Mary Linch Barbera with Tracy Rasmussen

Hie VERBAL BEHAVIOR APPROACH:

How to Teach Children with Autism and Related Disorders

Foreword by Mark L Sundberg

JtiitcM Klngftloy I’tihiuiim London and lltlladrlphin

Благотворительный фонд поддержки детей и молодежи «Ступени:

**Мэри Линч Барбера** при участии Трейси Расмуссен

ДЕТСКИМ АУТИЗМ

и вербально-поведенческий подход

(The Verbal Behavior Approach)

Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами

Предисловие Марка Сандберга

Екатеринбург Рама Паблишинг 2014

УДК 159.9 ББК 74.3 Б24

Выход издания инициирован Благотворительным фондом поддержки детей и молодежи «Ступени»

Перевод с английского Д. Г. Сергеева Научный редактор Зухра Измайлова-Камар Научные консультанты В. Г. Ромек, Е. Е. Менъ, Е. В. Морозова

Mary Linch Barbera, Tracy Rasmussen The Verbal Behavior Approach:

How to Teach Children with Autism and Related Disorders

Барбера, М.Л.

Б24 Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach) : Обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / Мэри Линч Барбера, Трейси Расмуссен ; пер. с англ. Д. Г. Сергеева; предисл. М. Санд­берга. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. — 304 с. ISBN 978-5-91743-046-1

Описанный в книге Мэри Барберы вербально-поведенческий подход на сегодняшний день зарекомендовал себя как наибо­лее оптимальный способ коррекции и развития детей с диа­гнозом «аутизм». Будучи сама матерью аутичного ребенка и одновременно сертифицированным специалистом по приклад­ному анализу поведения, Мэри Барбера смогла изложить весьма непростые концепции и методы этой науки языком, понятным каждому родителю, воспитывающему аутичного ребенка. Кни­га содержит множество конкретных рекомендаций и примеров. В этом смысле она может быть рекомендована как специали­стам, так и самой широкой родительской аудитории — не толь­ко тем, кто воспитывает аутичного ребенка, но и тем, кто про­сто сталкивается с проблемами «трудных» детей.

УДК 159.9 ББК 74.3

This translation of The Verbal Behavior Approach is published by arrangement with Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Все права защищены. Ни одна часть произведения не может быть использована без разрешения правообладателей.

Для читателей старше 18 лет.

ISBN 978-5-91743-046-1 Copyright © Mary Lynch Barbera 2007

Copyright © Tracy Rasmussen 2007 Foreword Copyright © Mark L. Sundberg 2007 © Благотворительный фонд «Ступени», 2013 © ООО «Рама Паблишинг», оформление, 2014

Оглавление

[Предисловие к русскому изданию 7](#bookmark6)

[Благодарности 11](#bookmark7)

[Предисловие 13](#bookmark8)

[Введение 17](#bookmark9)

Глава 1.

[11ервое знакомство с прикладным анализом поведения 23](#bookmark12)

Глава 2.

[Основы прикладного анализа поведения 39](#bookmark16)

Глава 3.

[Оценка навыков ребенка 68](#bookmark21)

Глава 4.

[Подбор подкрепителей 85](#bookmark28)

Глава 5.

Навык выражения

просьбы 104

Глава 6.

[Развитие речи у неговорящих детей 120](#bookmark34)

Глава 7-

[Безошибочное обучение и использование процедуры переноса 138](#bookmark39)

5

Глава 8.

[Обучение рецептивным навыкам и другим невербальным оперантам 155](#bookmark42)

Глава 9.

[Обучение вербальным оперантам 176](#bookmark45)

Глава 10.

[Объединение различных частей программы 196](#bookmark49)

Глава 11.

Как учить ребенка пользоваться туалетом и другим важным навыкам самообслуживания ... 217

Глава 12.

[Заключительные мысли 238](#bookmark67)

[Комментарии к разделам 257](#bookmark73)

Приложение 1.

[Словарь используемых терминов 262](#bookmark78)

Приложение 2.

Вербально-поведенческая оценочная форма .... 268

Приложение 3.

[Примеры жестового языка 275](#bookmark90)

Приложение 4.

[Дневник наблюдений 280](#bookmark91)

Приложение 5.

[Еженедельные дневники наблюдений 283](#bookmark94)

Приложение 6.

[Полезные интернет-ресурсы 287](#bookmark97)

Список таблиц 289

Именной указатель 290

Предметный указатель 292

Предисловие к русскому изданию

Уважаемый читатель! Вы держите в руках книгу, чрезвычайно интересную в двух отношениях.

Во-первых, в ней вы найдете удивительную по сво­ей искренности и открытости историю женщины и ее семьи, обнаруживших со всей очевидностью, что один из их двух детей развивается не совсем обычно и что этот факт неизбежно и кардинально меняет их жизнь. История этих изменений могла бы быть грустным и пес­симистичным рассказом о трудностях и разочарованиях родителей, воспитывающих ребенка-аутиста, но оказа­лась впечатляющей историей открытий и находок ма­тери, познакомившейся с удивительным миром законо­мерных и предсказуемых изменений, к которым ведет применение простых и иногда кажущихся самоочевид­ными принципов прикладного анализа поведения, осно­ванных на открытиях, прочно вошедших в классику со­временной прикладной психологии,— открытиях автора науки о модификации поведения Берреса Фредерика Скиннера. Обнаружив в теории и практике прикладно­го анализа поведения «золотой ключик» к внутреннему миру аутичного ребенка, семья находит источник раз­вития, уже изменивший жизнь многих и многих людей. И множество трудностей, сопровождающих развитие Лу­каса (персонажа книги, к которому, при всех его стран­ностях и особенностях, невозможно не испытывать сим­патию), оборачивается новой и неожиданной стороной.

Во-вторых, не так уж много опубликовано на русском ‘языке книг, из которых можно было бы получить цельное

7

Д1 ГСКИИ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

представление об актуальных прикладных аспектах одно­го из главных направлений современной психологической науки — науке о поведении. В результате странного сте­чения обстоятельств отделы психологической литературы русских книжных магазинов переполнены научной и око­лонаучной литературой, достаточно (а иногда и избы­точно) полно отражающей самые экзотические течения глубинной психологии, психологии личности и группы. Множество раз с разной степенью адекватности переведе­ны либо пересказаны работы практически всех классиков современной психологии, за исключением работ одного из самых ярких ее новаторов, человека, множество раз доказавшего практическую ценность своих собственных идей, Берреса Фредерика Скиннера. Именно на почве его закона и теории подкрепления, а также эвристиче­ской классической работы «Вербальное поведение» (так и не переведенной на русский язык) выросла технология развития речи и обучения важнейшим жизненным навы­кам аутичных детей, получившая название «вербально-по­веденческий подход».

В ваших руках, уважаемый читатель, прекрасное, вы­веренное и отточенное на практике пособие по исполь­зованию вербально-поведенческого подхода к обучению и воспитанию аутичного ребенка, а также к повседнев­ному общению с ним. Нетрудно заметить, что поведенче­ские технологии, представленные автором в книге, легко могут быть применены и в воспитании обычных детей как для устранения или предотвращения вредных привы­чек, так и в целях налаживания открытого и продуктив­ного контакта с детьми, если отношения с ними вдруг зашли в тупик. Конечно, книга должна стать настольным пособием каждого, кто так или иначе занимается спе­циальной психологией, работает с особенными детьми, стремится к их полноценной адаптации и полному рас­крытию того потенциала, который всегда скрыт за любы­ми яркими особенностями развития.

**8**

Предисловие к русскому изданию

Специалисты без труда заметят как множество па­раллелей представляемого автором подхода с идеями и трудами отечественных психологов, так и некоторые терминологические нестыковки традиций описания ак­тов поведения, сложившихся в отечественной и зарубеж­ной поведенческой психологии. Учитывая ранее отмечен­ную странную избирательность в переводе классических зарубежных работ, это не удивительно. Но тем более важной нам представляется книга, которую вы держите в руках, тем большее удовольствие получит искушенный читатель от поисков точек соприкосновения с отече­ственным опытом и от маленьких открытий, заключенных практически в каждой странице пособия по использова­нию вербально-поведенческого подхода в целях развития аутичных детей, а также развития всех тех, кому удается успешно с ними работать.

Владимир Георгиевич Ромек, канд. психол. наук

посвящаю эту книгу моим сыновьям Лукасу и Спенсеру. Лукас научил меня любить бескорыстно, надеяться на лучшее, но не ожидать в бездействии и ценить каждый маленький шажок своего пути.

Спенсер всегда был для Лукаса замечательным братом; он самый чуткий, заботливый и веселый восьмилетний ребенок в мире!

**Благодарности**

В первую очередь я хочу поблагодарить моего мужа Чарльза и сына Спенсера за их любовь и поддержку, по­тому что до окончательной победы над аутизмом еще далеко. Спасибо за то, что вы поддержали мое стремле­ние помочь Лукасу и множеству других детей-аутистов. Я признательна вам за то, что вы любите Лукаса и бес­покоитесь о нем не меньше, чем я.

Я также хочу поблагодарить Трейси Расмуссен1\* за помощь в написании этой книги. Я познакомилась с Трейси пять лет назад, когда она писала статью про аутизм для местной газеты и решила нас навестить. Именно Трейси предложила мне написать книгу и согла­силась оказать посильную поддержку в этом начинании. Если бы не чуткое руководство с ее стороны, я бы ни за что не написала эту книгу. Трейси, спасибо тебе за под­держку и неоценимую помощь в публикации этой книги!

Я также хотела бы выразить свою признательность сотням специалистов, научивших меня всему, что я сей­час знаю про аутизм, про прикладной анализ поведения и вербальное поведение. Особенно я благодарна тем, кто помогал начать и теперь поддерживает исследова­ния вербального поведения в штате Пенсильвания.

Отдельно хотелось бы поблагодарить издательство «Джессика Кингсли Паблишере»2, а в особенности Хе­лен Ибботсон 3, которая согласилась опубликовать мою

\* Здесь и далее оригинальное написание имен и другие допол­нения к тексту, обозначенные цифрами, даются в «Комментариях к разделам» (с. 257—261). — **Примеч. изд.**

**11**

Д1 К КИИ ЛУ 1И 1М и III**1-ЬАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

книгу. Большое спасибо докторам Марку Сандбергу4, Винсенту Карбону5, Рику Кубина 6, Джеймсу Коплану7, Амирису Дипуглиа 8, Мэри Линч9, Кэти Генри10, Терезе Квитковски 11, Джилл Мейхон 12, Вэнди Йоркавитч 13, Кэ­рол Де Инноцентиис14, Лизе Ди Мона15 и Холли Кибби16 за рецензирование черновых вариантов текста и за со­веты, как их улучшить.

И наконец, я хочу поблагодарить своего сына Лукаса за то, что он разрешил мне найти оптимальный способ учить его и других детей. Он удивительный, отважный и прекрасный ребенок, оставивший свой след в жизни многих людей. Хотя ему всего лишь десять лет, он уже изменил этот мир. Я люблю его всем сердцем.

**Предисловие**

Мэри Барбера написала исключительно понятную и полезную книгу для родителей и специалистов, кото­рые ежедневно сталкиваются с большими трудностями, обучая речи детей с аутизмом и другими отклонениями развития. У книги солидный концептуальный и эмпири­ческий фундамент, поскольку она основывается на изна­чально предложенном Б.Ф. Скиннером1 учении о пове­дении. Принципы этого учения сформировали ядро двух широко известных методик вмешательства: дискретного обучения2 и прикладного анализа поведения3, пионером применения которого был доктор Ивар Ловаас4. Пове­денческие подходы оказались настолько удачными, что в 1999 году глава Министерства здравоохранения США признал прикладной анализ поведения оптимальным спо­собом лечения детей-аутистов (Розенвассер и Аксель­род, 2001 5).

Скиннер изучал язык всесторонне, и в 1957 году опу­бликовал книгу «Вербальное поведение»6. Он неоднократно говорил, что эта книга наверняка станет его важнейшей работой (например, в публикации 1978 года 7). В «Вер­бальном поведении» Скиннер представил подробный по­веденческий анализ того, что формирует речь. Эта книга важна, поскольку именно речь является наиболее значи­мым аспектом человеческого поведения. Речь позволяет нам общаться друг с другом, выражать свои чувства, уведомлять других о наших потребностях, устанавливать значимые отношения с людьми, реагировать на чужие реплики и лучше понимать окружающий нас мир. Речь

**13**

**Д( К КИИ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

формирует основу образования, накопления знаний и развития интеллектуальных способностей, любых ви­дов умственной деятельности и социального поведения. Если вкратце, речь является краеугольным камнем чело­веческого поведения. Нет ничего удивительного в том, что ребенок, не сумевший овладеть речью в типичной манере, в будущем неминуемо столкнется с серьезными трудностями в развитии и социальной адаптации.

Задержки и нарушения развития речи суть главные отличительные признаки аутизма. Эти задержки и на­рушения в дальнейшем оказывают прямое влияние на множество важных навыков, таких как интеллекту­альное и социальное поведение. Таким образом, глав­ным аспектом любой программы вмешательства, рассчи­танной на аутичных детей, является как можно более раннее развитие коммуникативных навыков ребенка. У родителей ребенка, которому только что поставили диагноз «аутизм», голова идет кругом, потому что суще­ствует огромное количество профессиональных мнений о вмешательстве в речевое поведение. Порой родителям трудно бывает определить, какой метод или подход сра­ботает в том или ином индивидуальном случае, и драго­ценное время часто бывает потеряно. Анализ поведения в целом и скиннеровский анализ вербального поведения в частности смягчили эту проблему, обеспечив специали­стов и родителей солидной методологией вмешательства в речевое поведение и оценки речевых навыков ребенка, за плечами которой десятилетия эмпирических иссле­дований. Мэри — представитель постоянно растущего числа родителей и специалистов, открывших для себя значимость и мощь анализа поведения и скиннеровского анализа вербального поведения как руководства в еже­дневном общении с аутичными детьми.

Основные прикладные компоненты скиннеровского анализа вербального поведения, или «вербально-пове­денческого подхода» 8, были разработаны в 1970-е годы

**14**

**Предисловие**

в Университете Западного Мичигана под руководством доктора Джека Майкла 9. Как бы то ни было, но речь сложна, и первые версии оценок вербального поведе­ния и программ вмешательства были разработаны не для родителей, а скорее для специалистов, предварительно обученных поведенческому анализу. В течение послед­них 25 лет мы пытались сделать эти материалы более простыми для освоения, но временами это оказывалось сложно для тех из нас, кто глубоко увяз в бихевиористи- ческом жаргоне и широко полагается на концептуаль­ные инструменты поведенческого анализа при исследо­вании и обсуждении сложного человеческого поведения.

Хотя основные принципы и процедуры, описанные в книге Мэри, не новы, ей удалось донести до чита­теля более внятные объяснения, примеры из жизни, а также провести читателей сквозь трудности данной программы помощи детям с диагнозом «аутизм». Читая эту книгу, родители и специалисты смогут немедленно применить описанный подход, будучи уверенными в под­держке со стороны хорошо устоявшейся сферы пове­денческого анализа. Уникальная точка зрения Мэри как матери ребенка-аутиста позволяет читателям услышать рассказ о препятствиях, с которыми сталкиваются роди­тели аутистов, от первого лица и проторить свой путь в лабиринте из «чудесных исцелений» и стратегий вме­шательства. Мэри — профессиональная медсестра, а ее муж — доктор медицины. Они впервые узнали об ана­лизе поведения, когда пытались помочь Лукасу, и сочли этот подход настолько действенным, что Мэри реши­ла посвятить свою жизнь помощи другим семьям в из­учении его методов. Она получила сертификат ВСВА\*, опубликовала эмпирическое исследование, посвященное вербально-поведенческому подходу, а теперь написала

**\* Board Certified Behavior Analyst, англ.— сертифицированный аналитик поведения, консультант. — Примеч. изд.**

**15**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

эту книгу, в которой излагается базис программы вмеша­тельства в вербальное поведение.

Пошаговое описание процесса обучения детей-аути- стов и детальные примеры, приведенные в этой книге, будут существенным вкладом в уже существующие ма­териалы по прикладному анализу поведения и уходу за детьми с задержками и расстройствами речи. Книга преподносит большое количество сложного материала, но в легкой и захватывающей манере. Вне всякого со­мнения, идея автора окажет большое влияние на будущее значительного числа детей-аутистов.

***Марк Л. Сандберг, доктор медицинских наук, Конкорд, Калифорния***

**Введение**

Уже более десяти лет я работала медицинской се­строй, когда мой муж-терапевт впервые высказал подо­зрение, что наш сын Лукас,— всего лишь 21 месяца от роду, — возможно, аутист. Я растерялась и рассерди­лась. Любая мать в подобных обстоятельствах повела бы себя так.

Если честно, тогда я почти ничего не знала про ау­тизм, и мне даже не могло прийти в голову, что мой первенец не идеален.

Что же подсказало мужу, что у нашего сына аутизм?

Он стал обращать мое внимание на то, что Лукасу игрушки совсем не интересны, но зато он постоянно смотрит телевизор, а временами, кажется, полностью погружается в свой собственный внутренний мир. А я отказывалась рассматривать такую возможность. Я оспа­ривала ее, ссылаясь на то, что Лукас заговорил, что он научился четко произносить с десяток слов, и это вполне нормально для ребенка младше двух лет. А еще он эмоциональный и приятный малыш.

Лукас не выглядел аутичным, и мои представления об этом недуге никак не вязались с моим сыном. Он не тряс головой. Не раскачивался в забьггьи. Он не де­лал ничего, что я могла бы счесть нездоровым.

Когда мой муж впервые упомянул о возможности та­кой проблемы, я заявила ему, что он сошел с ума, раз завел разговор об аутизме. Я сказала, что Лукас не аутист и что я никогда, больше никогда не хочу слышать слово «аутизм».

**17**

**Д1 К КИИЛУШШиВЕ 1’БАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Тогда я еще не знала, что не пройдет и года, как аутизм и различные методы его лечения завладеют всей моей жизнью.

Прошло совсем немного времени после нашего первого разговора про аутизм, и я вынуждена была признать, что довольно смутно представляю аутичные проявления у малышей. Мне пришлось согласиться, что мой муж-терапевт имеет больше возможностей сравнивать поведение Лукаса с поведением его свер­стников.

Итак, слова моего мужа посеяли во мне сомнения, и я начала пристально наблюдать за попытками Лукаса (в том числе и неудачными) взаимодействовать с окру­жающим миром. Я всякий раз вспоминала об аутизме, когда Лукас совершал какой-нибудь странный поступок.

Когда он методично перекладывал игрушки из одной корзины в другую, я думала: а может быть...

Если он заигрывался с веревочкой, свисавшей со сту­ла, я волновалась: а может быть...

Слово «аутизм» постоянно вертелось у меня в голо­ве, но мое горячее желание видеть Лукаса здоровым заставляло меня закрывать глаза на правду. У Лукаса был аутизм. И тот факт, что я прятала голову в пе­сок и отрицала это, не способствовал его выздоров­лению.

Становилось только хуже.

Лукас отставал от своих сверстников в развитии речи, и это было очевидно. Когда ему исполнилось два с половиной года, дети из его дошкольной группы, под­бегая к своим родителям, спрашивали, можно ли пойти в гости к другу, и говорили они об этом оживленно, законченными предложениями. Ровесники Лукаса уже разговаривали фразами и строили отношения с други­ми детьми, а моей целью оставалось научить Лукаса произносить слово «мяч». Тогда я поняла, что у меня нет другого выбора, кроме как перестать отрицать про­

**18**

**Введение**

блему на букву «А» и погрузиться в жизненные реалии моего сына.

В дальнейшем я была для своего сына не только ма­терью, но и тренером, и адвокатом.

Важность ранней диагностики и вмешательства

Шел 1999 год, когда я перестала отрицать, что мой ребенок аутичен. Но приступить к лечению стало воз­можным только через несколько месяцев, когда был по­ставлен официальный диагноз. Оглядываясь назад, я могу точно сказать: то были драгоценные месяцы, упущенные из-за неповоротливости системы диагностики аутизма. Сегодня мы довольно часто слышим о постановке диа­гноза детям, которым полтора или два года. Но с середи­ны и до конца 90-х очень немногие специалисты хотели и могли поставить этот диагноз ребенку, не достигше­му трехлетнего возраста. Все завершенные в последнее время исследования подкрепляют убеждение, что дети, которым своевременно (в раннем возрасте) поставили диагноз, начав интенсивное вмешательство, в долгосроч­ной перспективе достигали лучших результатов.

Даже сейчас, когда доказано, что раннее диагности­рование и вмешательство — ключ к успеху, как прави­ло, диагноз «аутизм» ставят гораздо позже, чем в два года, потому как педиатры и родители и сегодня мало знают о ранних проявлениях аутизма (загляните на сайт www.firstsigns.org\*, чтобы узнать больше о типичных тре­вожных сигналах, которые могут указывать на аутизм). А к специалистам, достаточно квалифицированным, чтобы поставить маленькому ребенку диагноз «аутизм», в Америке выстраиваются такие очереди, что ждать при­ема придется, возможно, и год.

\* Список полезных русскоязычных интернет-ресурсов читатель найдет в приложении 6 (с. 287). — Примеч. изд.

**19**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Если бы Лукасу своевременно поставили диагноз и вовремя приступили к лечению, он достиг бы значи­тельно больших успехов за последние семь лет, а я рань­ше узнала бы об оптимальных способах лечения и при­менила их.

Но ранняя диагностика тогда была затруднительной, поскольку большая часть исследований и материалов была опубликована лишь в последние годы\*, и среди них очень важная работа докторов Кэтрин Лорд и Реббеки Ланда. А например, книга Нэнси Вайзман «Руководство для родителей. А может, это аутизм? Как распознать и что делать?» \ снабдившая родителей важной инфор­мацией, была опубликована лишь в 2006 году.

Лукасу поставили диагноз в 1999 году, в возрасте трех лет и трех месяцев, а не в год и девять месяцев, что было бы правильно.

С этого момента я стала целенаправленно искать наиболее подходящее для Лукаса лечение и со време­нем узнала о вербально-поведенческом подходе, кото­рому теперь следую и, более того, консультирую других.

От родителя к родителю-специалисту

Теперь я знаю, что кое-какая информация о лече­нии была доступна и в конце 1990-х годов, но тогда я не знала, с чего начинать. Я стала фанатичкой, я сидела в первом ряду на каждой конференции, которую только могла втиснуть в свое расписание. Желая помочь сыну, я читала все книги по теме, которые только могла найти, и полагалась на знания тех родителей, которые прошли этот путь раньше меня.

Я многое узнала, я захотела помочь другим. В 2000 го­ду я стала президентом-основателем Общества помощи аутистам округа Беркс2. Родители постоянно приходили

\* Имеется ввиду начало XXI века.— Примеч. науч. ред.

20

**Введение**

ко мне за помощью и поддержкой. Я хотела, чтобы каж­дый родитель знал о реальном положении дел и различ­ных типах лечения. Для меня лучшим способом помочь Лукасу и другим детям-аутистам стало самообразование. В 2003 году я получила сертификат ВСВА и начала рабо­тать в сферах, затрагивающих аутизм, используя именно вербально-поведенческий подход. Будучи с 2003 года ве­дущим аналитиком поведения Пенсильванского вербаль­но-поведенческого проекта3, я подготовила сотни людей и работала с множеством детей аутического спектра, несколькими учениками с синдромом Дауна и другими нарушениями развития.

Ко мне приходили родители и часто задавали один и тот же вопрос: «С чего начинать?» Они говорили, что их ребенок все больше и больше отстает от сверстни­ков, что у него бывают вспышки гнева, он не владеет речью, подвержен навязчивым идеям. Как и я семь лет назад, они не знали, с чего начать.

Я придумала для них простой способ сделать первый шаг. Я написала книгу, в которой излагаю упрощенную версию некоторых очень сложных видов вмешательства, и, как я верю, сегодня в этом нуждаются и родители, и специалисты. В этой книге вы найдете сведения, которые ежедневно получают от меня родители и специалисты; те же советы я дала бы родной сестре или лучшей под­руге, если бы ее ребенку поставили диагноз «аутизм» или обнаружили другие отклонения в развитии речи. Я помогу во всем разобраться и познакомлю вас с моей точкой зрения — не только как родитель, но и как специалист.

Эта книга достаточно просто объясняет, как приме­нять принципы прикладного анализа поведения и вер­бально-поведенческого подхода, чтобы помочь детям, страдающим от множества проблем, среди которых ау­тизм, синдром Дауна, отклонения в развитии или просто задержки развития речи. Доктора Дрэш и Тюдор недав­но завершили предварительные исследования (2006)4,

**21**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

утверждающие, что вербально-поведенческий подход может предотвратить развитие аутизма у попадающих в группу риска младенцев и детей дошкольного возраста.

«Используйте вербально-поведенческий подход» — так я стала отвечать на вопрос «С чего нам начать?», который мне задавали родители.

Моя книга ответит и вам на этот вопрос, дав простые и ясные инструкции.

Вся информация, приведенная в этой книге, представ­ляет собой компиляцию из того, что я узнала от получив­ших признание на международном уровне профессоров. Среди них: доктор Джек Майкл, доктор Марк Сандберг, доктор Винсент Карбон, мисс Холли Кибби, доктор Брайан Ивата5, доктор Глен Лэтам6, доктор Ивар Ловаас, доктор Ричард Фокс7, доктор Бриджет Тэйлор8, мистер Майкл Миклос9, доктор Рик Кубина и многие другие. Я мно­гому научилась у коллег и родителей других детей, когда мы рассматривали конкретные случаи и старались найти способ помочь каждому ученику. Однако больше всех остальных мне помог мой сын-аутист; он и сейчас учит меня каждый день.

Глава 1.

ПЕРВОЕ ЗНАКОМСТВО С ПРИКЛАДНЫМ АНАЛИЗОМ ПОВЕДЕНИЯ

В основании начального курса лечения Лукаса лежал прикладной анализ поведения (Эй-Би-Эй\*), опирающий­ся на работу доктора Ивара Ловааса. В 1999 году многие родители (в том числе и я) были настолько впечатлены книгами Кэтрин Морис: «Услышать голос твой» (1993)1 и «Поведенческое вмешательство для детей с диагнозом “аутизм"» (в соавторстве с Грином и Люсом, 1996)2, что чуть ли не каждый, кто «делал Эй-Би-Эй», использовал подход доктора Ловааса.

В 1987 году Ивар Ловаас наблюдал группу из 59 де- тей-аутисгов, изучая и оценивая способы их обучения. Он обнаружил, что 19 детей, прошедших индивидуальный курс на основе прикладного анализа поведения в объеме 40 часов в неделю, пришли к лучшим результатам. Поч­ти половину детей из этой группы (47%) к первому клас­су невозможно было отличить от обычных сверстников. Это исследование было первым в своем роде, давшим родителям тех детей, которым только что поставили диа­гноз «аутизм», надежду на лучшее.

Последующее исследование доктора Ловааса и двух его коллег (Макичин3, Смит4 и Ловаас, 1993) показало,

**\* От англ. ABA — Applied Behavior Analysis. — Примеч. изд.**

**23**

**Д1 ТС КИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

что многие из тех детей, кто добился «лучших результа­тов», сохранили свои способности к тринадцатилетнему возрасту и были неотличимы от своих одноклассников (им не нужны были специальные учебные программы или какая-то дополнительная помощь). Прочитав об ис­следованиях Ловааса, я решила, что прикладной ана­лиз поведения может дать нам уникальный шанс по­мочь Лукасу. Мне было важно найти самое эффективное лечение, как если бы он страдал физическим недугом, таким как лейкемия. Я в любом случае хотела провести поведенческую терапию в надежде дать Лукасу шанс прожить нормальную жизнь, даже если вероятность из­лечения мала.

Исследования в области прикладного анализа пове­дения уже продвинулись значительно дальше того, что создал сам Ловаас. Ведь уже выросло целое поколение детей, лечившихся с помощью техник Эй-Би-Эй, были опубликованы сотни научных работ, подтверждающих их эффективность как инструмента обучения детей с аутиз­мом. Если говорить о строго доказанных фактах, по сте­пени эффективности ни одно лечение не смогло даже приблизиться к Эй-Би-Эй. В 1998 году Якобсон 5, Малик 6 и Грин опубликовали результаты исследования, соглас­но которому модель Эй-Би-Эй, предложенная Ловаасом, в долгосрочной перспективе оказалась рентабельной, несмотря на то что ее краткосрочное применение об­ходилось очень дорого: при интенсивном использовании обучающих техник в годы формирования личности мень­шее число детей нуждалось в помощи после первого класса и вплоть до совершеннолетия.

К сожалению, дети с диагнозом «аутизм» не всегда получают наилучший уход. Врачи могут диагностиро­вать у таких детей отклонения медицинского характера, но аутизм обычно устраняют профессиональные препо­даватели, у которых свои представления о пригодности и рентабельности той или иной программы, даже если

**24**

**Первое знакомство с прикладным анализом поведения**

она не приводит к заметным успехам. Так случилось и с Лукасом. В США дети с диагнозом «аутизм» имеют специальные права на образование. Мне заблаговремен­но объяснили, что Лукас не может претендовать на об­разовательные услуги высшего класса.

Сорок часов индивидуальной поведенческой терапии в неделю для трехлетнего ребенка обходятся очень доро­го, и многие образовательные учреждения предпочли бы не тратить такие деньги, поскольку другие виды терапии (логопедия, трудовая терапия, специальные эклектичные программы дошкольной подготовки) все еще рассматри­ваются некоторыми как «соответствующие».

На карту было поставлено будущее моего сына, и я решила отказаться от использования слова «луч­ший», особенно во время разговоров со специалистами.

Я хотела дать Лукасу возможность преуспеть и за­писала его на программу Эй-Би-Эй. Мы организовали за­нятия с тремя инструкторами, а раз в месяц к нам домой приходил консультант, работавший по модели доктора Ловааса, чтобы дать указания инструкторам и мне.

Благодаря этому решению Лукас быстро делал успе­хи. Я тоже не стояла на месте и открыла для себя дру­гую разновидность Эй-Би-Эй, способную еще больше помочь моему сыну. Вот почему моя книга посвящена именно этой форме прикладного анализа поведения — вербально-поведенческому подходу.

ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Вербально-поведенческий подход построен на ис­следованиях, относящихся к сфере прикладного анализа поведения, но он еще и развивает способность ребенка учиться функциональной речи.

При обучении детей с аутизмом и связанными с ним расстройствами любым навыкам,— а самое главное, навыкам речевым,— вербально-поведенческий подход

**25**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

использует методы прикладного анализа поведения. Речь рассматривается как поведение, которое может быть сформировано, а затем закреплено, если уделять пристальное внимание не только тому, что говорит ре­бенок, но и тому, почему он пользуется речью.

Это относительно новый и популярный подход, сфор­мированный из основных приемов прикладного анализа поведения в течение последних 10-15 лет. Он «новичок» в команде Эй-Би-Эй. Будучи основан на свойственных прикладному анализу поведения методиках обучения, он расширяет их скиннеровским анализом, описанным в книге «Вербальное поведение».

«Вербальное поведение» (1957) — весьма сложная книга, и ее не замечали в течение десятилетий, в том числе и по этой причине. Не замечали до тех пор, пока доктор Джек Майкл из Университета Западного Мичига­на и его аспирант Марк Сандберг не начали применять концепции, изложенные в «Вербальном поведении», при обучении речевым навыкам детей, страдающих различ­ными задержками развития. Их работа привлекла всеоб­щее внимание к вербально-поведенческим вмешатель­ствам.

Первые черновые варианты методов оценки вербаль­ного поведения были разработаны и опробованы со­трудниками Университета Западного Мичигана в конце 1970-х годов совместно с доктором Джо Спрадлином 7 из Университета Канзаса. В 1980 году Марк Сандберг защитил докторскую диссертацию под названием «Раз­витие вербального поведения с помощью языка жестов и скиннеровский анализ вербального поведения»8 — почти за 20 лет до того, как вербально-поведенческий подход стал широко применяться в работе с детьми- аутистами.

Родители детей-аутистов заинтересовались вербаль­но-поведенческим подходом лишь в 1998 году, когда док­тора Сандберг и Партингтон издали свой трехтомник.

**26**

**Первое знакомство с прикладным анализом поведения**

Основным был том «Обучение навыкам речи детей, стра­дающих аутизмом и другими отклонениями в развитии»9, но наиболее известной стала «Оценка базовых коммуни­кативных навыков и обучаемости» 10.

АВЬЬБ\* является одновременно и средством оцен­ки уровня развития навыков ребенка, и программой об­учения. Применение АВЬЬБ предполагает заполнение многочисленных опросных бланков взрослыми людьми, близко знакомыми с ребенком. Первоначальная оценка занимает 3—4 часа. После оценки различных навыков ре­бенка вам необходимо выяснить, что делать дальше.

АВЬЬБ — прекрасное средство для консультанта, под­готовленного к работе в рамках вербально-поведенческо­го подхода, но у родителей, не знакомых с прикладным анализом поведения, может голова пойти кругом. Хотя очень многие родители заинтересованы в АВЫД для большинства из них, как и для специалистов, заполнение опросных бланков, по которым оценивается состояние ребенка, может оказаться слишком трудным и утомитель­ным делом, чтобы довести его до конца. Я сталкивалась с родителями, отказавшимися от использования АВЬЬБ и не закончившими курс лишь потому, что они не поня­ли, как его применять.

К началу 2000 года этот новый подход стал исполь­зоваться шире, благодаря распространению информации о его высокой эффективности.

Родители детей с диагнозом «аутизм» преодолевали тысячи миль, чтобы послушать посвященные вербальному поведению лекции таких знатоков, как доктора Карбон, Сандберг и Партингтон. Посетив семинары и посмотрев видео о детях, добившихся больших успехов благодаря вербально-поведенческому подходу, эти родители возвра­щались домой, взволнованные и вооруженные новыми

**\* ABLLS (Assessment of Basic Language and Learning Skills) — произносится как «Эйбэлс». — Примеч. науч. ред.**

**27**

**Д1 1СКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

знаниями. Они оплачивали АВЬЬБ и начинали разбирать­ся в нем, потому что стремились узнать, как им учить своих детей. Популярность АВЬЬБ и вербального подхода привела к тому, что многие центры, работающие с деть­ми с диагнозом «аутизм», предпочли эти новые подходы методам Ловааса и дискретному обучению. Я думаю, что основной причиной стала наглядность видеопримеров прогресса в развитии детей, которая оказала мотивиру­ющее влияние на родителей, стремящихся найти наилуч­ший и быстрейший способ помочь своим детям.

При использовании методики дискретного обучения инструктор сначала озвучивает требование, затем наблю­дает за реакцией, от которой и зависят последствия. Например, инструктор говорит: «Дотронься до носа», и если ребенок выполняет просьбу, его угощают крен­дельком или чем-нибудь еще, что он любит. Вербаль­но-поведенческий подход основан на таких же принци­пах требований, реакций и последствий, но трактует их иначе.

При написании своих трудов Партингтон и Санд­берг постарались разделить книгу «Вербальное поведе­ние» на отдельные части, при этом используя более рас­пространенную терминологию и понятные приложения, но родители все равно оставались в замешательстве.

Два основных заблуждения, касающихся вербально­поведенческого подхода, состоят в том, что, мол, он спо­собен помочь только тем детям, которые не разговарива­ют, или, наоборот, тем, кто уже научились говорить.

Ни то, ни другое не верно.

Вербальное поведение включает все виды невербаль­ной коммуникации: указывания, письмо, жестикуляцию. Даже вспышки гнева считаются инструментом общения. Использование вербально-поведенческого подхода помо­гает всем: детям и взрослым, независимо от того, мо­гут они говорить или нет, обладают каким-либо навыком общения или не обладают совсем.

**28**

**Первое знакомство с прикладным анализом поведения**

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ И СНИЖЕНИЕ ЧАСТОТЫ**

**ПРОЯВЛЕНИЙ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Вербально-поведенческий подход почти всегда осла­бляет вспышки гнева и корректирует другое проблемное поведение. Так как его применение начинается с опре­деления того, что нравится вашему ребенку, в дальней­шем эти предметы или действия используют как мо­тиваторы (их называют «подкрепителями», потому что они подкрепляют желаемое поведение), чтобы склонить ребенка к выполнению действий, необходимых для того, чтобы он начал учиться.

Как только определен набор подкрепителей, цен­тральной темой вербально-поведенческого подхода ста­новится обучение ребенка навыку выражения просьбы. Навык выражения просьбы — краеугольный камень вер­бально-поведенческого программирования.

Когда подкрепители найдены, инструктор может на­чинать учебный процесс. Поскольку вербально-поведен­ческий подход учитывает в первую очередь потребности ребенка, очень важно, чтобы инструктор был снабжен подкрепителями (предметами, которые нравятся ребен­ку) и мог в любой момент поощрить ребенка, ничего от него не требуя. Ребенок увидит в инструкторе чело­века, открывающего доступ к любимым предметам и за­нятиям, но не учителя, требующего выполнения непри­ятных заданий. Ключом к успеху в начале использования вербально-поведенческой программы оказывается созда­ние ассоциативных пар по типу «стол — подкрепители», «преподаватель — подкрепители», «рабочее простран­ство — подкрепители», «учебные материалы — подкре­пители». Цель в том, чтобы ребенок начал стремиться к встрече с инструктором и к посещению комнаты для занятий.

При использовании вербально-поведенческого под­хода ребенок немедленно получит доступ к любимым

**29**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

вещам и вскоре научится просить, чтобы их ему дали (с помощью речи или жестов). Со временем, при систе­матических занятиях, ребенок начнет просить принести ему вещи, которых нет на столе или вообще в поле его зрения, с помощью речи, языка жестов, реже — с по­мощью картинок. Когда ребенок начинает реагировать на подкрепители и выражать просьбу в отношении ве­щей или действий, работа с ним очень медленно пере­ходит в новую фазу.

Как ни странно, вербально-поведенческий подход требует сравнительно немного бумажной работы, что позволяет инструктору проводить больше времени с ре­бенком, занимать его и предоставлять ему больше воз­можностей для обучения.

**ОСНОВНЫЕ ОТЛИЧИЯ ПРОГРАММ ЭЙ-БИ-ЭЙ**

**ОТ ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОГО**

**И ЛОВААСОВСКОГО ПОДХОДА**

Одним из важнейших отличий вербально-поведен­ческого подхода от подхода Ловааса является то, что он рассматривает экспрессивный язык как поведение, которому можно научить, в том числе детально обу­чить каждой функции слова в отдельности. Различным функциям слова «мяч», например, можно было бы на­учить, используя вербализацию или язык жестов. Ре­бенок научился бы просить, чтобы ему дали мяч, если ему захотелось с ним поиграть. Он также научился бы отмечать мяч на картинке, повторять слово «мяч» после того, как его произносит взрослый, прикасаться к мячу по просьбе инструктора и, наконец, отвечать на вопро­сы о мяче.

Программа Ловааса рассматривает экспрессивный язык более когнитивно и поначалу не обучает ему него­ворящих детей напрямую. Неговорящим детям не пре­доставляют альтернативные средства общения, когда

**30**

■

**Первое знакомство с прикладным анализом поведения**

начинают работать с ними по программе Ловааса. Спе­циалисты, придерживающиеся его методологии, хотят, чтобы ребенок сначала выполнил невербальные просьбы, например имитацию или сопоставление. В программах ловаасовского типа детей редко учат языку жестов, хотя иногда при общении с детьми, проявляющими интерес к процессу обучения, но неговорящими, используют ком­муникационную систему обмена картинками\*. Различ­ные функции слова традиционная методика дискретного обучения также игнорирует, по крайней мере в первые месяцы вмешательства.

Практикующие врачи, которые не используют вер­бально-поведенческий подход, склоняются к оценке язы­ка всего лишь как рецептивного или экспрессивного. Вы можете получить отчет, в котором говорится, что по уровню развития рецептивного языка возраст Джонни соответствует двум годам и одному месяцу, а по уровню развития экспрессивной речи — одному году и трем ме­сяцам. Вам также могут сказать, что Джонни способен произнести слова «мяч», «кот» и «мама», но делает это редко. Эта информация снабжает вас исходными дан­ными, но не является особенно ценной, если требуется определить, в каких областях ребенок хорош, а каким навыкам его нужно обучить.

При использовании вербально-поведенческого подхо­да, если ребенок не говорит, его немедленно начинают учить альтернативной системе общения, обычно языку жестов, чтобы он мог сообщить о своих потребностях и желаниях, потому что, как уже было отмечено, раз­витие навыка выражения просьбы должно занимать важ­нейшее место в его программе.

\* Picture Exchange Communication System (PECS) — система общения, основанная на обмене картинками с изображениями раз­личных предметов и рассчитанная в первую очередь на детей-аути- стов. — **Примеч. науч. ред.**

**31**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Если ребенок не способен говорить, его обязатель­но нужно научить другому способу выражения просьбы, чтобы программу можно было продолжать.

При использовании дискретного обучения детей на­граждают за следование инструкции, за ответы на вопро­сы, за подражание и выполнение заданий на сопоставле­ние, за использование множества рецептивных языковых навыков, в то время как при вербально-поведенческом подходе ребенок больше работает над экспрессивными речевыми навыками, такими как просьбы, обозначение предметов, заполнение пропусков в песнях, а в основ­ном просто учится общаться.

Обе методики работают, но мой опыт показывает, что дети и специалисты более восприимчивы к вербаль­но-поведенческому подходу. Несомненно, существуют отличные вербально-поведенческие программы и от­личные программы дискретного обучения, так же как и отличные специалисты. Но существуют и серьезные ошибки как в вербально-поведенческом подходе, так и в применении дискретного обучения, и совершаются они взрослыми людьми. У этой книги нет цели внести раскол в сообщество, связанное с аутизмом или при­кладным анализом поведения. Я надеюсь, что она в об­щих чертах обрисует вербально-поведенческий подход, так чтобы родители и специалисты получили основную информацию о нем и смогли немедленно начать его ис­пользовать.

Я считаю, что мы очень многим обязаны доктору Ивару Ловаасу и его новаторской работе: лечению де­тей, которым поставлен диагноз «аутизм», с помощью прикладного анализа поведения. Ловаас дал нам надежду на то, что аутичных детей можно обучать, и разработал базовый формат соответствующей методики. Исследо­вания, проведенные за последние несколько десятиле­тий в таких областях, как мотивация, навык выражения просьб, вербальные операнты, обучение без ошибок

**32**

**Первое знакомство с прикладным анализом поведения**

и подкрепление, являются дальнейшим развитием рабо­ты доктора Ловааса.

Некоторые критики вербально-поведенческого подхо­да указывают на то, что с момента публикации иссле­дования Ловааса в 1987 году обширных контролируемых исследований детей не проводилось, и поэтому нам сле­дует строго придерживаться подхода Ловааса к обучению детей-аутистов, а специалистам следовало бы убеждать родителей держаться подальше от вербально-поведен­ческого подхода. Но это не пойдет на пользу детям, которые не могут ждать 5, 10 или 20 лет, пока наблюде­ния за большими группами будут завершены. Вербально­поведенческий подход основан на общедоступных науч­ных исследованиях и включает десятки как отдельных исследований, так и их циклов, подтверждающих его эффективность при лечении расстройств аутического спектра. На мой взгляд, нет смысла откладывать вер­бально-поведенческий подход в долгий ящик, поскольку родители и специалисты должны использовать наиболее современные из доступных исследований, чтобы помочь своим детям.

ПОСЛЕДСТВИЯ ОТКАЗА ОТ ВЕРБАЛЬНО­ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ПОДХОДА

Поначалу, когда я проводила консультации на дому или в школах, где не использовали вербально-поведен­ческий подход, я видела одни и те же ошибки. Если быть честной, программы, о которых я говорю, зача­стую не курируют высококвалифицированные специали­сты; скорее это делают люди, преисполненные благих намерений и старающиеся помочь этим детям, но они совершают непростительные ошибки. Основы дискрет­ного обучения предполагают, что ребенка нужно усадить за стол и заставить выполнить работу, но некоторые спе­циалисты и родители так расстраиваются из-за плача

2 Мэри Линч Барбера

33

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

или истерик, что награждают ребенка за то, что он хотя еще и хнычет, но уже начинает собирать головоломку. В этом случае награда в действительности может сфор­мировать нежелательное плаксивое поведение.

Я часто видела, что работа слишком сложна для ре­бенка, задания требуют слишком много времени, а под­крепление недостаточно. Я видела неговорящих детей, которых обучали не экспрессивным, а рецептивным, со­поставительным навыкам и имитации, в результате чего они так и не начинали говорить.

А еще я видела не основанные на поведенческих подходах программы, которые оказались и более пагуб­ными. Ребенок может выглядеть покладистым, но шансы сделать из него радивого ученика или добиться значи­тельных улучшений в овладении им навыками речи неве­лики, если нет понимания, как научить его общаться и какие навыки нужно усиленно развивать.

В рамках этих эклектичных «неповеденческих» про­грамм от детей ожидают, что им удастся овладеть сложными навыками, такими как использование пред­логов и времен глаголов\*, умение выражать свою точку зрения. Я наблюдала, как одного двухлетнего ребенка, совсем не умевшего говорить, обучали по программе использования местоимений («моя очередь» или «твоя очередь») и предлогам («положи мишку на коробку» или «положи мишку в коробку»). Этого ребенка просили сказать: «Пожалуйста, дай мне еще кубиков», в то вре­мя как он не мог ничего сказать или хотя бы показать жестом. Очевидно, что в такой обстановке у ребенка не было шансов на успех. При использовании «непове­денческих» программ данные фиксируют редко, поэтому прогресс обычно не только медленный, но и трудно­измеримый.

\* Что касается русского языка, речь пойдет об использова­нии склонений и спряжений.— Примеч. науч. ред.

**34**

**Первое знакомство с прикладным анализом поведения**

**ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ НА ВЕРБАЛЬНО­ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Лукас уже полгода занимался в рамках ловаасов- ской модели по 35 часов в неделю, когда один мой друг рассказал о конференции, на которой доктор Винсент Карбон говорил о лечении аутичных детей с помощью вербально-поведенческого подхода. И я, пользуясь его простыми объяснениями, начала постепенно смещать программу Лукаса от дискретного обучения в сторону вербально-поведенческого подхода. Благодаря помощи «ловаасовского» консультанта мисс Коллин Клайн11, я уже ориентировалась в лабиринте подсказок, посте­пенного снижения их уровня, сбора данных и подкрепле­ния\*. В 2000 году, после того как я услышала о вербаль­но-поведенческом подходе, я сменила агентство и начала пользоваться услугами консультантов на дому в рамках программы исследования аутизма Рутгерского универси­тета12. И с этого момента я стала изучать любую инфор­мацию о вербально-поведенческом подходе, которая мне попадалась.

Как уже было отмечено, вербально-поведенческий подход вырос под сенью прикладного анализа поведения, и с практической точки зрения реализовывать его лег­че, чем стандартные программы дискретного обучения. Многие логопеды, которых учили использовать «есте­ственные» приемы, советовали родителям не прибегать к дискретному обучению, однако они же находили, что переключиться на вербально-поведенческий подход, как и встроить его в другую программу, очень легко. Его терминология будет непривычной для логопедов, но им гораздо легче начать использовать вербально-поведен­ческую терапию, чем традиционный тип дискретного обучения.

\* Все эти концепции будут подробно разобраны в последую­щих главах книги. — Примеч. науч. ред.

*2*\*

**35**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Это не означает, что реализовать вербально-поведен­ческую программу легко. Фактически вербально-поведен­ческий подход может оказаться очень сложным, и часто необходимо, чтобы специалист с сертификатом ВСВА или ВСаВА 13 и соответствующим опытом обучал ваших ин­структоров, обновлял программу и корректировал ее в за­висимости от успехов вашего ребенка.

Стоимость подобных консультаций может бьггь чрез­мерной для семей, которым и так приходится нелегко в связи с большими расходами, необходимыми для ле­чения аутизма. И хотя привлечение консультанта ВСВА может оказаться очень желательным для продолжения обучения ваших инструкторов или обновления програм­мы в соответствии с передовыми версиями самого под­хода, вполне возможно самостоятельно подобрать про­стую программу, которая поможет сделать первые шаги и увидеть результаты. Упрощенный план поможет вам решить, годится ли вербально-поведенческий подход ва­шему ребенку, и даст возможность начать применение этой программы в том случае, если не удалось привлечь специалистов ВСВА или ВСаВА.

Информация о вербально-поведенческом подходе до­ступна, но она сложна для восприятия и понимания. Толь­ко через несколько лет после того, как я освоила этот метод и получила сертификат ВСВА, я обнаружила, что вербально-поведенческий подход можно разбить на про­стые шаги, которые помогут родителям и специалистам четко осознать, как применить вербально-поведенческую программу, чтобы помочь ребенку с аутизмом и любыми другими нарушениями или задержками развития.

Может быть, эта концепция довольно нова, но она не причуда. Вербально-поведенческий подход основан на научных принципах и во всем согласуется с учением Б.Ф. Скиннера о прикладном анализе поведения, и в дей­ствительности расширяет его, включая в себя скиннеров- ский анализ вербального поведения.

**36**

Первое знакомство с прикладным анализом поведения

Как аналитик поведения я разрабатываю программы прикладного анализа поведения, в том числе и вербаль­ного, для трехлетних детей, готовящихся к школе\*. Меня также просили частным порядком обследовать восьми­месячных малышей, у которых родители подозревали аутизм, и я смогла предложить им некоторые способы обучения даже таких маленьких детей с помощью вер­бально-поведенческого подхода. Я предлагала методики, помогающие занять ребенка и обогатить его окружение, а также выяснить, что ему нравится и что можно ис­пользовать для подкрепления его интереса к учебе. Так что никогда не рано начинать использование некоторых приемов, описанных в этой книге.

Я также разработала программы для 10-летних детей, 15-летних подростков и 20-летних юношей, которые до­бились улучшений, благодаря обновленному мной под­ходу к прикладному анализу поведения.

Как сертифицированный специалист и мать 10-лет­него сына-аутиста я считаю, что на сегодняшний день вербально-поведенческий подход является наилучшим подходом к неговорящим детям с аутизмом, синдромом Дауна и другими нарушениями развития. Хотя это цели­ком и полностью поведенческий подход, он позволяет ребенку руководить собственным обучением, используя те вещи, которые он сочтет мотивирующими. Комму­никативные способности ребенка четко разделяются на функциональные части, упрощая программирование его речи и доступ к ней. Речи и поведению уделяется равное внимание, как двум сторонам одной монеты.

По ходу участия в вербально-поведенческой програм­ме ребенок не только учится выражению просьб и ис­пользованию других навыков в окружающей его среде, но и проводит значительное время за рабочим столом,

\* Американская система образования предполагает более раннее начало обучения детей в школе, обычно с пяти лет. — Примеч. изд.

**37**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

тренируя освоенные ранее навыки и доводя их до совер­шенства. Вербально-поведенческий подход несомненно использует дискретное обучение, в конечном счете беря из него все лучшее и делая его более гибким. Это по­зволяет вам заниматься с ребенком дома, в ресторане, в продовольственном магазине. И это позволяет инструк­торам и специалистам работать с вашим ребенком в та­кой же манере, в какой это делали бы вы сами.

Все, кто работает с вашим ребенком, используют одинаковый набор критериев, одинаковые мотиваторы и стремятся к одной и той же цели. Поэтому ребенок сможет и будет делать успехи.

Вербально-поведенческий подход включает метод до­кументирования и отслеживания успехов ребенка, благо­даря которому вы знаете, когда менять цели и програм­мы, чтобы ваш ребенок продолжал двигаться вперед. В целом документация не слишком громоздкая, и у вас будет много времени, чтобы заниматься с ребенком.

Эта книга написана с целью разобрать прикладной анализ поведения и вербальное поведение на более мел­кие компоненты, дабы повысить эффективность ваших программ включением в них вербально-поведенческих методик.

Эта книга предназначена для того, чтобы помочь родителям найти способ сделать первый шаг или уви­деть новое направление, в котором следует двигаться. Она полезна для тех, кто работает с дошкольниками и со взрослыми людьми, имеющими проблемы в сфере поведения и речи. Я надеюсь, что с помощью этой кни­ги родители, наряду со специалистами, обогатят свои знания о прикладном анализе поведения и вербально­поведенческом подходе, чтобы эффективнее помогать своим детям.

Итак, давайте начнем.

**Глава 2.**

**ОСНОВЫ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ**

Джонни три года, и с ним трудно ладить. Вы выходи­те с ним на люди, а он, если что-то складывается не так, как он хочет, начинает кусаться и биться оземь. Джонни знает слов пять, но использует их невпопад, просто по­стоянно их повторяет.

Джонни поставили диагноз «аутизм», — и вы рас­строены;

Он тоже расстроен,— это истинная правда.

Джонни хоть и знает несколько слов, но не умеет ими правильно пользоваться, не умеет попросить то, что он хочет; у него нет никакого способа объяснить, что он хочет,— и он несчастен.

Вы не знаете, как быть с Джонни, а уж о том, чтобы учить его чему-то, и речи нет.

Обычно родители пытаются дисциплинировать своих детей, используя известный арсенал приемов: поставить ребенка в угол, сосчитать до трех, запугать, крикнуть на него, ответить «нет», «подкупить» ребенка («если ты сядешь в машину, я дам тебе леденец») или отправить в свою комнату. ♦

Но ребенок (и даже вполне типичный ребенок) про­должает вести себя так же, а то и хуже, и это достав­ляет родителям много неудобств.

**39**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Причина в том, что для детей поведение — инструмент общения. Когда вы освоите язык их поведения, то сможете пользоваться методиками, которые позволят вам добить­ся от ребенка приемлемого поведения и закрепить его.

Это просто, как раз-два-три. Это основы прикладного анализа поведения.

Прежде чем вы составите какой бы то ни было план вмешательства в поведение своего ребенка, вы должны понимать, какую цель он преследует, действуя именно так. Что он пытается сказать вам? Если вы сможете по­нять его цели, вы сможете изменить его поведение.

Последите внимательно за действиями своего ребен­ка. Если бы я прямо сейчас предложила вам тысячу дол­ларов за свободный от проблем «хороший день» с вашим чадом, что бы вы сделали?

Возможно, вы бы целый день позволяли ему делать, что он хочет. Вы бы дали ему играть на компьютере или пересматривать «Барни и друзей» по сто раз подряд. Раз­решили бы есть ему всякую дрянь и запивать ее чем по­пало, коротая время в одиночестве или с теми людьми, которых он сам выберет.

Вам придется позволить ему все, что он захочет, и не заставлять делать то, чего он не хочет. Ни надевать ботинки, ни сидеть за обеденным столом, ни мыть руки. Вы знаете, что, если ваш ребенок весь день будет зани­маться тем, что он хочет, а вы от него не будете ничего требовать, вы заработаете свою тысячу долларов.

Этот пример отражает саму сущность прикладного анализа поведения и вербально-поведенческого подхода. Вам нужно начинать работать там, где все желания ваше­го ребенка удовлетворены и от него ничего не требуют. Не переживайте, вам не придется слишком долго оста­ваться в этом состоянии. Но я видела, как очень доброже­лательно настроенные родители и специалисты избегали такого начала работы, и результаты оказывались ката­строфическими как для ребенка, так и для специалистов.

**40**

Основы прикладного анализа поведения

Разумеется, практически невозможно весь день под­креплять поведение ребенка, ничего от него не требуя, но имейте в виду, что если он любит компьютер и нена­видит математику, он быстрее станет покладистым, если вы будете подпускать его к компьютеру. Если ваш ре­бенок любит компьютер, это может облегчить занятия математикой.

Большинство аналитиков поведения интересуется, когда ребенок начинает вести себя вызывающе. Это важ­но, но вместе с тем я всегда спрашиваю, где и когда та­кое поведение вообще не возникает. Найдя ответ на этот вопрос, мы поймем, с чего и как нам начинать.

Фактически аутичные дети используют свое поведе­ние как речь, и пока вы не научитесь ее понимать, они не начнут говорить на вашем языке.

Рассмотрим в качестве примера укусы.

Если Джонни кусается, вам нужно понять, зачем он это делает.

Джонни может кусаться потому, что не знает под­ходящих слов, чтобы попросить то, что хочет получить. А иногда он кусается потому, что уклоняется от выпол­нения вашей просьбы, например, не хочет вешать свою куртку или снимать ботинки.

Итак, когда Джонни кусается, он преследует как минимум две совершенно различные цели. Первая цель заключается в обладании желаемым, а вторая — в по­пытке уклониться от нежелаемого.

Мотивы поведения Джонни следует различать.

Если ребенок кусается или кричит, взрослые, как правило, используют один и тот же подход к ситуации. Каждый раз, когда Джонни пытается кого-то укусить, его ставят в угол.

Однако если вы внимательно приглядитесь к обсто­ятельствам, в которых Джонни кусается, то обнаружи­те, что он, как и многие другие дети-аутисты, любит сидеть в одиночестве, поэтому такое наказание может

**41**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

быть именно тем, чего он и добивается: это его способ уклониться от того, что он не хочет делать.

Итак, Джонни сделал то, что вы хотите. Однако вы все равно поощрили его укусы, потому что позволили ему отсрочить выполнение задания. Вероятнее всего, Джонни продолжит кусаться, чтобы уклоняться от заданий или от­кладывать их на потом,— ведь это срабатывает!

Ваш ребенок кричит, кусается и при этом плохо вла­деет речью или совсем ею не владеет. Но вы хотите кон­тролировать его поведение, чтобы улучить возможность начать обучать его.

Не впадайте в панику, если сейчас это кажется вам неосуществимым. Эта глава научит вас понимать при­чины такого поведения и применять научно доказанные приемы смягчения проблем.

Во время чтения этой главы, пожалуйста, не забы­вайте одну простую вещь. Поведение закономерно, оно почти так же определенно, как законы гравитации: если вы поощряете поведение, оно будет проявляться чаще, и если вы за него наказываете или хотя бы его не поощ­ряете, оно будет проявляться все реже и реже.

Если действия вашего ребенка выходят за всяческие приемлемые рамки (когда он может нанести серьезный вред себе или окружающим), я посоветовала бы прокон­сультироваться с поведенческим аналитиком, имеющим сертификат ВСВА и опьгг работы с аутичными детьми, чтобы он помог определить цели таких действий ребенка и разработать план поведенческого вмешательства. Если вас мучают сомнения и ответа на них вы не находите в этой книге, обратитесь за профессиональной помощью.

Скорее всего, вы сможете самостоятельно понять цели действий вашего ребенка и выработать план вмеша­тельства в его поведение или даже начать использовать на этом этапе некоторые приемы, не прибегая к найму специалистов, если только действия ребенка не выходят за рамки вспышек гнева и других незначительных про­

**42**

**Основы прикладного анализа поведения**

ступков, таких как удары, щипки, пинки и даже уку­сы (особенно если ребенок достаточно мал и вы с ним справляетесь). Эта книга будет вашим гидом и научит вас самым необходимым правилам, с помощью которых вы начнете контролировать поведение вашего ребенка.

**ОСНОВЫ НАУКИ О ПОВЕДЕНИИ**

Для начала вам надо знать, что любое поведение со­стоит из трех частей.

Первая часть — антецедент. Оно непосредственно предшествует действию.

Вторая часть — действие — возникает сразу за ан­тецедентом. Вы просите Джонни повесить куртку на ве­шалку (это антецедент), а он кидается на пол и начинает биться в истерике (это действие).

Третья часть — последствие. Последствие действия Джонни заключается в том, что вы ставите его в угол и вешаете куртку сами.

Именно последствие с наибольшей вероятностью определит, как Джонни будет реагировать на схожие антецеденты в будущем; этот простой пример ясно по­казывает, что Джонни разгневался, потому что не хотел вешать куртку, а ваше вмешательство принесло ему же­лаемое: ему не пришлось это делать самому.

Этот пример иллюстрирует то, что называют трех­частной поведенческой парадигмой\*: любое поведение можно разбить на эти три составляющие.

Поведение не должно рассматривать как свободную творческую активность. Оно принадлежит той области, которая называется «прикладной анализ поведения». В 1987 году это научное направление было заявлено Ку­пером, Хероном и Хьювардом 1 как дисциплина, в рамках которой процедуры, выведенные из принципов поведения,

\* В англоязычной литературе используется термин «парадигма ABC»: antecedent, behavior, consequence. — Примеч. науч. ред.

**43**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

используются систематически с целью формирования нужного социально значимого поведения.

Заметим, что вам не нужно подробно изучать при­кладной анализ поведения, дабы применять его методики для корректировки плохого поведения вашего ребенка. Для осмысленного обучения вам всего лишь нужно ути­хомирить ребенка в достаточной степени.

Но заметим, однако, что прикладной анализ поведе­ния представляет собой науку об изменении поведения.

Каждый из нас ежедневно использует описанную выше трехчастную поведенческую парадигму.

Если я скажу: «Привет, как тебя зовут?» — и мальчик ответит: «Меня зовут Матвей», а я затем добавлю: «При­ятно познакомиться, Матвей»,— мы и увидим эту трех­частную парадигму в действии.

Мой вопрос был антецедентом, ответ Матвея — дей­ствием, а моя похвала — последствием.

Антецедент всегда непосредственно предшествует действию. Действие может быть как позитивным, так и негативным. Последствие тоже может быть позитив­ным или негативным.

Пример позитивного сопряжения трех частей: вы просите ребенка дотронуться до носа (антецедент); ре­бенок дотрагивается до носа (действие); вы угощаете его печеньем (последствие).

Пример негативного сопряжения трех частей. Вы предлагаете: «Реши головоломку» (антецедент); ребенок падает на пол и кричит (действие); вы отказываетесь от требования, выраженного в антецеденте, и говорите: «О, похоже ты в неподходящем настроении для решения головоломки!» (последствие).

Последствие заключается в том, что вы отказались от своего требования.

Первый пример показал нам, что ребенок, скорее всего, будет следовать указаниям в дальнейшем, потому что ему нравится печенье. Однако второй пример по­

**44**

Основы прикладного анализа поведения

казал, что ребенок, возможно, выяснил, что, благодаря его падению на землю или крикам, вы сняли свое требо­вание. Таким образом, второй пример указывает на воз­можность повторения нежелательных действий.

**СБОР ДАННЫХ**

Прежде чем идти дальше, вам нужно собрать некото­рые данные, касающиеся действий вашего ребенка.

Во-первых, сосредоточьтесь только и исключительно на тех действиях вашего ребенка, которые по-настоящему вселяют в вас тревогу, которые вы находите проблемными для вас и вашего ребенка: например, крики, укусы, пинки. Вам нужно посчитать, сколько раз в час или в день ваш ребенок так действует, чтобы у вас появилась точка от­счета. Сбор начальных данных о частоте таких действий\* в течение нескольких дней даст вам возможность опреде­лить, какие цели эти действия преследуют.

Чтобы попробовать определить цели, возьмите ли­сток бумаги и начертите таблицу с шестью колонками (таблица 2.1). В первой колонке (самой левой) вам нуж­но записывать дату и время нежелательного действия. Это поможет вам отслеживать, как часто ваш ребенок действует именно так, а также выявить, какое время су­ток является проблематичным.

Во второй колонке нужно описать ситуацию, когда имело место нежелательное действие: «занятие по логопе­дии», «игровая площадка», «просмотр телепередачи» и т.д.

Следующая колонка предназначена для записи ан­тецедента: это указания, непосредственно предшество­вавшие возникновению действия со стороны ребенка. Требования «повесь куртку» или «выключи телевизор» могут рассматриваться в качестве антецедента.

\* Базовые данные (показатели) — это данные о частоте неже­лательных действий до начала вмешательства. — Примеч. науч. ред.

**45**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Четвертая колонка отдана описанию действий. Ее содержание должно быть очень точным, если вы хоти­те иметь возможность измерять успехи своего ребен­ка. Не обобщайте происходящее. Например, не пишите «вспышка гнева», пишите, что ребенок укусил вас, или пытался укусить кого-то другого, или падал на пол. Ре­бенок мог пинаться, плакать и кричать неоднократно, но в этой колонке важно, чтобы вы были точны.

Например, если ваш ребенок вас пнул, нужно про­следить, сколько раз он это сделал, а также охарактери­зовать его пинки.

Таблица 2.1

Примеры антецедентов, действий и последствий

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Дата/  время | Обста­  новка | Анте­  цедент | Действие | Послед­  ствие | Цель |
| 14.09/  9:15 | Продукто­вый мага- зин/кон- трольно- кассовый пункт | Увидел и захотел конфету | Закри­чал/упал на пол | Дали  конфету | Привле­чение внимания/ доступ к пред­мету |
| 15.09/  17:00 | Время  ужина | Позвали за стол, чтобы поесть вместе с семьей | Закричал  «НЕТ» | Разреши­ли поесть в своей комнате в одино­честве | Уклоне­  ние |
| 15.09/  20:00 | Время  купания | Сказали, что пора купаться | Крикнул «НЕТ» и упал на пол | Взяли на руки и отнесли в ванную | Уклоне­  ние |
| 15.09/  21:00 | Время  ложиться  спать | Оставили  одного  на десять  минут,  чтобы  уснул | Стучит ногой по стене | Не об­ращали внимания, ребенок уснул | Сенсор­ная сти­муляция |

**46**

**Основы прикладного анализа поведения**

Ответы не бывают правильными или ложными, вы сами выбираете, как описать то или иное событие. Если вы рассматриваете пинок как прямолинейный тычок но­гой в какой-то объект, то подсчет именно таких действий вы и будете вести.

Поскольку точность здесь необходима, вам потребуется дать определение действиям, подсчет которых вы ведете.

Если речь идет о криках, то нужно решить, крик какой громкости и продолжительности будет считаться действием, которое вы фиксируете в письменной форме и таблице. Вы можете счесть, что надо фиксировать все крики, длящиеся больше трех секунд или только те кри­ки, которые сопровождаются падением на пол. Вы зна­ете, как ведет себя ваш ребенок и что в его поведении наиболее проблемно, так и начните с этого.

Затем в пятой колонке запишите, к какому послед­ствию привело действие ребенка. Вы ушли? Поставили ребенка в угол? Сказали ему, чтобы он не плакал? Сняли требование? Применили силу? Все это примеры того, что можно записать в колонке «Последствия». Напиши­те, что именно вы сделали, даже если знаете, что это вмешательство было неверным. Это поможет вам опре­делить, с какой целью ребенок так себя повел, и запи­сать это в последней колонке.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ**

Каким бы странным это ни показалось вам поначалу, фиксация информации об антецедентах, действиях и по­следствиях поведения — лучший способ определить, что является «спусковым крючком» для действия и как ребе­нок использует это действие, чтобы получить вожделен­ный результат^ •

Два или три дня нужно внимательно наблюдать за по­ведением ребенка, чтобы собрать достаточно данных для выработки подходов к тем или иным его действиям.

**47**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Возможно, начиная анализировать данные, вы заме­тите, что вам не удается четко определить цель кон­кретного действия вашего ребенка, потому что, похоже, у нежелательного поведения нет «спускового крючка». Возможно, вы написали, что ребенок упал на пол и за­рыдал во время просмотра любимого видео, когда никто от него ничего не требовал. В таких случаях было бы разумно поискать медицинскую проблему, вызывающую такое поведение. Это особенно актуально, если вы за­мечаете, что действия возникают неожиданно и бес­причинно. Некоторые дети с ушными инфекциями, зубной болью или расстройствами пищеварения могут демонстрировать проблемное поведение, которое, каза­лось бы, появилось из ниоткуда. Всегда лучше прокон­сультироваться с врачом, чтобы исключить медицинские проблемы как возможную причину такого поведения.

Когда вопрос о возможных медицинских проблемах снят, вы можете приступать к анализу информации, чтобы определить цели действий ребенка, которые вы записываете в последнюю колонку таблицы 2.1. Этот шаг может оказаться самым сложным, но он и самый важный.

Поведение детей-аутистов — и вообще людей — на­правлено на достижение трех главных результатов: они хотят что-то получить, от чего-то избавиться или просто жаждут сенсорной стимуляции.

Действиями, направленными на достижение чего-то (предмета или внимания) были бы, например, крики и пин­ки в кондитерском отделе продуктового магазина. Если вы смотрите на данные об антецеденте такого действия и его последствиях и там написано: «Он хотел посмот­реть видео про Барни, а я не разрешила», или «Он хо­тел, чтобы компьютер оставался включенным, но его вы­ключили», или «Я говорила по телефону, а он подошел и стал меня пинать»,— вероятнее всего, все это примеры действия, направленного на то, чтобы привлечь ваше

**48**

Основы прикладного анализа поведения

внимание и/или получить доступ к чему-то. В приклад­ном анализе поведения это называется «социально опо­средованное подкрепление». Слова «социально опосре­дованное» означают, что вовлечены другие люди, а слово «подкрепление» означает, что ребенок хочет что-то, слу­жащее подкреплением его нежелательного поведения (посмотреть «Барни и друзей», посидеть за компьютером или привлечь ваше внимание, как в примерах, приведен­ных выше).

Другая цель его действия может заключаться в укло­нении от выполнения задания. Если вы анализируете свою таблицу с антецедентами, действиями и послед­ствиями и находите множество нежелательных действий при просьбах повесить куртку, позаниматься с карточ­ками\* или назвать предметы, нарисованные в книжке, вероятно, ваш ребенок уклоняется от выполнения за­дания.

Просматривая таблицу, вы заметите, что действия могут быть одними и теми же (например, укусы), но дети используют их как для привлечения внимания, так и для уклонения от выполнения задания, поэтому вам придется выработать различные подходы к этому типу действий. Цели уклонения соответствует поведенческий термин «социально опосредованное негативное подкрепление». Слова «социально опосредованное» подразумевают во­влеченность еще по меньшей мере одного человека, а желаемое ребенком подкрепление состоит в том, чтобы взрослый устранил нечто, например, снял требование выполнить задание.

Разницу между социально опосредованным позитив­ным и негативным подкреплением нетрудно запомнить, если обратить внимание на то, что позитивное под­крепление подразумевает присовокупление чего-либо,

\* Карточки с текстом и картинками (в оригинале flashcards, англ.), используемые при обучении детей или изучении иностран­ных языков. — Примеч. изд.

**49**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

например материальных предметов или внимания, а нега­тивное подкрепление — устранение чего-либо, например обязанностей. Обе цели связаны с вовлечением других людей (они социально опосредованы), поэтому мы ча­сто наблюдаем эти цели в школах, на сеансах терапии и в общественных местах. В ходе повествования я буду ис­пользовать термин «внимание» (под которым в том числе подразумевается доступ к чему-либо) вместо «социально опосредованное позитивное подкрепление» и «уклоне­ние» вместо «социально опосредованное негативное под­крепление».

Третьей целью неадекватных действий является по­лучение сенсорной стимуляции. Ваш ребенок может кусать себя, потому что ему нравятся ощущения, ко­торые он испытывает при стискивании зубов. Такие типы действий называются «автоматическим подкрепле­нием», они проявляются, когда поблизости никого нет или никто не занимает ребенка. Самостимулирующее действие возникает часто и независимо от антецедента, что затрудняет определение его целей. Ребенок может раскачиваться или биться головой о стену или изда­вать жужжащие звуки. Сенсорная стимуляция отлича­ется от остальных целей только тем, что ребенок к ней прибегает именно тогда, когда он один или когда он не принимает деятельного участия в происходящем во­круг; такие действия могут возникать одинаково часто вне зависимости от окружающих условий. Рядом с ре­бенком может кто-то находиться, но не занимать его. И все, что ребенок делает, это просто попытка достичь сенсорной стимуляции.

Итак, теперь вы знаете, над какими типами поведе­ния хотите работать, когда и насколько часто они про­являются и что вы уже делали для того, чтобы с ними совладать.

Не удивляйтесь, если заметите, что поведение пре­следует смешанные цели, поскольку дети часто действуют

**50**

Основы прикладного анализа поведения

одинаково для получения различных последствий, однако нам следует постараться найти в этом систему. Может оказаться, что действия вашего ребенка в 75% случаев основаны на привлечении внимания и в 25% — на по­пытке уклонения. Или вы можете обнаружить, что 11:30 угра — трудное время для вашего ребенка.

Вам нужно выработать отдельный подход к каждой из форм поведения ребенка. Для форм поведения, на­правленных на привлечение внимания, будет приме­няться один набор вмешательств, в то время как для коррекции поведения, расцениваемого как уклонение, будет применяться другой набор и, наконец, для дей­ствий, направленных на поиск сенсорных сигналов,— третий набор.

**РАЗРАБОТКА ПЛАНА КОРРЕКЦИИ**

**ЦЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ**

Даже несмотря на то, что большинство моих читате­лей не являются аналитиками поведения и никогда ими не станут, любой из вас может самостоятельно напи­сать план коррекции поведения собственного ребенка, основанный на целях его действий, и показать этот план специалисту (примеры стратегий поведенческого вмеша­тельства, которые можно включить в состав плана, при­ведены в таблице 2.2).

У вас уже записаны антецеденты, действия и послед­ствия; вы определили, что у всех типов поведения вашего ребенка есть одна, две или три цели.

Это наиболее подходящий момент для выработки от­дельного типа вашего вмешательства к каждой из целей его поведения.

Вам не нужно вторгаться в каждое действие. Вам следует вмешиваться в цели поведения (менять цели действий). И тут вам потребуются три различных под­хода: один набор мер в случае действий, направленных

**51**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

на привлечение внимания / получение доступа к предме­там, другой — для действий, направленных на уклонение, и еще один для действий, целью которых является полу­чение сенсорной стимуляции. Все виды поведения, на­правленного на достижение одной и той же цели, будут корректироваться одинаковыми способами. Если Джонни кричит, кусается, пинается и/или дерется, потому что хо­чет, но не может получить нечто, то это поведение нужно корректировать одинаково. Но каждый из трех способов поведения нужно корректировать по-разному.

Таблица 2.2

Стратегии поведенческого вмешательства, основанные на целях поведения (целях действий)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Цели  действия | Стратегия 1. Предотвращение проблемного поведения | Стратегия 2. Если проблемное поведение продолжает проявляться |
| Привлечение внимания/до­ступ к предме­там (социально опосредован­ное позитивное подкрепление) | Ассоциируйте подкре­пление с обстановкой и людьми  Восемь позитивных под­креплений на каждое негативное  Организуйте свою жизнь и постарайтесь, чтобы занятия, имеющие под­крепляющее значение для ребенка, были рав­номерно распределены в течение дня Занятость ребенка не должна обрываться из-за вашего отсутствия (вклю­чайте видеоролик, ко­гда говорите по теле­фону)  Научите ребенка выра­жать просьбы | Выполнение требования ребенком на счет раз- два-три  Игнорируйте поведение/ уходите  На непродолжительный период времени откажи­тесь от использования подкрепителей (просле­дите, чтобы они были доступны только родите­лям/инструкторам), а за­тем переключитесь на нейтральное занятие |

**52**

Основы прикладного анализа поведения

***Окончание таблицы 2.2***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Цели  действия | Стратегия 1. Предотвращение проблемного поведения | Стратегия 2. Если проблемное поведение продолжает проявляться |
| Уклонение (социально опосредован­ное негативное подкрепление) | Сократите, упростите или отмените деятель­ность или требования, вызывающие нежела­тельные действия Требования должны быть просты, а ваша по­мощь доступна (попро­сите ребенка: «Помаши ручкой» вместо «Скажи “пока"»)  Установите такой рас­порядок дня, чтобы подкрепление следова­ло за трудными делами («Сначала искупаешься, потом поиграем») Создавайте ассоциацию между рабочим местом и сильными подкрепите- лями (ТВ, едой) Постепенно усложняйте задания | Повторяйте требование Блокируйте доступ к под- крепителям, пока ребе­нок не подчинится Давайте физические подсказки, если это воз­можно и в них есть по­требность  Анализируйте каждый эпизод, чтобы предот­вратить проблемное по­ведение в будущем |
| Сенсорная стимуляция (автоматиче­ское подкре­пление) | Обогатите окружающую обстановку (используйте музыку, побольше цве­та, игрушки, занятия)  Не отказывайте ребенку в том, что ему нравится Предоставьте ребенку как можно больше сен­сорных игрушек и за­нятий (батут, качели, музыка, мягкие мячики) Научите ребенка про­сить предметы, достав­ляющие ему сенсорные удовольствия | Если поведение не гро­зит травмой, игнорируй­те его (раскачивание из стороны в сторону, стоны)  Препятствуйте опасным действиям  Дождитесь, когда ребе­нок замолчит хотя бы на пять секунд, отвле­ките его и перенаправь­те на другое занятие |

***53***

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

По сути, вам нужны всего лишь три стратегии, чтобы добиться улучшения поведения. Одна для всех типов пове­дения, направленных на привлечение внимания, одна для поведения, стремящегося к уклонению, и еще одна — для поведения, задачей которого является получение сенсор­ного удовлетворения.

У вас будет два подхода в работе над поведением, целью которого служит привлечение внимания и полу­чение материального подкрепления, а также два подхода для коррекции форм поведения, направленного на полу­чение сенсорной стимуляции и на уклонение (см. табли­цу 2.2, в ней приведены стратегии двустороннего подхо­да ко всем трем целям).

Во-первых, вам нужно выработать стратегию предот­вращения и/или замены поведенческих реакций.

Во-вторых, вам необходимо записать, что взрослому следует делать, когда он сталкивается с поведением, основанным на определенной цели.

Чем больше времени вы будете посвящать предот­вращению или замещению поведения, тем легче бу­дет подготовить вашего ребенка к обучению. Было бы разумно 95% времени посвящать применению страте­гий, нацеленных на предотвращение нежелательных действий.

Когда я замечаю появление проблемного поведения, я понимаю, что требования к ребенку слишком суровы и/или подкрепление недостаточно эффективно.

Ребенок должен начать радоваться работе со взрос­лым, прежде чем ему можно будет предъявить какие бы то ни было требования. И сначала требования долж­ны быть необременительными, такими, чтобы их едва можно было бы назвать требованиями. Требования могут быть очень простыми, например, вы можете попросить ребенка надеть ботинки, сесть в машину или произнести предложение. Выполнение требования должно быть под­креплено. Если вы сталкиваетесь с нежелательными дей-

**54**

Основы прикладного анализа поведения

Спшями, отвлекитесь и подумайте о способах предотвра­щения их в будущем. Проще говоря, для предотвращения нежелательных действий вам надо усилить подкрепление действий желательных и/или снизить свои требования.

**КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ, ЦЕЛЬЮ КОТОРОГО**

**ЯВЛЯЕТСЯ ПРИВЛЕЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ**

**ИЛИ ДОСТУП К МАТЕРИАЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ**

***Предупреждение/замещение поведения, направленного***

***на привлечение внимания***

Теперь, поскольку вы знаете, как устроено проблем­ное поведение (благодаря списку антецедентов, действий и последствий), вы можете начать следовать стратегии его предотвращения. Например, если у вашего ребенка проблемное поведение обычно возникает потому, что он хочет нечто получить, например конфету, то когда вы идете в продуктовый магазин за покупками, следует попробовать предотвратить такое поведение, обеспечив ребенку достаточно внимания; или, если ему разреша­ется есть конфеты, можете купить леденец по дороге, чтобы ребенок развернул его уже в магазине. После это­го можно дополнительно поощрить ребенка за хорошее поведение.

Обучение поведению, замещающему проблемное по­ведение, направленное на привлечение внимания или по­лучение доступа к каким-то предметам, также является важной превентивной мерой.

Наилучший подход в этом случае — научить ребен­ка просить. Поскольку вербально-поведенческий подход концентрирует внимание на выработке навыка вербаль­ного выражения просьбы, в последующих главах об этом будет сказано еще немало.

В данный момент вы в силах помочь своему ребенку общаться и просить что-то, используя простые жесты

**55**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

или указывая на желаемый предмет. Проследите, чтобы никто ничего не давал вашему ребенку, если он начи­нает плакать или демонстрировать другое проблемное поведение.

***Что делать, когда возникает проблемное поведение,***

***нацеленное на привлечение внимания***

В тех случаях, когда вам не удалось предотвратить проблемное поведение и ваш ребенок устроил истерику прямо в кондитерском отделе, не давайте ему конфету, пока у него продолжается истерика. Он может получить конфету, но только если будет вести себя нормально. Вам нужно научить его этому важному правилу.

Встаньте напротив и скажите: «Успокойся», затем дайте ему сигнал замолчать, приложив палец к губам. После этого сосчитайте от одного до пяти (вслух или про себя). Затем произнесите слово «конфета» или ис­пользуйте язык жестов для обозначения конфеты и дай­те ее ребенку. Если ваш ребенок оставался спокойным хотя бы пять секунд, он может оставить конфету себе; если же он нарушил тишину или снова начал злиться, пока вы считали, начните считать заново, вернувшись к пятисекундному отсчету после наступления тишины. Это учит ребенка, что во время приступа гнева он не по­лучит то, что хочет, но если он будет держать себя в ру­ках и вежливо «просить», то сможет получить конфету.

Это называется «метод счета», он был разработан доктором Винсентом Карбоном и хорошо подходит и для работы с типично развивающимися детьми, когда их учат, как попросить разрешенный для них предмет. Возможно, вы захотите обучить ребенка этому приему дома, прежде чем пытаться применить его в обществен­ном месте; это снизит вероятность, что вы уступите, если ребенок продолжит кричать. Если вы решили, что ребенок больше не будет выходить победителем из ситу­аций, когда он будет кричать, и начали применять метод

**56**

Основы прикладного анализа поведения

счета, вам необходимо обеспечить, чтобы и другие дей­ствовали в соответствии с этим подходом.

Метод счета на деле является очень непродолжи­тельным наказанием. Большая часть родителей и специ­алистов, использующих наказания, часто не понимают, что временная задержка подкрепления по сути является для ребенка наказанием.

Наказывая детей с аутизмом и другими нарушения­ми развития, зачастую можно получить результаты, об­ратные ожидаемым. Во время минутных, пятиминутных или десятиминутных наказаний-перерывов\* такие дети не улавливают связи между собственным поведением и наказанием, а также между собственным поведени­ем и получением подкрепления. На занятиях с родите­лями я просила поднять руки тех, кто считает сидение на стуле вдали от игрушек видом наказания, а затем тех, кто считает вручение ребенку наклейки подкреплением. Большинство сочло стул наказанием, а наклейку — под- крепителем. Однако не все так просто. Есть только один способ узнать, является ли нечто поощрением поведения или наказанием за него: если это подкрепитель, соот­ветствующее поведение в дальнейшем будет проявляться чаще, если наказание — реже.

Если вы используете отсрочку подкрепления в каче­стве наказания, удостоверьтесь в том, что таким образом вы корректируете только то поведение, целью которого является привлечение внимания, потому что в случае, если его цель — уклонение от выполнения заданий, этот подход не сработает. Наказания-перерывы должны быть совсем короткими (особенно если у вашего ребенка за­держка развития) и действительно эффективными. Запи­сывайте, как часто вы используете технику наказания, чтобы определить, эффективна ли она. Если поведение,

\* В отечественной обывательской практике в качестве нака­зания-перерыва ребенка иногда ставят в угол.— Примеч. науч. ред.

**57**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

которое вы корректируете, продолжает проявляться так же часто и при использовании наказаний, возможно, стоит выбрать другую стратегию. Я обычно рекомендую использовать метод счета вместо наказаний, поскольку в этом случае вы не только приучаете ребенка к тому, что проблемное поведение ничего ему не даст, но и учи­те его, как выразить просьбу надлежащим образом.

Я никогда не ставила Лукаса в угол и только пару раз прибегала к такой мере при обучении Спенсера, моего восьмилетнего сына, не имеющего проблем развития.

Однако если ваш ребенок просит о том, что реализо­вать в принципе невозможно, все немного осложняется. Если Тед хочет выйти из дома босиком, а на улице ноль, вам придется отклонить такую просьбу.

Здесь метод счета не сработает, потому что вы не сможете выполнить просьбу после окончания счета.

В таких случаях наиболее важной становится тактика предотвращения поведения. Если ребенок хочет шоко­ладку, но у него аллергия, скажите, что ему нельзя есть шоколад, но можно съесть яблоко, печенье или что-то еще, что ему нравится.

Если это не предотвращает проявления проблемного поведения и ваш ребенок начинает злиться, наилучшим решением будет уйти и проигнорировать его действия. Кроме того, ребенок должен лишиться подкрепителя, который был ему предложен до того, как в его поведе­нии возникли проблемы.

Если происходит эскалация проблемного поведения, вам надо настоять на том, чтобы ребенок посидел тихо, прежде чем предложить ему другое занятие или пред­мет, которые ему по-настоящему нравятся. Но, опять же, не предлагайте альтернативное занятие прежде, чем ре­бенок просидит тихо хотя бы пять секунд. Если вы нач­нете подкупать ребенка различными подкрепителями (ве­щами, которые ему нравятся) во время вспышек гнева, то вы укрепите проявления нежелательного поведения.

**58**

Основы прикладного анализа поведения

Вот почему важно разделять плохое поведение (вспышки гнева) и хорошее (вежливые просьбы) хотя бы пятисе- кундными интервалами. Если вы даете ребенку какой-то предмет или уделяете ему внимание (даже внимание с от­рицательным подтекстом, например, делаете ему выговор) н то время, как он демонстрирует проблемное поведение, мы сильно рискуете подкрепить и сформировать еще бо­лее нежелательное поведение. Если вы внезапно заметите новые проблемы в поведении вашего ребенка, поищите того, кто — возможно, ненамеренно — подкрепляет это новое проблемное поведение.

Я часто видела, как родители ругают своих детей, и знаю, что такое негативное внимание наиболее вероят­но оказывается сильным подкрепителем. Поразмышляйте над примером с телефонным разговором: если ребенок бьет вас, пока вы разговариваете по телефону, потому что ищет вашего внимания, а вы просите собеседника подождать и начинаете ругать ребенка, вы даете ему то, что он хочет, — уделяете ему внимание. В следующий раз сделайте так, чтобы у ребенка было какое-то приятное для него занятие, пока вы будете разговаривать по теле- фону, и, если возможно, постарайтесь сделать телефон­ные разговоры как можно короче. Если вам нужно долго сидеть на телефоне, прервитесь, когда ваш ребенок ведет себя хорошо, похлопайте его по спине, улыбнитесь ему или покажите поднятый вверх большой палец.

**ВМЕШАТЕЛЬСТВО В ПОВЕДЕНИЕ,**

**НАПРАВЛЕННОЕ НА УКЛОНЕНИЕ**

***Предупреждение и/или замещение поведения***

Если поведение вашего ребенка нацелено на укло­нение от чего-либо, подумайте о способах усиления «подкрепляющих свойств» рабочего стола, людей, здания и/или комнаты для занятий. Портативный ОУО-плеер,

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

конфета и волчок, принесенные в комнату для занятий, могут стать первым шагом в создании ассоциации «рабо­чее пространство — подкрепление». Эти подкрепители должны оказаться на столе до того, как ребенок начал вести себя проблемно. Перестаньте призывать его к ра­боте, просто включите ОУО с любимым фильмом пря­мо на рабочем месте. Когда ребенок подойдет к столу, позвольте ему посмотреть ОVI) и комментируйте про­исходящее на экране, создавая ассоциацию «любимый фильм — ваш голос». Помните, 95% времени вам нужно посвящать предупреждению проблемного поведения.

Когда поведение ребенка направлено на уклонение от занятий или выполнения заданий, важно снизить все требования прежде, чем проблемы проявятся; таким обра­зом они будут предотвращены или сведены к минимуму.

Если вы видите, что просьба собрать пазл вызвала у ребенка вспышку гнева, в следующий раз попросите его добавить к уже собранной части всего лишь одну деталь. Если он не хочет вешать куртку, в следующий раз попросите его всего лишь снять ее и дать вам. Или вместо требования обуться самостоятельно, вы всего лишь попросите ребенка завершить процесс обувания, застегнув «липучку» на ботинке.

Не ставьте перед ребенком слишком сложных задач, поскольку они, вероятно, спровоцируют проявление по­ведения, которого вы пытаетесь избежать. А когда ре­бенок станет менее напряженно относиться к тому, что от него ожидают, он будет готов делать больше.

Требования нужно повышать настолько плавно, что­бы ребенок не знал, что совершает усилия.

Для замещения поведения, имеющего целью уклоне­ние, следует научить ребенка, вместо того чтобы злиться, просить о перерыве, если он утомился, или уведомлять вас о том, что он закончил работу.

При вербально-поведенческом подходе мы не делаем длительных переменок, поскольку нам нужно, чтобы ре-

**60**

Основы прикладного анализа поведения

Оенок хотел быть с нами, хотел находиться за рабочим СТолом или в комнате для занятий. Однако, если ребе­нок уже большой и/или его поведение очень трудное, наилучшим выходом из ситуации может стать обучение ребенка словам «перерыв» или «стоп» или соответствую­щим жестам.

Что ***делать при проявлении проблемного поведения,***

***направленного на уклонение?***

Из собственного опыта я сделала вывод, что ребенок пытается уклониться от выполнения задания в том слу­чае, если поручение слишком сложное или подкрепле­ние недостаточное.

Тем не менее, если вспышка гнева произошла по­сле того, как вы дали ребенку задание (например, «до­бавь деталь к пазлу»), вам нужно продолжать настаи­вать на выполнении требования и физически помочь ребенку справиться с заданием, если это возможно. Старайтесь всегда давать ребенку поручения, в выпол­нении которых вы сможете ему помочь. Вместо того чтобы просить ребенка поздороваться, попросите его помахать рукой. В этом случае, если он не захочет под­чиниться и устроит истерику, вы сможете помочь ему помахать рукой, а затем дать подкрепитель (разуме­ется, перед подкреплением ребенок должен вести себя хорошо как минимум пять секунд). Содействие ребенку в выполнении задания называется «подсказка». В нача­ле использования вербально-поведенческой программы необходимо объяснить ребенку, какие из ваших требова­ний вы поможете ему выполнить, если он не справится самостоятельно.

Обычно ребенку легко помочь, если мы хотим, чтобы он совершил простые моторные действия, например со­брал пазл, похлопал в ладоши, нашел два одинаковых яблока. Но если мы хотим, чтобы ребенок сказал что-то, а освоение речи дается ему нелегко, то эта затея почти

**61**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

всегда обречена на неудачу, потому что невозможно за­ставить ребенка говорить.

Если ребенку пришлось оказать помощь, вам нужно задуматься о том, что привело к проблемному пове­дению. В данном случае «после драки кулаками ма­шут». После каждой вспышки гнева разбирайте, как вам следовало бы поступить. В некоторых случаях помочь детям физически невозможно или не рекомендуется, особенно если помощь подразумевает использование силы. Так что, если Тед падает на пол, а весит он пять­десят килограммов, вам лучше не пытаться поднять его и дотащить до стола. Вам не следует давать ребенку физические подсказки, если это может угрожать вам или ему. Кроме того, в некоторых школах (и не только) запрещено применение силы, превышающей равнопро­тивоположную\*. Если сложилась ситуация, в которой требуется применить силу, чтобы переместить ребенка или дать ему подсказку, просто продолжайте тихим го­лосом повторять указание снова и снова, а также бло­кируйте доступ к подкрепителям, пока ребенок не вы­полнит задание.

Плохое поведение многих детей-аутистов опирается одновременно сразу на две цели: они хотят получить доступ к чему-то и одновременно уклоняются от выпол­нения задания. У ребенка может вызывать беспокойство переход от того, что он любит, к тому, что ему не нра­вится: например, когда выключают «Барни и друзей» и требуют сесть за рабочий стол. Ребенок падает на пол, потому что телевизор выключили, а он хочет, чтобы его снова включили (доступ к предмету), и не желает рабо­тать за столом (уклонение).

Если ребенок плохо себя ведет при смене занятия, лучшая стратегия — подготовить его к такой смене. Не надо говорить, что пришло время работать, и затем

**\* В США и некоторых других странах. — Примеч. изд.**

**62**

Основы прикладного анализа поведения

выключать телевизор (который может быть любимым подкрепителем ребенка).

Вместо этого организуйте рабочее место так, чтобы иодкрепитель (в данном случае телевизор) был всегда рядом. Вы можете использовать «временную остановку» телепередачи, попросить ребенка выполнить короткое шдание (похлопать в ладоши, дотронуться до головы) и снова включить телепередачу. Такой процесс научит ребенка, что он может временно отказаться от подкре- пителя, потому что все равно его получит в ходе занятия и небольших, но постоянно растущих количествах.

**КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ, НАПРАВЛЕННОГО НА ПОИСК СЕНСОРНЫХ СТИМУЛОВ**

***Предупреждение или замещение проблемного поведения, направленного на поиск сенсорной*** стимуляции

Раскачивание из стороны в сторону, трясение голо­вой, сосание большого пальца, кусание пальцев и сте­нания — распространенное поведение среди детей и взрослых с задержкой развития; цель такого поведе­ния — поиск сенсорного удовлетворения.

Вероятнее всего, ваш ребенок так себя ведет, потому что люди и окружающая обстановка ему не в достаточ­ной мере интересны. Постоянно занимать ребенка очень утомительно, а во многих случаях и вовсе невозмож­но. В школах не хватает квалифицированного персона­ла, чтобы индивидуально работать с каждым ребенком, время, отведенное на выполнение «самостоятельной ра­боты», может превышать время работы в группе, а чис­ленное соотношение детей и персонала — быть дале­ким от идеала. В домашних условиях тоже чрезвычайно трудно постоянно занимать ребенка с высоким уровнем потребностей.

**63**

**Д1 К КИИ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Применение двунаправленного подхода к коррекции поведения, нацеленного на поиск сенсорных стимулов, начинается с обдумывания плана действий, с помощью которых можно предотвратить такое поведение. Пре­жде всего этому способствует обогащение окружающей ребенка среды. Кроме того, взрослый должен прово­дить с ребенком как можно больше времени, занимаясь с ним чем-нибудь увлекательным и «подкрепляющим», чтобы не пришлось искать дополнительные сенсорные стимулы. Ребенку должно бьггь доступно большое ко­личество сенсорных стимуляторов, например гимна­стический мяч, на котором можно попрыгать, качели, батут, волчки. Маленькие мягкие мячи также являются подкрепителями и источниками множества сенсорных сигналов.

Чтобы заместить проблемное поведение, попробуйте определить, какие именно сенсорные стимулы нужны ва­шему ребенку. Если ребенок раскачивается взад-вперед, когда ничем не занят, посадите его в кресло-качалку. Так его раскачивание будет выглядеть более естественно и доставлять прекрасные сенсорные ощущения. Если ре­бенок слюнявит пальцы и «рисует» на столе, попробуйте научить его рисовать, окуная пальцы в краску, или ку­пите ему сенсорный экран, чтобы заместить проблемное поведение более приемлемым.

***Что делать, когда проявляется проблемное***

***поведение, направленное на сенсорную стимуляцию***

Когда такое поведение возникает, может быть, сто­ит его проигнорировать, особенно если оно проявляет­ся в умеренных формах,— ребенок просто раскачива­ется или постанывает. Есть и другой вариант: можно подождать, пока ребенок не затихнет или не замрет, затем сделать паузу в несколько секунд и занять его чем-нибудь «подкрепляющим». Экстремальные проявле­ния поведения, например когда ребенок бьется головой

**64**

Основы прикладного анализа поведения

пО пол, необходимо блокировать, либо остановив ре­бенка руками, либо используя специальные приспосо­бления, например шлем. Как я уже говорила, если вы егплкиваетесь с опасными формами поведения, кото­рые могут привести к травме, я настоятельно рекомен­дую проконсультироваться со специалистом, имеющим Сертификат ВСВА и разбирающимся в вербально-пове­денческом подходе. Если дело дошло до необходимости приобретать шлем, чтобы обезопасить ребенка, — зна­чит, дело серьезно и консультация специалиста про­що необходима. Если вы в растерянности, обращайтесь їй помощью!

Я полагаю, что такое поведение пойдет на убыль по­те того, как вы обогатите обстановку, в которой нахо­дится ребенок. Однако если этого не произойдет, а по­коление останется трудным и травмоопасным, вам нужно проконсультироваться с аналитиком поведения, чтобы он помог вам понять, что происходит.

***Что вам нужно начать делать прямо сейчас, чтобы***

***справиться с проблемным поведением***

Прямо сейчас вы можете начать собирать данные о пі‘желательном поведении. В этой книге приведено много примеров проявления проблемного поведения, среди них вспышки гнева, плач, пинки, укусы, удары. И первую очередь нужно приниматься за особенности поведения, чреватые травмами, которые ребенок может нанести себе или окружающим. Однако даже если ребе­нок не ведет себя агрессивно и не способен причинить вред себе или окружающим, но его поведение вызыва­ет у вас беспокойство, оно может рассматриваться как нежелательное. Я сталкивалась с такими случаями, когда ребенок повторял по многу раз «нет», или «это глупо», или «я не могу это сделать». Я корректировала поведение детей, повторявших слова из фильмов, рисовавших мар­керами на столах и совавших руки в штаны. Очевидно,

**і М »ри Линч Барбера**

65

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

что такое поведение не причинит ребенку физического вреда, но оно подрывает дисциплину и мешает учебе.

Достаньте бумагу и начните записывать, как часто ваш ребенок проявляет один-два типа наиболее нежела­тельного поведения. Если поведение, вызывающее бес­покойство, проявляется часто, вам следует приобрести счетчик.

Затем кратко напишите об антецедентах, действи­ях и последствиях (используйте таблицу 2.1 в качестве образца). Анализируйте данные и, используя поведенче­ские стратегии из таблицы 2.2, разработайте простой план коррекции поведения. Затем поделитесь своими со­ображениями со всеми людьми, которые работают или просто проводят время с вашим ребенком, чтобы все они действовали единообразно.

Хотя письменный план полезен, вам нужно будет показать всем остальным, как распознавать различные виды поведения и реагировать на них. Взрослые могут разыграть сценку (один из них будет изображать ребен­ка), чтобы вы посмотрели, как остальные справляются с нежелательным поведением ребенка, когда оно про­является. Согласованность правил и действий — ключ к успеху!

Это означает, что все, от сиделки до вашей свекрови, должны знать, как предотвращать проблемное поведе­ние и справляться с ним.

Будьте внимательны: после того, как вы начнете сле­довать плану коррекции поведения,— особенно если проблемное поведение ребенка подкреплялось в тече­ние нескольких месяцев или даже лет,— вы можете столкнуться с ухудшениями прежде, чем поведение улуч­шится.

Но вероятно, вы иначе посмотрите на некоторые его проявляения, обнаружив, например, что в прошлом вы игнорировали его плач, но немедленно реагировали на проявления агрессии по отношению к братьям и се­

**66**

Основы прикладного анализа поведения

страм. Применяя новый поведенческий план, не остав­ляйте ребенка без присмотра, когда он плохо себя ведет. Останьтесь с ребенком, чтобы обезопасить его и других, поскольку трудное поведение может еще больше усугу­биться.

Скоро вы заметите улучшения в поведении. Если это­го не происходит, вам нужно пересмотреть свой план, внести в него некоторые изменения, а также подумать о привлечении специалистов с сертификатами ВСВА. (равнение поведения вашего ребенка до и после начала плановой работы легко провести, если взять базовые по­казатели. Если нежелательное поведение начинает про­являться реже или вовсе исчезает, значит, вы добрались до корня проблем вашего ребенка. Если периодичность проявления проблемного поведения осталась прежней пли повысилась, вам нужно еще раз обдумать свои дей­ствия.

Если вы будете продолжать следить за тем, насколь­ко часто проявляется нежелательное поведение, а так­же собирать информацию об антецедентах, действиях и последствиях, то сможете выявить, чаще или реже ребенок стал демонстрировать трудное поведение. Эти данные также позволят вам проследить цели поведения и проверить, все ли ваши действия корректируют пове­дение ребенка так, как предписывает план.

Как только вы начнете контролировать поведение сво­его ребенка, можно будет начинать процесс обучения. После этого нежелательное поведение станет проявлять­ся еще реже, потому что ребенок наконец-то усвоит один из самых важных уроков в жизни: как использовать для общения речь, а не плохое поведение.

**Глава 3.**

**ОЦЕНКА НАВЫКОВ РЕБЕНКА**

Преподаватели языка стали бы убеждать нас в том, что язык состоит из глаголов, существительных и при­лагательных, в то время как специалисты по патоло­гиям речи делят языковые навыки на «экспрессивные» (способность говорить) и «рецептивные» (способность понимать). Хотя ни преподаватель английского, ни ме­дик не ошибаются, я, как специалист, практикующий вербально-поведенческий подход, дроблю языковые на­выки еще больше, чтобы получить полное представле­ние о том, какими умениями ребенок обладает в каждой сфере коммуникации.

Для того чтобы увидеть, как далеко вы продвинулись, нужно знать, с чего вы начинали. Перед разработкой программы вмешательства я всегда оцениваю навыки ребенка. Если строить пирамиду на шатком фундамен­те, она обрушится. Поэтому важно выстроить фунда­ментальные навыки прежде, чем учить ребенка чему-то более сложному.

Б.Ф. Скиннер предложил считать речь приобретен­ным поведением, которым управляют внешние перемен­ные; к переменным в прикладном анализе поведения от­носят мотивацию, подкрепление, антецедент. Когда вы говорите, ваши слова вызывают определенный отклик.

**68**

Оценка навыков ребенка

Когда малыш только начинает лепетать, он обычно ис­пользует простые звуки, такие как «ма», «ба» или «па», а также открытые гласные, например «аааа» или «оооо». Поскольку большинство родителей надеются, что первы­ми словами их детей станут «мама и «папа», они подкре­пляют этот лепет. На открытые гласные обращают мень­ше внимания, чем на слоги, которые вот-вот превратятся и слово «мама», поэтому их обычно не подкрепляют. Ког­да ребенок говорит «ма» или «па», родители приходят и восторг и начинают уделять ребенку очень много вни­мания: веселят его, обнимают, кормят грудью (грудное молоко является предпочтительной пищей большинства малышей).

Так начинает формироваться речь у типично разви­вающихся детей.

В принципе дети с задержками развития учатся гово­рить так же, но с более очевидным подкреплением, по­скольку речь у них развивается значительно медленнее.

Итак, все мы сосредоточены на словах. «Ваш ребе­нок говорит?» — это самый распространенный вопрос, который слышат родители детей с подозрениями на за­держки развития. Ответы могут разниться от «он совсем не говорит» и «немного говорит» до «он очень хорошо разговаривает».

Но знать слова и уметь ими эффективно пользовать­ся — далеко не одно и то же. Навыки экспрессивной речи четырехлетнего ребенка с отставанием в развитии могут соответствовать навыкам типично развивающегося двухлетнего малыша; навыки его рецептивной речи мо­гут соответствовать уровню трехлетного типичного ре­бенка. Но этих сведений вовсе не достаточно для точной оценки навыков ребенка.

Как аналитику поведения мне требуется гораздо боль­ше информации о функциях речи ребенка. Как он пользу­ется словами? Когда он ими пользуется? Насколько часто? Нместо того чтобы рассматривать экспрессивный язык

**69**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

как единое целое, практики, специализирующиеся на вер­бально-поведенческом подходе, делят его на отдельные составляющие, такие как умение выражать просьбу, обо­значать предмет, подражать, а также навыки интравер- бальной и спонтанной речи. Для того чтобы разработать вербально-поведенческую программу, вам нужно оценить каждый из этих навыков.

В конце книги вы найдете бланк (см. приложение 2), который будет весьма полезен при письменной фиксации изначальных навыков вашего ребенка, при этом во вни­мание принимаются как вербальные, так и невербальные операнты\*.

**ОЦЕНКА УМЕНИЯ ВЫРАЗИТЬ ПРОСЬБУ**

Первый вопрос, который я задаю родителям, таков: «Как ребенок дает вам понять, что он чего-то хочет?» В действительности мой вопрос подразумевает: «Как ваш ребенок выражает просьбу?» Умение выразить прось­бу — наиболее важный оперант, поскольку его предва­ряет мотивация, а в итоге ребенок получает желаемое.

Выражаясь научным языком, слово не является вы­ражением просьбы, если оно не мотивировано желани­ем что-то получить. Ребенок хочет съесть печенье, и он просит, чтобы ему его дали. Скиннер говорил, что мо­тивация является результатом сатиации и депривации\*\*. Если ребенок любит чипсы, он просит их у вас и получа­ет желаемое, но в конце концов наступит момент, когда он наестся и попросит воды или сока. Он пресытился

**\* Оперант — класс реакций, имеющих один и тот же эффект. Например, крыса в экспериментах по изучению научения может нажимать на рычаг любой лапой или даже носом, и все эти реак­ции будут рассматриваться как образцы одного и того же операн- та — нажимания рычага.— Примеч. науч. ред.**

**\*\* Соответственно «пресыщение» и «лишение или ограничение возможности удовлетворить потребности организма».— Примеч. науч. ред.**

**70**

Оценка навыков ребенка

чипсами и захотел их чем-то запить. Вот пример мотива­ции, стоящей за выражением просьбы: просьбу должно предварять желание.

Если применить к этому примеру терминологию поведенческой терапии — антецедент, действие и по­следствие, — то мотивацию можно рассматривать как антецедент, просьбу дать печенье — как действие, а по­следствие — это прямое подкрепление (ребенку дают печенье). Как уже говорилось во второй главе, любое подкрепляемое поведение станет проявляться регуляр­нее или чаще, чем прежде. Так что если ребенок полу­чает подкрепитель сразу после выражения просьбы, мо­жете рассчитывать на то, что он и в дальнейшем будет прибегать к просьбам. Ваш ребенок поймет, что, если он скажет «печенье», он его получит. Так, проголодавшись, ребенок, скорее всего, не начнет буянить, а попросит, чтобы его покормили, потому что так он быстрее всего удовлетворит свое желание.

Для оценки уровня навыка выражения просьбы луч­ше всего подходит то, что находится вне поля зрения ребенка, но о чем он может попросить без подсказок. У большинства маленьких детей навык просить нечто, на­ходящееся вне поля зрения, развит слабо, так что список предметов, которые ребенок сможет попросить, не видя их вокруг себя, не окажется длинным и его составле­ние не займет много времени. Как только вы записали нее просьбы, относящиеся к предметам, находящимся вне поля зрения, возьмите любимые лакомства, напит­ки и игрушки ребенка. Предложите маленький кусочек печенья и дайте его ребенку просто так. Посмотрите, съест ли он угощение. Если он это сделает, вы знаете, что ребенок мотивирован, поэтому покажите ему еще один кусочек печенья и подождите пять секунд, что­бы проверить, произнесет ли ребенок слово «печенье» или подаст какой-нибудь знак. Если ребенок произносит слово «печенье» или использует жест, такой поступок

**71**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

можно отметить как «просьбу о предмете, находящем­ся в поле зрения». Если ребенок не говорит «печенье» и не использует никакого жеста, дайте ему вербальную или жестовую модель, повторив ее три раза и разделив паузами продолжительностью в одну секунду, например: «печенье»,— секундный перерыв; «печенье»,— секунд­ный перерыв; «печенье». Когда вы произносите слово «печенье» во второй и третий раз, поднесите печенье чуть ближе к ребенку. Если ребенок пытается повто­рить слово «печенье», отметьте это в третьей колонке таблицы 2.1 следующим образом: «Просьба о предме­те, находящемся в поле зрения, с помощью вербальной подсказки». Применяйте такую процедуру для проверки всего спектра навыков выражения просьбы.

Типично развивающийся ребенок к трехлетнему воз­расту обычно просит разные подкрепители сотни раз в день и уже начинает просить о внимании, например: «Эй, посмотри на меня!» — или запрашивать какую- то информацию, например: «Где папа?» Так что если ваш ребенок не осаждает вас непомерным количеством просьб, продолжайте оценивать его навыки, пока у вас не будет полного списка его пожеланий.

**ОЦЕНКА УМЕНИЯ ОБОЗНАЧАТЬ ПРЕДМЕТЫ**

Обозначение предметов — следующий вербальный оперант. Когда вы видите, слышите, обоняете, осязаете нечто или ощущаете вкус, то при общении вы это нечто обозначаете словом или описанием. Как только ребе­нок научится выражать просьбу в отношении нескольких предметов, вы можете начинать учить его обозначать (называть) эти предметы. Один из наилучших способов познакомить ребенка с обозначением предметов — сфо­тографировать его любимые подкрепители, показать фотографии ребенку и попросить его назвать предметы на фотографиях. Можно использовать и сами предметы,

**72**

**Оценка навыков ребенка**

но я бы не рекомендовала так делать, потому что это создает путаницу между выражением просьбы и обозна­чением предмета. Использование картинок дает ребенку больше возможностей для работы над навыком обозна­чения предметов. Этот метод обучения навыку обозна­чения предметов и перенос навыков между оперантами будет подробно разобран в данной книге, но для пони­мания смысла различных оперантов просто помните, что навык обозначения предметов — это умение назвать то, что вы видите, слышите, обоняете, осязаете, вкус чего им чувствуете.

Для того чтобы оценить уровень развития навыка обозначения, вам нужно подобрать несколько простых предметов и сложить их в коробку с пометкой «обо­значение предметов». Кроме того, чтобы оценить уме­ние ребенка называть предметы, изображенные на кар­тинках, вам нужно будет купить карточки с картинками и текстом, распечатать картинки на принтере или вы­резать их из журналов. Оценивайте навык, задавая ре­бенку вопрос «Что это?» и записывая его ответы. Если у ребенка навык обозначения предметов хорошо раз­вит, возьмите маленький словарик в картинках на 100 или 1000 слов и показывайте ему картинку за картин­кой, чтобы оценить уровень развития навыка. Если же навык обозначения предметов недостаточно развит или присутствие на странице нескольких картинок приводит ребенка в замешательство, вам понадобятся карточки с картинками.

Типичные дети дошкольного возраста умеют назы­вать тысячи предметов. Продолжайте оценивать навык вашего ребенка обозначать предметы, даже если это его сильная сторона; делайте это, пока не составите список, в котором количество слов далеко перевалит за сотню. Если ребенок обладает ограниченными навыками обо­значения предметов или вовсе их лишен, вы поймете это после оценки уже первых десяти картинок.

**73**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**ОЦЕНКА ЭХОИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

Название эхоического навыка говорит само за себя. Это повторение услышанных слов, напоминающее эхо. Эхоический навык играет ключевую роль в обучении ти­пично развивающихся детей. Типичный ребенок, увидев работающий на стройке бульдозер, спросит родителей: «Что это?» Родители ответят: «Это бульдозер». И ребе­нок, как эхо, повторит: «Бульдозер». Большинство типич­ных детей запоминает слова с одной или двух попыток, и их потом не приходится повторять.

Даже если аутичный ребенок в какой-то степени владеет языком, неспособность повторять услышанные слова может остановить его развитие. В некоторых случаях дети-аутисты не могут повторить услышанные слова сразу (обладают задержанной эхолалией), это тоже мешает обучению. В некоторой степени это было свойственно и Лукасу. Незадолго до того, как ему ис­полнилось два года (до постановки диагноза), мы взяли его с собой в зоосад и смотрели там на уток. Внима­ние Лукаса привлекали не утки, а знаки, запрещающие их кормить. Мы с мужем водили его от одного знака к другому, читая вслух: «Пожалуйста, не кормите уток», а затем добавляя: «Кря-кря». В зоосаде Лукас не повто­рял эту фразу, но среди ночи он проснулся и сказал: «Пожалуйста, не кормите уток, кря-кря». В то время я еще не слышала о задержанной эхолалии и посчитала эту фразу bona fide\* — Лукас мог складывать слова в предложения.

Для того чтобы оценить эхоические способности ребенка, убедитесь в том, что поблизости нет никаких предметов, посадите ребенка рядом с собой, желательно

\* Bona fide, лат.— основополагающий принцип наивысшей добросовестности при ведении дел и исполнении договоров в рим­ском праве; здесь у автора в значении «посчитала эту фразу про­изнесенной вполне осознанно».— Примеч. пер.

**74**

**Оценка навыков ребенка**

лицом к лицу. Для начала произнесите простые звуки, например слоги «ма» и «па». Если ребенок повторяет простые звуки, переходите к односложным словам, та­ким как «мяч». Затем переходите к словам, состоящим из нескольких слогов, и, наконец, к фразам.

Об эхоизме будет рассказано в девятой главе. А сей­час просто помните, что эхоический оперант похож па эхо. Антецедентом подражания является вербаль­ное поведение другого человека (произнесение слова или фразы), действием — повторение ребенком фра­ки (приблизительное или точное ее воспроизведение). Повторение может быть немедленным или задержан­ным. Овладение эхоическими навыками — еще один важный шаг, способный дать мощный толчок развитию речи, поскольку развитие эхоического навыка помогает обучению.

Часто дети-аутисты не обладают эхоическими навы­ками, но иногда они способны повторить практически что угодно, и в этом случае необходимость использова­ния сотен слов для оценки навыка отпадает. Вместо это­го оцените способность ребенка повторять простые зву­ки («ма», «па» и др.), затем — односложные слова («кот», «мяч», «бай-бай»), затем — слова, состоящие из несколь­ких слогов, и в последнюю очередь — предложения.

**ОЦЕНКА ИНТРАВЕРБАЛЬНЫХ НАВЫКОВ**

Умение отвечать на вопросы относится к интравер- бальным оперантам, оно играет важную роль в развитии диалоговых навыков ребенка. Лукас в некоторой степени владел интравербальными навыками до постановки ему диагноза «аутизм». Мой муж открыл эту его способность, но никто из нас не знал, что умение заполнять пропуски в песнях и детских стишках — интравербальный навык. Я помню, как однажды муж предложил мне понаблю­дать за тем, что происходит, когда он начинает петь

**75**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

песню из заставки мультсериала «Артур». Муж пел: «И я говорю...», а Лукас добавлял: «Хэй!», затем муж перехо­дил к следующей строчке: «Какой чудесный...», а Лукас говорил: «День!» Так они спели всю песню от начала до конца, и Лукас заполнял пропуски. Меня сбивало с толку то, что Лукас тогда не умел пользоваться этими словами в каком-либо другом контексте. Если я просила его произнести слово «день», у Лукаса не получалось. И он не умел попросить своего папу спеть песню, был не способен обозначить словом какой-либо предмет. Он просто произносил слова, по сути проявляя интравер- бальный навык.

Итак, когда я оцениваю детей с минимальными рече­выми навыками, я часто прошу их заполнить пропуски в знакомых песнях. Ключом к оценке этого навыка, та­ким образом, является исполнение песни, которую ре­бенок слышал много раз. Пропускайте последнее сло­во в каждой строчке. Например, если вы поете песню из заставки «Барни и друзей», сначала пропойте громко и неторопливо: «Ты любишь...»,— а затем подождите несколько секунд, пока ребенок не добавит: «... меня». Если этого не случится, пропойте это слово за него.

Если ваш ребенок способен заполнять пропуски от­дельных слов в песнях, следующим шагом в оценке ин- травербального навыка станет проверка его умения воспроизводить функциональные фразы, касающиеся повседневной жизни. В этом случае вы будете произно­сить такие фразы, как «Ты смотришь... (мультик)» или «Ты надеваешь... (штаны)», а затем смотреть, сможет ли ребенок сказать «мультик» и «штаны». Обычно ребенку нужно полностью освоить простые интравербальные на­выки, сводящиеся к заполнению пропусков, прежде чем он сможет выполнять более сложные интравербальные действия, такие как ответ на вопрос: «Что летит по небу?» или «Какой фрукт желтого цвета?», а также выполнять более сложные просьбы, например: «Назови три цвета».

**76**

**Оценка навыков ребенка**

НО in I фавербальной речи мы будем более подробно го- ■bm. в девятой главе, а на данном этапе помните, что ИКП'•Вербальным является ответ на вопрос, заданный дру- Ьм человеком.

**()1 (ЕНКА ЭКСПРЕССИВНЫХ НАВЫКОВ**

Четыре основных вербальных операнта — это на­йми выражения просьбы, навык обозначения предметов, Шиический навык и навык интравербальной речи. Вме- СТо они формируют то, что логопеды и дефектологи Ивяынают «экспрессивным языком». Я хочу, чтобы вы •Нили о том, что многие дети с аутизмом и другими мдсржками развития в действительности владеют от­дельными навыками. Когда мы начали применять нашу Первую программу ловаасовского прикладного анализа поведения, Лукас уже умел выражать просьбу в отно­шении некоторых предметов и, как уже было сказано ймше, обладал определенными интравербальными навы­ками; но он не умел обозначать предметы и вербально имитировать (эхо) что-либо, когда его об этом просили. Поскольку в то время я еще ничего не знала о вербаль­но поведенческом подходе, я не использовала сильные стороны экспрессивных навыков Лукаса так, как сейчас использую навыки других детей. Не забудьте оценить Не только слабые стороны своего ребенка, но и силь­ные. Начинайте документирование с того, в чем ваш ребенок преуспевает, и обращайте внимание скорее на его намерение, чем на точность выражения. Если вы держите кусочек печенья и ваш ребенок пытается про­изнести слово «печенье», но делает это неправильно, он все равно выражает просьбу. Подкрепите такой по­ступок, угостив ребенка печеньем, но при этом обяза­тельно произнесите слово правильно, чтобы подать ему пример, а затем запишите, как ребенок выговаривает это слово.

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Кроме того, следите за тем, какие слова ребенок вербально имитирует. Если вы держите кусочек печенья, а ребенок молчит, скажите «печенье». Повторите это слово еще раз и посмотрите, последует ли он вашему примеру. В записях упомяните произошедшее как «вы­ражение просьбы с подсказкой», поскольку вы предоста­вили ребенку и предмет, и речевой образец.

Также следите за тем, какие слова ваш ребенок ис­пользует для обозначения предметов, вне зависимости от того, что он видит — картинку или сам предмет. И наконец, смотрите, какими именно словами ребенок заполняет пропуски в песнях. Эта информация поможет вам разработать для своего ребенка такую программу, которая выгодно задействует его сильные стороны и бу­дет направлена на развитие слабых навыков.

Оценивая текущие навыки, вам также нужно иметь представление о том, как много ребенок говорит, даже если он пока всего лишь лепечет. Установите таймер на полчаса или час и просто посчитайте, сколько звуков ребенок издаст или сколько слов произнесет, находясь в привычной среде. Так мы измерим исходные показате­ли, чтобы впоследствии сравнить их с результатами вме­шательства.

**ОЦЕНКА НЕВЕРБАЛЬНЫХ ОПЕРАНТОВ**

Скиннер пишет о роли слушателя в седьмой главе своей книги «Вербальное поведение» (1957), но не иссле­дует подробно такие невербальные операнты, как рецеп­тивный язык. Однако улучшение рецептивных языковых навыков ребенка — неотъемлемая часть любой програм­мы прикладного анализа поведения, в том числе про­грамм, использующих вербально-поведенческий подход. Разработка и развитие невербальных программ является главным образом заслугой доктора Ивара Ловааса и мно­гих других практикующих врачей, специализирующихся

**Оценка навыков ребенка**

на прикладном анализе поведения, продолживших его важную работу и повторивших его эксперименты. Эти ОПеранты — рецептивный язык, имитация и предмет­ное оперирование — включены в АВЬББ, что делает их важными компонентами вербально-поведенческого подхода.

Работа с этими оперантами будет более подробно разбираться в последующих главах, но вам нужно кое- что о них знать для того, чтобы точно определить, в чем ваш ребенок хорош, а над чем нужно работать.

**ОЦЕНКА РЕЦЕПТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ**

Рецептивный язык не требует умения говорить, по сути это способность ребенка понимать то, что гово­рят ему, чтобы он был в состоянии следовать указаниям или выполнять просьбы. Типичные дети с поздним разви­тием речи, как и некоторые дети с задержками развития, обладают достаточно хорошими рецептивными языковы­ми навыками. Многие родители скажут, что их ребенок понимает все, что ему говорят, и уступает их просьбам. Ребенок, который не говорит, может правильно отреа­гировать на просьбу принести мяч или взять подгузник.

Однако дети-аутисты иногда кажутся глухими, потому что они вообще никак не реагируют на просьбы. Неко­торые родители первым делом обращаются к аудиологу. Мы показали Лукаса аудиологу в двухлетнем возрасте, потому что он не отзывался на свое имя. Я тогда думала, что будет просто ужасно, если Лукасу придется носить слуховой аппарат. Ах, если бы его проблема оказалась такой простой! Но в то время даже я замечала, что хотя Лукас и не отзывается на свое имя, в остальных ситуа­циях, казалось, он слышит хорошо. Он всегда слышал, что в соседней комнате заиграла песня из «Барни и дру­зей». Разумеется, выяснилось, что со слухом у Лукаса все в порядке. Теперь, когда я больше знаю об аутизме,

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

я понимаю, что всему виной было отсутствие мотивации отзываться на свое имя, а не плохой слух.

Одно из первых указаний нашего первого консуль­танта Коллин Клайн, когда она впервые посетила наш дом, состояло в том, что следует пореже называть Лу­каса по имени. В наших попытках научить Лукаса пони­мать задания и быть более покладистым мы выстроили ассоциацию между его именем и всеми нашими тре­бованиями. Так, он целый день выслушивал указания вроде «Лукас, обуйся», «Лукас, дотронься до носа» или «Лукас, подойди сюда». Поскольку он редко реагировал на наши требования и мы не знали, как добиться по­слушания, то мы просто повторяли его имя и указания громче, раз за разом. Коллин объяснила нам, что с Лу­касом нужно общаться простыми фразами, не называя его по имени: «Подойди сюда», «Обуйся», «Дотронься до носа». Она также сказала, что нужно, чтобы Лукас начал ассоциировать свое имя с позитивным подкрепле­нием, а не с требованиями. Например, мы бы называли его по имени, только угощая его чем-то или предлагая увлекательное занятие. «Лукас, вот чипсы», «Лукас хочет, чтобы его покачали», «Ура Лукасу».

Оценивая рецептивные языковые навыки ребенка, сложнее всего уследить за тем, чтобы никоим образом не намекнуть ребенку на правильный ответ и не дать ему визуальных подсказок. Не совершайте никаких дви­жений руками, говорите нейтральным голосом и учтите, что пристальный взгляд тоже можно расценивать как подсказку. Дайте четкое указание: «Дотронься до носа». Если ребенок выполнит задание, значит, он понял тре­бование. Однако, если он сначала дотронулся до своей головы и лишь после этого до носа, это засчитывается как ошибка.

Типично развивающиеся дети обычно обладают пол­ноценными рецептивными языковыми навыками. У неко­торых детей-аутистов вроде Лукаса при первичной оцен-

**Оценка навыков ребенка**

не нм их не обнаружите вовсе, в то время как уровень »того навыка у других детей с этим же диагнозом может ('ответствовать установленным стандартам.

**ОЦЕНКА ПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ**

Следующим шагом должна стать оценка подра­жательных навыков. Вам понадобится набор пар оди­наковых предметов: машинок, карандашей и чашек. Поставьте одинаковые машинки на стол или на пол, скажите ребенку: «Сделай так» — и повозите одну ма­шинку туда-сюда. Посмотрите, сделает ли ваш ребенок то же самое со своей машинкой. Затем переходите к карандашам: положите их на стол и уберите машин­ки Возьмите свой карандаш, постучите им по столу и скажите: «Сделай так».

После того как вы оцените подражательные навыки, переходите к оценке имитации общей моторики. Под общей моторикой подразумеваются движения руками и ногами, например прыжки или хлопанье в ладоши.

I ’ебенок должен подражать вашим движениям без всяких подсказок (слова «сделай так» — исключение). Не ис­пользуйте такие фразы, как «похлопай в ладоши» или «подпрыгни» в ходе оценки его навыков. Используйте единственную команду — «сделай так»,— когда про­меряете, способен ли ребенок вам подражать. Если вы хлопаете в ладоши и говорите «хлопай в ладоши», вы с мешиваете два разных операнта: навык рецептивного языка и моторную имитацию. Важно, чтобы эти операн­ды оценивались раздельно. Со временем ребенок должен научиться подражать вам вообще без подсказок, но на ранних этапах понадобится давать указание: «сделай так». Как и в случае с эхоическими навыками, некоторые дсти-аутисты вообще не умеют подражать, а другие в со­стоянии повторить почти любое движение. Тщательная оценка — ключ к успеху.

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**ОЦЕНКА НАВЫКА ПРЕДМЕТНОГО**

**ОПЕРИРОВАНИЯ**

Последний невербальный операнд, который вам нуж­но оценить,— это умение ребенка сопоставить какой-то предмет с образцом или выполнить другие задания, свя­занные с предметным оперированием. Многие дети-аути- сты — хорошие визуальные ученики, и логично предпо­ложить, что в сопоставлении предметов они преуспеют и этот процесс будет им интересен. В рамках вербаль­но-поведенческого подхода, как правило, к сопостав­лению предметов впервые обращаются, когда ребенок в состоянии выразить просьбу относительно всего лишь пары предметов, но к сопоставлению можно прибегать и раньше, в процессе создания ассоциативных пар, если ребенку нравится сравнивать предметы и складывать пазлы. Часто именно умению попросить пазл учат детей, хорошо поддающихся визуальному обучению.

Для проверки навыков сопоставления придется кое- чем запастись. Вам нужно собрать одинаковые пред­меты: пластиковые вилки, детскую обувь, карандаши, пластиковые тарелки, маленькие игрушки и машинки. Главное, убедитесь, что предметы идентичны.

Вам также понадобятся похожие, но не одинаковые вещи, например три разных детских ботинка, машинки разных моделей, пластиковая и металлическая ложка. Положите идентичные вещи в одну корзину, похожие — в другую.

Большая пластмассовая коробка была бы отличным подспорьем в организации учебных материалов. Вам так­же понадобятся несколько коробок для хранения кар­тинок, применяемых в рамках вербально-поведенческой программы.

Для того чтобы оценить сопоставительные навыки, положите три-четыре предмета на пол или на стол. (Мы называем это полем 3-4.) Нужно, чтобы между пред-

**82**

**Оценка навыков ребенка**

Метами было некоторое расстояние, чтобы ребенок мог сложить одинаковые предметы рядом. Дайте ребенку чашку и скажите: «Найди такую». Нет ничего страшного н том, чтобы дать вначале небольшую подсказку, чтобы ребенок понимал, что от него ждут. Если ребенок вы­полняет задания почти без ошибок, работая с четырьмя- пятью объектами, можно начинать добавлять предметы ИЗ ящика с похожими, но не идентичными вещами.

Однако когда ребенок начинает играть с игрушками, разложенными на столе, стучит ими или убирает со сто­ла, это и есть тот отправной момент, когда можно на­чать работать над навыком предметного оперирования.

Такой же метод можно использовать при сопостав­лении картинок. Проще всего купить два одинаковых на­бора карточек с картинками и текстом, самых дешевых. Многие годы я покупаю учебные материалы, и самые удачные из них нередко продаются со скидкой или в де­шевых магазинах. Карточки можно использовать в рам­пах программы сопоставления, как и в рамках некоторых других программ, так что было бы неплохо уже иметь их под рукой, когда вы приступаете к работе.

Картинки с определенными предметами можно про- сто найти в Интернете и распечатать на принтере в двух »кземплярах. Там же можно найти и менее вразуми­тельные для ребенка изображения предметов, таких как фруктовая пастила или Белый дом. Карточки с картинка­ми очень удобно использовать при работе над навыком с опоставления предметов.

Если ваш ребенок преуспел в сопоставлении как идентичных, так и похожих предметов и картинок, сле­дующим шагом станет оценка умения ребенка сортиро­вать различные предметы. Для этого вам нужно будет разложить на столе картинки с изображениями разных сортов яблок и пород собак. Можно оперировать и бо­лее сложными категориями, если ваш ребенок справ- пиется с заданиями успешно. Вы можете попросить его

**83**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

отделить напитки от животных, а транспортные сред­ства — от еды.

К навыкам предметного оперирования также отно­сятся умение собирать пазлы, строить башни из кубиков и умение провести карандашом линию в нарисованном лабиринте.

Теперь, когда вы оценили навыки своего ребенка во всех сферах, пришло время их развивать, чтобы по­мочь ребенку учиться.

■ г \* йщ



**Глава 4-**

**ПОДБОР ПОДКРЕПИТЕЛЕЙ**

**ЗАВИСИМОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ**

**ОТ ПОДКРЕПЛЕНИЯ**

Каждый из нас может вспомнить ту высокую похвалу, которой он удостаивался в жизни: будь то аплодисменты после театрального представления в начальной школе, искреннее уважение сослуживцев или газетная заметка і» вашем рекордном рыболовном улове. Возможно, вы за­мшили, что такая похвала заставляет вас и дальше по­ступать так, чтобы получать еще больше восторженных отзывов. Вам хотелось бы играть на сцене, работать или удить рыбу еще лучше. Проще говоря, награда за ваши поступки подкрепляет вашу решимость и приводит к пра­вильному поведению в будущем.

Все мы реагируем на подкрепление, в чем бы оно ии выражалось: в банальных и «театральных» аплодис­ментах за хорошо выполненную работу или в получении шрплаты в конце рабочей недели. Мы работаем, потому что нам платят. Мы ведем себя вежливо, чтобы клиент улыбнулся нам. Мы безвозмездно помогаем другим по- юму, что это нравится нам.

Дети от нас ничем не отличаются, включая детей і задержкой в развитии. Если их награждают за хорошее

**85**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

поведение, они реагируют положительно. Такие награды называют подкрепителями; и они, возможно, наиболее мощный из имеющихся у вас инструментов, способных помочь аутичному ребенку учиться. Необходимо, чтобы вы в самом начале обнаружили, что для вашего ребенка является мощным подкреплением.

**ВЫЯВЛЕНИЕ СИЛЬНЫХ ПОДКРЕПИТЕЛЕЙ**

Не забывайте, что в каждом случае подкрепление су­губо индивидуально; оно может меняться изо дня в день, и ваш список подкрепителей будет разнообразным и об­ширным. Одни дети любят леденцы, другие ненавидят их. Некоторые дети положительно реагируют на метод жетонов\* с отсроченным подкреплением, а другим под­крепление необходимо получить немедленно.

У меня была прекрасная возможность послушать лекцию доктора Глена Лэтама в 2000 году, за пару лет до его смерти. Доктор Лэтам, автор книги «Сила поло­жительного воспитания детей» (1990) 1 и многих других, говорил, что нужно следовать формуле 8:1, то есть да­вать восемь положительных отзывов на одно критиче­ское замечание. Посещение его лекции изменило всю мою жизнь. Он рассказывал про опыт работы в классах, в которых дети негативно реагировали на происходящее, и сравнивал их с «хорошими» классами, в которых дети научились реагировать позитивно в восемь раз чаще. Ваши подкрепляющие поступки могут быть как вербаль­ными, так и невербальными. Если вы покажете ребенку поднятый большой палец или даже просто улыбнетесь ему, это может сыграть роль подкрепителя. Я думаю, что если бы все учащиеся или работающие люди следовали

\* Система, при использовании которой ребенок зарабатывает жетоны за каждое проявление «правильного поведения»; получе­ние пяти или десяти баллов (в сумме) приводит к получению под­крепителя. — Примеч. науч. ред.

**86**

**Подбор подкрепителей**

кому принципу, то и взрослые и дети были бы счаст­ливее и трудились бы продуктивнее. За все эти годы я убедилась, что при недостатке позитивного внимания И Ирослые и дети начинают вести себя импульсивно и де­монстрировать нежелательное поведение, чтобы добиться Негативного внимания. Я также узнала, что детям с от­клонениями развития требуются гораздо более щедрые Похвалы и вознаграждения в конце недели, чтобы они Пыли покладистыми и лучше учились.

Разработка системы подкрепления может показаться делом простым. Но, как ни странно, это один из самых сложных моментов, и вот почему: принципы сатиации и депривации на шкале времени демонстрируют, что дети будут реагировать на различные подкрепители с те­чением времени по-разному.

Даже если ваш ребенок любит крендельки, он, когда ими пресытится, не будет воспринимать их как подкре­пи чель. Крендельки перестанут быть мощным мотивато­ром. Попробуйте предоставить своему ребенку полную свободу в кондитерском отделе, — и ему скоро ОПОСТЫ­ЛИ! все сласти с витрины. Лишение ребенка любимых подкрепителей иногда срабатывает, но равновесие со­блюсти непросто. С ОДНОЙ стороны, ценность подкре­пи 1'СЛЯ может возрасти; с другой стороны, может воз­никнуть атмосфера, в которой ребенок сочтет, что ему Придется работать изо всех сил ради того, чтобы всего лишь посмотреть любимую передачу по телевизору. Если мдание слишком сложное, а подкрепитель недостато­чен, ребенок может посчитать, что это не стоит его усилий. А еще дети меняются: когда-то им нравились гги лакомства, эти занятия или эти книги, а теперь они перестали их интересовать. Это в высшей степени свой­ственно и всем типичным детям.

Вы понимаете, что перед вами стоит непростая за­дача, но дорогу осилит идущий. Надо только сделать первый шаг. Давайте с этого и начнем.

**87**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**ПОДБОР ПОДКРЕПИТЕЛЕЙ**

Приступая к вербально-поведенческой программе вмешательства, вы должны подобрать подкрепители, ко­торые будет контролировать инструктор, работающий с вашим ребенком. Например, любимая игрушка вашего ребенка поначалу не будет подходящим подкрепителем, потому что в конце периода подкрепления между ребен­ком и инструктором за нее развернется ожесточенная борьба. Печенье же можно покрошить на множество кусочков и выдавать их по одному. Одна конфетка или глоток сока, перелитого в маленькую чашку из большой, являются легко контролируемыми подкрепителями. Ко­гда ребенок съест леденец или допьет сок, он будет го­тов вновь приступить к работе, чтобы получить еще одну порцию леденцов или сока.

Еда часто является одним из лучших подкрепителей, но и родители, и специалисты отказываются от кормле­ния ребенка в течение всего дня крошечными порциями. Кому-то это напоминает дрессировку собак, другим ка­жется спорным вопрос о вознаграждении ребенка за вы­полнение таких незначительных заданий. Кроме того, у детей-аутистов обычно существуют проблемы с пита­нием, у них либо избыточный вес, либо недостаточный. Они также часто бывают привередливы.

Меня тоже смущает идея подкармливать детей на протяжении всего дня. Я беспокоюсь не только об их весе, но и об их зубах, в случае если им весь день дают леденцы. При подготовке вербально-поведенческой про­граммы почти всегда используют лакомства, хотя в ходе своей медицинской практики я сталкивалась с несколь­кими детьми, не реагировавшими положительно на пер­вичные подкрепители, к которым относятся в том чис­ле еда и напитки. Но в то же время только несколько из сотен виденных мною детей соглашались «работать» только лишь за восторженную похвалу. Так что еда

**88**

**Подбор подкрепителей**

Нес же остается сильным подкреплением. Воду или раз­бавленный сок вы тоже можете использовать в каче- гпи • подкрепителя. Возможно, что любимые напитки, Крендельки, леденцы и крекеры станут первыми пред­метами, которые ваш ребенок научится просить само­стоятельно.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО И DVD В КАЧЕСТВЕ**

**ПОДКРЕПИТЕЛЕЙ**

В работе с ребенком вам понадобятся некоторые Несъедобные, но легко контролируемые инструктором Подкрепители. Телевидение — один из самых сильных подкрепителей в этой категории. Большинству детей нравится смотреть видеоролики или DVD на маленьких иди переносных телевизорах. Возможно, сейчас вы по­думали: «Сначала мне нужно весь день кормить ребенка тем, что он любит, затем — позволить ему смотреть телевизор... А когда же он будет учиться?» Тут вам еще раз следует вспомнить, что эта программа основа­на на научных принципах, которые помогут в процессе обучения вашего ребенка. И сейчас вы просто разраба­тываете систему подкрепления поведения вашего ребен­ка. Как и в случае со съедобными подкрепителями, теле- иизор или видеоролики не разрешают смотреть долго. Вашему ребенку будет позволено посмотреть 30-секунд­ный отрывок из любимого видео только после несколь­ких минут продуктивной работы. Было бы неплохо купить маленький телевизор со встроенным плеером, который можно поставить на рабочий стол. Если это невозмож­но, поставьте телевизор как можно ближе к рабочему столу. В любом случае вам понадобится пульт для того, чтобы быстро включать и выключать телевизор.

Вас может беспокоить, что ребенок расстраивает­ся, когда выключают его любимое видео (особенно если >то самая любимая часть) или когда ему хочется съесть

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

больше, чем вы ему предложили. Впоследствии я научу вас усиливать подкрепление во время работы, но сейчас давайте начнем с определения того, что именно заставит ребенка реагировать на ваши требования так, как вы этого желаете.

Лучший способ определить это — понаблюдать за ре­бенком, пока он смотрит видео. Нравятся ли ему застав­ки и титры? Проигрывает ли он определенные эпизоды вновь и вновь? Запишите, что именно ребенку больше всего нравится.

**НАБЛЮДЕНИЕ ЗА САМОСТИМУЛИРУЮЩИМ**

**ИЛИ ДРУГИМ ПРОБЛЕМНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

**С ЦЕЛЬЮ ПОДБОРА ПОДКРЕПИТЕЛЕЙ**

Выбирая наиболее сильные подкрепители, вам нуж­но будет понаблюдать за самостимулирующим или лю­бым нежелательным поведением своего ребенка, чтобы обнаружить предметы, которые могут стать подкрепля­ющими. Если ваш ребенок раскрашивает стены и сто­лы маркерами, подумайте об использовании в качестве подкрепителя бумаги и мелков или магнитной доски. Если ребенок часто щелкает пальцами у себя перед глазами, возможно, он стремится к дополнительной ви­зуальной стимуляции. В этих случаях игрушки на бата­рейках (например, волчки или фонарики) могут оказать подкрепляющее воздействие. Дети, которым нравит­ся крутиться, пока у них не закружится голова и они не упадут, наверняка отреагируют на гимнастический диск.

**АНАЛИЗ СОБРАННЫХ ПОДКРЕПИТЕЛЕЙ**

Теперь пора взять листок бумаги и разделить по­тенциальные подкрепители на несколько категорий. Запишите все лакомства и напитки, которые нравят-

**90**

**Подбор подкрепителей**

I м нашему ребенку. Затем добавьте колонку со всеми видео- и аудиозаписями, к которым ребенок неравно­душен, а также укажите, какие именно фрагменты ви­деороликов ему больше всего нравятся. Кроме того, вам нужно составить список краткосрочных подкрепителей, Которые можно будет разложить на столе. Это может бы ть набор для пускания мыльных пузырей, волчок с под­светкой или новая щетка, которой можно пощекотать ребенка. В четвертую колонку впишите занятия, требую­щие движения и выхода из-за рабочего стола. Это могут быть прыжки на мяче для гимнастических упражнений, массаж мячом, раскачивание ребенка на качелях, завер­тывание его в одеяло и быстрое развертывание, наклоны «перед с ребенком на руках, переворачивание его вниз головой и быстрое раскачивание ребенка на стуле-ка- чалке.

В некоторых случаях потребуется заполнить анкеты ( вопросами о приоритетах вашего ребенка. Вас могут попросить это сделать, если вы водите вашего ребенка в центр, где с ребенком работает специалист в обла­сти прикладного анализа поведения. Специалистам мо­жет потребоваться понаблюдать ребенка до составления программы. Эта процедура может быть совсем простой. Например, специалист даст ребенку конфету и посмот­рит, возьмет ли он ее. Или предложит ребенку тарелку чипсов и запишет, сколько времени у того уйдет на то, ч тобы их съесть.

Важно, чтобы ваши записи были детальными, потому что дети-аутисты упрямы и привередливы. Лукас, напри­мер, любит пить молоко только из пакетика с соломин­кой, а овсяные хлопья ест только из чашки. Молоко и хлопья не были бы для него подкрепителями, если бы я дала ему их в другой посуде. Когда учитель говорит вам, что подкрепитель оказывается неэффективен в школе, проверьте, предлагают ли его ребенку так, как тот пред­почитает. В целом, если с вашим ребенком работает

**91**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

множество людей (а вероятность этого велика), вам нуж­но описать подкрепители очень подробно.

Если ваш ребенок плачет, кричит или отталкивает подкрепитель, вам нужно дважды удостовериться в том, что подкрепитель — подходящая и правильно предлага­емая вещь.

Вот еще один способ завершить оценку подкрепи- телей: нужно разложить на столе потенциальные под­крепители и посмотреть, какие из них ребенок выберет и сколько будет с ними играть; а если речь идет о еде, то что он съест в первую очередь. Есть и альтернативная точка зрения: нужно положить различные игрушки и ла­комства в комнате или на рабочем столе и понаблюдать за тем, как ребенок с ними взаимодействует. Записывая предпочтения своего ребенка, вы можете присутствовать в комнате, но не вмешивайтесь в происходящее. Напри­мер, если Кэти качается на качелях и выглядит счаст­ливой, подойдите и подтолкните ее, а затем запишите ответную реакцию. Сделало ли ваше вмешательство это занятие более веселым с точки зрения Кэти или наобо­рот? Если Бобби смотрит в книгу, а вы начинаете ее комментировать, рад этому Бобби или нет? Что оказы­вает на Бобби подкрепляющее воздействие — бездум­ное перелистывание страниц или ваше взаимодействие с ним? Если в данный момент книга нравится ему сама по себе, от этого и отталкивайтесь.

Как бы то ни было, в действительности необходимо, чтобы ребенок ассоциировал взрослого с подкреплени­ем, чтобы он полюбил общаться со взрослым. Мы хотим, чтобы для ребенка взаимодействие с людьми (а не все­го лишь еда, игрушки и занятия) стали условными под- крепителями, чтобы мы смогли использовать похвалу и более естественные подкрепители в дополнение к еде и видеороликам.

Когда вы составите все списки, вы сможете ранжиро­вать подкрепители в соответствии с их полезностью.

**92**

Подбор подкрепителей

11осле того как вы выявите важные для вашего ребен­ка нодкрепители, начинайте работать с самыми доступ­ными из них. Это может быть нечто, исчезающее при Использовании. Леденец, который можно съесть, или Иозможность один раз выдуть мыльный пузырь, который скоро лопнет,— хорошие примеры контролируемых под­крепителей.

Если это невозможно — а бывает, что поведение некоторых детей наилучшим образом подкрепляется предметами, которые можно держать в руках и манипу­лировать ими (например, книга или веревочка), — забирая у ребенка подкрепитель, будьте осторожны и неторопли- иы. В начале вам, возможно, придется обменивать книгу ни леденец или давать ребенку несколько подкрепите­лен сразу. Необходимо, чтобы ребенок счел инструктора или родителя дающим дары, а не отнимающим любимое. Итак, ребенок научится возвращать подкрепитель без борьбы в самом начале применения программы вмеша­тельства, если взрослый будет забирать вещь осторожно, и не выхватывать ее.

Если у вас не получается найти эффективные под- Крепители, не отчаивайтесь. Конечно, сложнее работать с детьми, которых мало интересуют ваши подкрепители, Но я считаю, что всех взрослых и детей, вне зависимо­сти от их уровня развития, можно чем-то мотивировать. Гак, может выясниться, что подкрепителем на началь­ном этапе применения программы может стать только симостимулирующее поведение. Если все, что нравится Ц| и нему ребенку, сводится только к хлопанью в ладо­ши и вращению на месте, это и нужно использовать для создания подкрепителя. Тогда самостимулирующее поведение станет исходной точкой, а вам нужно будет выработать подкрепитель, сходный с подобным поведе­нием, но контролируемый. Цель состоит в том, чтобы мпйти нечто более притягательное для ребенка, чем ку­сать собственные пальцы.

**93**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**СООТВЕТСТВИЕ ПОДКРЕПИТЕЛЕЙ**

**ВОЗРАСТУ РЕБЕНКА**

Как вы заметили, я не думаю, что существует так уж много табуированных подкрепителей. Родители часто за­дают мне вопросы о вещах, которые нравятся их детям. Что, если моему десятилетнему ребенку «Телепузики» кажутся самой «подкрепляющей» передачей? Что, если моему пятилетнему ребенку нравится игрушка, предна­значенная для малышей, которым всего лишь полтора года? Не паникуйте. Во-первых, исходите из того, какому возрасту соответствует развитие вашего ребенка, а не из того, сколько ему лет. Если у десятилетнего ребенка ре­чевые навыки соответствуют двухлетнему возрасту, нет ничего удивительного в том, что он любит смотреть «Те­лепузиков». Эта передача соответствует уровню развития его навыков. Просмотр «Телепузиков» — начальный под- крепитель, и вы сможете постепенно переключить вни­мание ребенка на подкрепители, более подходящие его хронологическому возрасту, по мере того как он будет развивать свои навыки и приобретать уверенность. Нач­ните с «Телепузиков», затем попробуйте добавить «Улицу Сезам». В итоге вам удастся перейти от «Улицы Сезам» к «Артуру» или «Спанч Бобу».

Кроме того, я считаю, что подкрепителей не может быть слишком много. Поверьте, вы продолжите увеличи­вать количество подкрепителей и разнообразить их. Если вы помните о принципах сатиации и депривации, то не удивитесь тому, что ребенок пресыщается определенны­ми подкрепителями, особенно если вы не ограничиваете к ним доступ.

Все это приводит к следующему рассуждению. После выбора подкрепителей, пригодных для вашего ребенка, позаботьтесь о том, чтобы он не имел к ним неогра­ниченного доступа. Мы складывали подкрепители прямо на полу в кабинете инструктора в то время, когда ис-

**94**

Подбор подкрепителей

Пользовали ловаасовский, а не вербально-поведенческий Подход. Наш инструктор иногда прерывал занятие и пред­лагал Лукасу «пойти поиграть». Лукас осматривал комнату И выбирал игрушку, с которой возился пару минут, прежде Чем его снова звали к рабочему столу. Но при использо­вании вербально-поведенческой программы подкрепители храпят в коробках, мешочках и на недоступных ребенку Верхних полках. Желательно, чтобы ребенок не мог полу- чин. доступ к подкрепителям без помощи взрослого. Это подвигает ребенка начать общаться со взрослым, причем вынужденно, и мы надеемся, что благодаря этому он ста­нет думать о взрослых как об источнике благ.

**АССОЦИИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ОБСТАНОВКИ**

**С ПОДКРЕПЛЕНИЕМ**

Процесс, называемый ассоциированием, будет сле­чу ющим этапом вашей вербально-поведенческой про­граммы. Ассоциативные пары создаются из окружающей обстановки, людей, учебных материалов и устоявшихся уже подкрепителей. Подкрепители обнаружены, но, что­бы вы могли их использовать по назначению, в комна­те для занятий они не должны быть доступны ребенку. Создание ассоциаций — продолжительный процесс, его нельзя завершить за пару дней или всего лишь за неде­лю. Я слышала, как специалисты говорят: «В течение педели мы будем создавать ассоциативные пары, а затем приступим к работе».

Поверьте, это не работает.

Создание и поддержание ассоциаций между подкре- пителями и занятиями (людьми) — постоянный процесс, который требует постоянной работы.

Важно помнить о том, что, будучи родителем, ра­ботающим в рамках вербально-поведенческого вмеша­тельства, вы обязательно обнаружите, что стали для своего ребенка одним из его учителей и инструкторов.

**95**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Фактически в этот момент наступает подходящее время для того, чтобы организовать место для занятий у вас дома. Это может быть всего лишь детский стол в углу комнаты, а может быть и целая комната. Там ваш ребенок будет работать, а вы — иметь под рукой все необходимые для учебного процесса материалы. Это пространство должно ассоциироваться с подкреплением. Это ключевой момент.

Вам нужно сделать так, чтобы ребенок захотел при­ходить в это пространство. Вы хотите, чтобы он со всех ног бежал выполнять задание. Вы хотите, чтобы он со временем начал радоваться карточкам с новыми кар­тинками и другим учебным материалам и был счастлив. Вы хотите, чтобы ваш ребенок хорошо вел себя во вре­мя занятий. Звучит как сказка?

Это реально. Цель любой академической программы заключается в том, чтобы ребенок стал счастливым и пре­исполненным энтузиазма учеником. Это будет целью и ва­шей домашней программы. Вы хотите, чтобы было так.

Некоторые обстоятельства укажут вам на то, что вы добились успеха, другие же могут явно дать понять, что затея провалилась. Например, если ваш ребенок плачет и убегает, когда инструктор звонит в дверь вашего дома, вам нужно заново оценить, как ребенок воспринимает инструктора. Или, если ребенок ни под каким предлогом не хочет идти в школу, это знак, что из процесса ассоци­ирования с подкрепителями выпала школьная обстановка. В таком случае вам придется начать все сначала и найти новые способы ассоциирования учителя и школьной об­становки с подкрепителями.

**СОЗДАНИЕ АССОЦИАТИВНЫХ ПАР**

После подбора подкрепителей вам нужно будет най­ти способ научить ребенка ассоциировать вас (или ко­го-либо другого, кто с ним работает), а также комнату и учебные материалы с предметами, представляющими

**96**

Подбор подкрепителей

для него интерес. Это называется «созданием ассоциа­тивных пар», процесс простой и веселый. Нужно под­готовить несколько сильных подкрепителей, подойти И ребенку и вручить их ему, не предъявляя никаких тре­бований. Поначалу, если ваш ребенок испытывает анти­патию к учителю или инструктору, он может не принять I и »дкрепитель из его рук. В этом случае взрослому нуж­но первое время класть лакомства рядом с ребенком или включать телевизор и отходить от стола. Пусть ребенок Поест или посмотрит телевизор один. Затем учитель по­степенно работает над тем, чтобы ребенок начал брать подкрепители в присутствии взрослых. С некоторыми детьми требуется работать в этой области больше, чем с остальными. Не принимайте это на свой счет. Это означает только, что вам придется проявить терпение, Чтобы завоевать доверие ребенка.

Если ребенок принимает от вас подкрепители, снача- ил давайте их, не говоря ни слова. Как только он начнет Орать у вас предметы быстро и безо всяких проблем, начните формировать ассоциацию, комментируя вслух кручение подкрепителя. Вручая ребенку подкрепитель, скажите: «Чипе, чипе... Джимми, вот чипе».

Продолжайте в том же духе, пока ребенок не нач­нет терпимо относиться к тому, что вы к нему подходите И что-то предлагаете. Как только этот уровень доверия бу­дет достигнут, разложите подкрепители на рабочем сголе на незначительном расстоянии от ребенка и посмотрите, подойдет ли он к ним или к вам. Вы должны находиться примерно на таком же расстоянии от ребенка, как и раз­ложенные на столе предметы, до которых он может до- шпуться, не вставая с места. Если ребенок подойдет к вам, дайте ему подкрепитель, ничего не требуя взамен. На этом папе ребенку не предъявляют никаких требований.

Со временем инструктор может отодвигать предме­ты все дальше и дальше от ребенка так, чтобы ему пришлось оставить свое занятие и сделать несколько

**4 М >ри Линч Барбера**

**97**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

шагов в сторону инструктора. Возможно, вам стоит ку пить фартук с карманами, чтобы всегда носить с собой подкрепители. Так ребенок поймет, что у взрослого, ко­торый с ним работает, есть доступ ко всем его любимым предметам и взрослый зачастую дает их, не требуя вы­полнения какой-либо работы.

Использование подкрепителей и ассоциирование ин­структора с подкрепителями — первый (и главный) шаг в вербально-поведенческой программе. Смысл в том, что ребенок считается готовым к обучению, если он охотно подходит к инструктору. На начальном этапе программ1: еще не время предъявлять ребенку какие-либо требова­ния. Если у вас возникли проблемы с созданием ассоциа­тивных пар, вам, возможно, стоит заново оценить испол 1 зуемые подкрепители, а также удостовериться в том, что ребенок ассоциирует обстановку с подкреплением.

Некоторые дети — примерно половина тех, с кот рыми мне доводилось работать, — очень легко созда ассоциативные пары, и к работе можно приступать срав­нительно быстро. Если ребенок подходит к вам или к ин­структору и выглядит при этом счастливым, пора начина- взаимодействовать с ним. Вначале вы можете попробова' прокомментировать телевизионную передачу, пощекотать ребенка, покачать его на своем колене или спеть.

Важно ассоциировать сильный подкрепитель с теми предметами и занятиями, которые ребенку не так милы. Так, Кэти любит качаться на качелях, но ей не нравится, когда люди поют; ассоциирование этих двух действий, возможно, хорошо скажется на отношении Кэти к пе­нию в будущем.

**СМЯГЧЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ**

Даже если вы обнаружили, что ваш ребенок с лег­костью выстраивает ассоциации с подкреплением, не забывайте, что вначале нельзя от него требова

**98**

Подбор подкрепителен

Многого. Самая грубая ошибка (из замеченных мною), Которую люди совершают во время работы с детьми, Легко создающими ассоциативные связи, заключается К преждевременном усложнении заданий. Когда работа Начинается — а приступать к ней следует лишь после Того, как ребенок с радостью стремится к рабочему ме­сту, - важно, чтобы он не догадывался о том, что ему Предстоит поработать. Если ребенок замечает переход от развлечения к работе, значит, этот переход излишне I н ■ юк.

Как узнать, что пришло время приступать к работе? Ним нужно постепенно выдвигать новые требования и на­блюдать за поведением ребенка. Перед тем, как выдвину­то любое требование, ребенок должен подойти к рабо­чему месту и посидеть там спокойно хотя бы несколько минут. Ребенок должен спокойно воспринимать и ваш Голос (или голос инструктора), и легкие прикосновения К его рукам и спине.

Первым делом следует научить ребенка выражать желание получить определенный подкрепитель с помо­щью речи или жестов. Начните с его самого любимого предмета.

Все это заложит основу для развития навыка вы­ражения просьбы, над которым вы начнете работать После создания ассоциативной пары «рабочая обста­новка — подкрепление». Вы также можете немного поработать над навыками имитации с использованием игрушек, сопоставления идентичных предметов и со­бирания нетрудных пазлов. Вам следует обратиться к результатам проведенной вами же вербально-пове- д<-оческой оценки навыков ребенка для того, чтобы I формулировать требования, выполнить которые ва­шему ребенку было бы чрезвычайно легко. Цель этих шиятий в том, чтобы показать ребенку, как легко до­биться подкрепления; это станет побуждением к обу­чению.

**99**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**РЕЖИМ ПОДКРЕПЛЕНИЯ С ПЕРЕМЕННЫМ**

**КОЭФФИЦИЕНТОМ**

Во время работы над созданием ассоциативных пар при постановке перед ребенком несложных задач вы должны знать, что такое режим подкрепления, осно­ванный на переменном коэффициенте. Переменный ко­эффициент —- это усредненное количество правильных ответов, данных ребенком между подкреплениями. Пона­чалу вы будете предлагать подкрепление, не предъявляя никаких требований. Затем вы постепенно начнете повы­шать требования, подкрепляя каждый правильный ответ. Это называется «непрерывным подкреплением». Затем вы перейдете к режиму подкрепления с переменным ко­эффициентом.

В отличие от режима непрерывного подкрепления, режим подкрепления с переменным коэффициентом по­лезен тем, что ребенок не знает, когда получит под- крепитель, и иногда неожиданно получает сильное под­крепление даже за небольшие усилия. Такой режим зарекомендовал себя как способ выработать уверенную и устойчивую во времени ответную реакцию.

Режим подкрепления с переменным коэффициентом планирует взрослый, и с течением времени коэффициент постепенно увеличивают. Когда переменный коэффици­ент равняется двум, это означает, что ребенку, возмож­но, понадобилось выполнить одно, два, три или четыре задания перед подкреплением. Главное, чтобы среднее арифметическое подкреплений было равно двум. Каж­дый набор заданий называется сессией\*. При использо­вании переменного коэффициента, равного двум, в ходе первой сессии перед подкреплением можно предъявить

**\* В оригинале run-through, англ.— букв, «пробег». Этот термин ввели в оборот Холли Кибби (Holly Kibbe) и Чериш Твгатс (Cherish Twiggs) в 2001 году. — Примеч. изд.**

**100**

Подбор подкрепителей

ребенку три требования, а в ходе следующей сессии — ТОЛЬКО одно.

Например, если с ребенком работают в режиме под­крепления с переменным коэффициентом, равным трем, \*то может означать, что ребенок прошел две сессии; N ходе первой из них нужно было выполнить четыре за­дания перед подкреплением, а в ходе второй — только Д|ы. В среднем это как раз дает три.

Вот примеры сессии в режиме подкрепления с пере­менным коэффициентом три.

Перед началом работы дайте ребенку чипе в каче- • тис подкрепителя. Затем скажите: «Покажи нос»,— ребенок выполняет (ответ первый). Покажите пальцем ил чашку и спросите: «Что это?» — ребенок отвечает Правильно (ответ второй). Покажите фотографию собаки и спросите: «Кто это?» — ребенок отвечает, что это со­вика (третий ответ). Скажите: «Встань»,— ребенок вста- §Т (четвертый ответ). После этого предложите ребенку I и »прыгать на батуте, который является для него сильным иодкрепителем. В данном случае количество правильных мветов, полученных в ходе сессии (серия правильных ответов, данных между подкреплениями), равняется че­тырем.

Инструктор ведет ребенка за руку к батуту и по­могает ему подпрыгивать на нем (в этом заключается подкрепление). Затем инструктор начинает следующую сессию и поет: «Десять маленьких обезьянок прыгают Мн...», а ребенок добавляет: «...кровати» (первый ответ). В »рослый перестает помогать ребенку отталкиваться »гг батута и просит его: «Прыгни» (второй ответ); а затем ребенок получает подкрепление в виде прыжка на бату­те. В ходе этой сессии было получено два ответа. Если мы усредним результаты этих двух сессий, то перемен- ный коэффициент окажется равным трем.

Повышение переменного коэффициента при таком режиме подкрепления должно проводиться постепенно

**101**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

и осторожно и основываться на успехах ребенка. Если ребенок пытается уклониться от выполнения каких-то заданий, вам нужно понизить переменный коэффициент перед началом занятия. Некоторым детям нужен пони­женный переменный коэффициент подкрепления по по­недельникам или после каждого перерыва между заняти­ями. Если ребенок плохо себя ведет за столом, причем неважно, какое именно поведение он демонстрирует: агрессивное, направленное на причинение вреда само­му себе, на получение сенсорной стимуляции,— это почти во всех случаях означает, что переменный коэф­фициент подкрепления слишком высок. Может оказать­ся необходимым возвращение назад к началу создания ассоциативных пар. Часто необходимость сделать боль­шой шаг назад и впредь быть более осторожным в по­вышении требований окупается с лихвой на длительной дистанции.

Вербально-поведенческий подход предполагает, что все люди, работающие с ребенком, обязаны следовать текущему режиму подкрепления и пользоваться одним и тем же переменным коэффициентом. Всегда помните о том, что хорошая работа должна поощряться, и если ребенок выполняет задание, не надо наказывать его, по­вышая переменный коэффициент в ходе текущего заня­тия. Коэффициент следует повышать постепенно, в тече­ние дней или даже недель, а не в ходе одного занятия.

Следите за переменным коэффициентом, и это помо­жет вам определить, когда ваш ребенок работает лучше всего. Это, в частности, хороший способ оценки проблем­ного поведения на рабочем месте. И родители, и специ­алисты не всегда понимают, что они предъявляют ребен­ку слишком много требований. Проблемное поведение в ходе интенсивного обучения почти всегда свидетель­ствует об этом. Взрослые могут думать, что занимают ребенка и играют с ним, хотя, по сути, их игра полна требований и в ней отсутствует подкрепление. Режим

**102**

Подбор подкрепителей

Подкрепления, основанный на переменном коэффици­енте, помогает взрослым двигаться к цели, потому что ОН напоминает им об уровне требований, возложенных Мл ребенка.

В этой главе вы узнали о том, как подобрать подхо­ди щие подкрепители и использовать их для того, чтобы помочь вашему ребенку учиться. Подкрепление лежит и основе вербально-поведенческого подхода. Если вам не удастся донести до школьного учителя, инструктора или консультанта необходимость принимать во внима­ние, что ребенку в ходе занятий требуется более ощути­мо!' поощрение, чем просто фраза: «Хорошая работа», пиша программа потерпит крах.

Я обнаружила, что некоторым учителям не нравится идея использования еды или телевизора в качестве под­крепителей в классе. Но помните, что подкрепители вы­бирают дети, а не взрослые. И все же учителя жалуются, что игрушки или видеоролики отвлекают других детей и что нечестно, если в течение учебного дня конфеты достаются только одному ребенку. К сожалению, приме­нение вербально-поведенческой программы нельзя будет продолжить, пока все не поймут концепцию подкрепле­ния и не примут ее. Работайте с учителями и специ­алистами столько, сколько потребуется для того, чтобы помочь им понять, как важны эти вещи для личностного |юста вашего ребенка и улучшения успеваемости.

Мощная и индивидуально подобранная система под­крепления абсолютно необходима для любой школь­ной или домашней вербально-поведенческой програм­мы. И когда она будет готова, настанет время присту­пить к работе с наиболее важной частью этой програм­мы — к обучению ребенка общению с вами.

**Глава 5.**

**НАВЫК ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСЬБЫ**

Когда Лукасу было два года, он говорил мало и ему поставили диагноз «задержка развития речи». Он немед­ленно начал посещать занятия с логопедом. Я не знала, что у него аутизм, но тем не менее хотела предоставить ему все наилучшее и всеми силами помочь ему.

Я присутствовала на еженедельных занятиях Лукаса по развитию речи и очень скоро начала расспрашивать логопеда о приемах, которые я могла бы использовать дома. К моему удивлению, она не смогла порекомендо­вать мне ни одной книги, но поддержала мое стремление наблюдать, что происходит на сеансах, и пытаться повто­рять это дома. Я не могла поверить, что не существует информационных источников для родителей, и провела собственное небольшое исследование, в результате ко­торого обнаружила книгу «Для разговора нужны двое» (Мейнолсон, 1992) \ в которой объяснялся метод Гей- нена2.

Честно говоря, я тогда и не думала искать книгу, в которой рассказывалось бы, как помочь детям-аути- стам заговорить, ведь я все еще отрицала возможность постановки такого диагноза Лукасу. Если у вашего ре­бенка задержка развития речи, но ему не поставили диагноз «аутизм» (а возможно, никогда и не поставят),

**104**

Навык выражения просьбы

М\*> вы читаете эту книгу, я восхищаюсь вами: ведь вы читаете все, что может пойти на пользу вашему ребен­ку. Описанные здесь вмешательства помогут и типичным малышам в развитии речи. Один мой друг, когда у Лу­каса диагностировали задержку развития речи, предло­жил мне начать применение техники корректирования аутизма, но я его не послушала, потому что пряталась ОТ того факта, что мой ребенок может быть аутичным. Фактически, даже если бы у Лукаса была всего лишь мдержка развития речи, прикладной анализ поведения, целью которого является лечение аутизма, помог бы ему гораздо больше, чем просто логопедия.

Вот некоторые предположения, изложенные в книге и Для разговора нужны двое»: важно помещать предме­ты на дальние полки, важен отказ от рутины, навык обозначения предметов словами требуется тренировать снова и снова. В случае Лукаса эти техники работали сказочно, он увеличил словарный запас более чем вдвое и начал чаще выражать просьбы. Логопед Лукаса был достаточно квалифицированным для того, чтобы осоз­навать, что дети, умеющие выражать просьбы, учатся быстрее и ведут себя лучше. Но мы ничего не знали об ассоциировании обстановки с подкреплением и о по­степенном усложнении требований. На самом деле я даже не знала, что такое режим подкрепления с пере­менным коэффициентом, пока Лукасу не исполнилось шесть лет, а на тот момент он занимался с логопедом уже четыре года.

Во время сеансов логопедии специалист поначалу за­нимал ребенка чем-нибудь веселым, например пусканием мыльных пузырей, а затем пытался добиться, чтобы Лукас попросил продолжить это занятие. Таким способом Лука­са учили выражать просьбу. И это был хороший подход, но логопед слишком быстро переключилась на абстракт­ные концепции, требующие однозначно ответить «да» или «нет» на определенный вопрос, на использование

**105**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

предлогов, местоимений и множественных чисел. Лукас был счастлив, пока надувал пузыри на занятиях и учился выражать просьбу, но затем, когда занятия стали слож­нее, его поведение быстро пошло под откос.

Навык выражения просьб — интегрирующая состав­ляющая вербально-поведенческого подхода. Он осно­вывается на удовлетворении потребностей и, как уже говорилось ранее, на мотивации. Ребенок должен быть мотивирован, чтобы попросить о чем-то, мотивом может быть голод или желание иного рода. Ребенок хочет вы­пить сока, он выражает просьбу и получает желаемое. Выражение просьбы немедленно приносит свои плоды, поскольку во время занятий, в основе которых лежит вербально-поведенческий подход, выражение просьбы всегда подкрепляется незамедлительно — ребенку от­дают желанный предмет или разрешают перейти к лю­бимому занятию.

Согласно выводам доктора Марка Сандберга и дру­гих экспертов в вербально-поведенческом подходе, про­блемное поведение ребенка почти всегда вызвано неспо­собностью выразить просьбу, сообщить другим о своих потребностях. Это чистая правда. Покажите мне ре­бенка, только-только начавшего ходить, а если хотите, то и взрослого человека, имеющего поведенческую про­блему, и я покажу вам, что кое-кто не научился эффек­тивно просить желаемое.

Речь — не единственный способ удовлетворения потребностей. Младенцы настолько умело используют плач, что многие родители утверждают, что могут по ха­рактеру плача определить, проголодался ли ребенок или надо ли сменить ему подгузник. Я никогда не была в этом сильна, но понимаю, что раз мой сын плачет, ему что-то нужно. Плач — первый необходимый для вы­живания навык выражения просьбы у новорожденного. По мере того как дети подрастают, их требования стано­вятся более конкретными, и навыки выражения просьбы

**106**

Навык выражения просьбы

иг должны отставать. Шести- или восьмимесячный ребе­нок может хотеть, чтобы его взяли на руки или налили Сока вместо молока; тем или иным образом он все равно придумает собственную систему общения, чтобы удов­летворить свои новые потребности. Типичный ребенок научится показывать на предметы пальцем или тянуть К ним руки, он может использовать и другой жест. Ребе­нок с аутизмом или другими задержками развития может и не выработать навыки жестикуляции. Это, пожалуй, и является главным признаком аутизма: неспособность указывать на предметы пальцами в возрасте полутора лет. Вероятно, ребенок продолжит плакать, таким об­разом, у неспособного выразить просьбу ребенка начнет (|юрмироваться поведенческий шаблон, выражающийся и плаче и приступах гнева.

Научить вашего ребенка выражать свою просьбу — значит научить его абсолютно необходимому для обще­ния с вами навыку. Для этого вам необходимо иметь и распоряжении очень сильные подкрепители, а ребенок уже должен ассоциировать рабочий уголок с подкрепле­нием до того, как приступать к обучению. Если вам нужны дополнительные инструкции — перечитайте гла­ву 4. Вы должны знать, что именно является для вашего ребенка мотиватором. На мотиватор обычно указывают попытки ребенка взять предмет, находящийся на сто­ле (например, печенье или стакан сока), или взять вас ш руку, отвести к желанному предмету или спровоци­ровать желаемую деятельность. Одни дети укажут рукой на то, что хотят получить, другие будут использовать нечленораздельные звуки, чтобы дать понять взрослому, что они чего-то хотят.

Для примера давайте посмотрим на Тимми. Ему че­тыре года, и ему недавно поставили диагноз «аутизм». Его родители горят желанием начать программу при­кладного анализа поведения с использованием вербаль­но-поведенческого подхода. Тимми способен произнести

**107**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

несколько слов, но не в состоянии попросить даже тот желанный предмет, который находится в поле его зре­ния. Поскольку попросить предмет, находящийся в поле зрения, проще, чем просить о действии или предмете вне поля зрения, мы рассмотрим процесс обучения Тим­ми просить вслух то, что он видит перед собой. (В следу­ющей главе будут описаны другие стратегии, предназна­ченные для работы с детьми с отставанием в развитии речи.)

Тимми способен обозначать предметы, например мяч, книгу, кровать и самолетик. Его любимые подкрепи- тели — чипсы, леденцы, сок, вода, книжки и видео про «Барни и друзей», качели, маленький батут и большой шар для гимнастических упражнений. Его родители ку­пили детский столик, поставили его в гостиной рядом с телевизором и наняли начинающего инструктора для того, чтобы он занимался с ребенком три дня в неде­лю. Тимми неинтересно сидеть за новым столиком, и он упирается, когда мама или инструктор пытаются его туда усадить. Ему нравится собирать пазлы, сидя на полу, и выстраивать машинки в ряд, а затем — на­ходить одинаковые. Но ему не нравится, когда взрослые вмешиваются в его игры. Его мама и инструктор счита­ют, что пора начинать учить Тимми выражать просьбы. Что скажете?

Нет, не пора!

В приведенном примере есть кое-какие обстоятель­ства, на которые нужно обратить внимание прежде, чем учить ребенка выражать просьбы. Первое и главное — ребенок не ассоциирует обстановку с подкреплением в достаточной степени, чтобы программа оказалась успешной. Поспешность — на самом деле одна из са­мых распространенных общих ошибок, совершаемых специалистами и родителями при попытке начать вер­бально-поведенческую программу. Если вы поспешите с требованиями, ваш ребенок не отреагирует адекватно

**108**

Навык выражения просьбы

на то, что происходит. Это настолько распространенная проблема, что я вижу ее практически всякий раз, когда консультирую родителей и школьных учителей.

Подкрепления не бывает слишком много.

Прежде чем вы предъявите хотя бы одно требование, ны должны быть уверены в том, что ребенок стремится К встрече с инструктором и ему нравится бьггь рядом с людьми, сидит ли он на полу или за столом. Его люби­мые предметы должны быть ему доступны, и он должен получать подкрепители без предъявления ему каких бы то ни было требований. Вот теперь пора начинать тре­нировку навыка выражать просьбу.

Для начала хорошенько прислушайтесь к тем сло­вам, которые Тимми уже говорит, и проанализируйте их, чтобы определить, каким просьбам его стоит учить в первую очередь. Поскольку Тимми способен обозна­чить мяч и книгу, а прыжки на мяче и картинки в книж­ке «Барни и друзья» — два его подкрепителя, просьбы,

( вязанные с этими предметами, должны бы стать первы­ми, которым вы будете учить Тимми. Большинству детей в начале обучения нужно выучиться выражать хотя бы от трех до пяти просьб. Поскольку Тимми уже немного говорит, в его случае я бы начала с пяти просьб.

Не сосредотачивайтесь на одной просьбе, посколь­ку она станет слишком обобщенной. Например, если ребенок учится просить, чтобы ему показали фильм, и ему разрешают посмотреть небольшой фрагмент после каждой просьбы, он в конечном счете выучит, что, когда бы он ни захотел его посмотреть, ему все­го лишь нужно произнести слово «фильм». Но если ребенок привыкнет выражать только эту просьбу, он может обобщить ее и начать говорить слово «фильм» всякий раз, когда захочет что бы то ни было, напри­мер попить сока или попрыгать на батуте. Вот почему ребенка необходимо учить трем — пяти просьбам одно­временно.

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Еще одна ошибка, которую некоторые допускают, когда учат детей выражать просьбу, состоит в исполь­зовании таких слов, как «еще» и «пожалуйста». Обычно этим словам учат на раннем этапе люди, не имеющие опыта в прикладном анализе поведения и вербально­поведенческом подходе. Дети выучивают, что если они хотят что-то, то могут выразить свое желание словом «еще» и их просьба будет удовлетворена. Но они не на­учаются просить конкретный предмет. Слова «пожалуй­ста» и «еще» суть абстрактные концепции, которые ре­бенок с дефектами речи, вероятнее всего, не понимает. Вместо этого вам нужно научить ребенка просить кон­кретные предметы, находящиеся у него на виду, а уже потом те, что находятся вне поля его зрения, в надежде на то, что ребенок, например, сможет попросить, чтобы ему принесли мороженое, лежащее в морозилке. Этого никогда не случится, если Тимми выучит слово «еще», поскольку мороженое будет вне поля зрения и взрослый не поймет, что Тимми будет иметь в виду, произнося слово «еще».

Кроме того, вам не нужно требовать от ребенка с за­держками развития речи, чтобы он выражал просьбы полными предложениями. Если ваш ребенок хочет пече­нья и произносит слово «печенье», этого уже достаточно. Успехи ребенка должны измеряться не длиной предложе­ний, которыми он изъясняется, а количеством желаний и потребностей, которые он может выразить с помощью слов или жестов. К складыванию слов в предложения можно будет перейти, как только ребенок не будет ис­пытывать проблем с выражением просьб в отношении большого количества предметов, находящихся вне поля его зрения. Когда это случится, вы можете начать учить ребенка фразам из двух-трех слов, которые помогут ему определить предмет, такой как красный леденец, шоко­ладное или сахарное печенье. Добавляйте только одно слово за раз, и это слово должно привносить во фразу

**110**

Навык выражения просьбы

дополнительный смысл, чтобы помочь ребенку выражать Свои потребности более точно.

Теперь, когда вы знаете, чего делать нельзя, вы гото- нііі начать учить Тимми выражать просьбы.

Вы нацелились на несколько просьб, среди которых мяч и книга. Так как вам уже известно, что Тимми мо­жет назвать эти предметы и они являются для него под- крепителями, научить его этим просьбам будет неслож­но. Важно, чтобы вначале задания были легкими.

Кроме мяча и книги вам нужно будет выбрать еще и пару съедобных подкрепителей. Как правило, первым делом ребенка следует учить просить о паре съедоб­ных подкрепителей и о переходе к нескольким любимым видам деятельности. Не берите пять лакомств, потому что вам нужно будет учить ребенка выражать просьбы и течение всего дня, в то время как он захочет заняться чем-нибудь другим. Если все выученные просьбы каса­ются исключительно еды, все, чему вы сможете научить его, — это выпрашивать еду.

Еще раз взгляните на список подкрепителей Тим­ми и подумайте, насколько удобны в использовании его съедобные подкрепители. Картошка фри, бекон или мо- (юженое — не самая удобная снедь, чтобы учить его просить их первыми, ведь мороженое нужно держать и морозилке, а бекон и картошку — разогревать. Трудно будет подкармливать ими ребенка весь день. Поскольку леденцы и чипсы также входят в список подкрепителей, но они удобнее, я бы выбрала их. Я бы также добавила сок в качестве пятого подкрепителя, потому что он, как кажется, нравится Тимми больше, чем вода.

Решая, каким просьбам учить вначале, представьте, что вы находитесь за границей и не знаете местного языка. Каким словам вы хотели бы научиться в первую очередь, чтобы удовлетворить свои потребности? Вы за­хотели бы выучить слова «туалет», «вода», «пицца», «еда», «такси», «поезд» или «гостиница». Вашему ребенку тоже

**111**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

нужно выучить слова, наилучшим образом помогающие удовлетворить его потребности.

Итак, вот пять подкрепителей, просить которые мы научим Тимми: мяч, книга, чипсы, леденцы и сок. Это первые слова, которые Тимми станет использовать для выражения просьбы.

Вам нужно помнить о том, что типично развиваю­щийся ребенок научится выражать просьбу с несколь­ких попыток, но ребенку с задержками развития могут потребоваться сотни или даже тысячи проб. Ваша зада­ча заключается в том, чтобы предоставлять ему поболь­ше возможностей учиться выражать просьбу в течение дня. Фактически вам нужно каждый день предоставлять ребенку сотни возможностей просить. Это означает, что вам надо создать такую атмосферу, в которой у ре­бенка снова и снова возникала бы мотивация просить что-то.

Даже когда ребенок выражает в течение дня мно­го просьб, важно выделить время для нескольких специ­альных «серий просьб». Для того чтобы провести такую «серию», нужно взять один из подкрепителей (например, чипсы) и разделить его на маленькие части. Разломайте каждый из десяти чипсов на четыре части, а печенье — на десять частей, и вы сможете начать «серию просьб», в ходе которой у вашего ребенка будет в общей сложно­сти пятьдесят возможностей попросить то, что он любит. «Серия просьб» может занять от двух минут до получа­са. В течение этого времени вы полностью сосредоточе­ны на обучении ребенка выражать просьбу; кроме того, благодаря таким «сериям просьб» у ребенка возникнут дополнительные положительные ассоциации, связанные с вами.

Для того чтобы подготовиться к «серии просьб», вам нужно собрать пять подкрепителей и выбрать подходя­щее место. Вы можете сесть на пол или за стол, в за­висимости от предпочтений ребенка. Положите чипсы

**112**

**Навык выражения просьбы**

и леденцы в прозрачные пакеты, чтобы ребенок их ви­дел. Поставьте на стол маленькую чашку и пакет сока.

Если вы выбрали сильные подкрепители, а рабочее место ребенок ассоциирует с подкреплением, он подой­дет к вам, когда увидит пять своих любимых предметов, разложенных перед вами. Он, вероятнее всего, укажет на тот предмет, который захочет получить первым. Мо­жет быть, он начнет прыгать на мяче или возьмет пакет е чипсами. Поскольку вы не можете заставить ребенка заговорить, у вас должен быть «запасной вариант», что­бы Тимми мог выразить просьбу. Возможно, что Тимми сам присоединится к «серии просьб», когда увидит, что пять его самых сильных подкрепителей доступны; пред­положим, что он начнет прыгать на мяче. Вам нужно взять его за руки, чтобы помочь подпрыгивать выше, поскольку вы знаете, что Тимми это нравится. Пока он будет прыгать на мяче (и просить вас продолжать, не от­талкивая вас), произнесите слово «мяч» три раза очень четко и с перерывами в одну-две секунды.

Не беспокойтесь, что когда ребенок прыгает на мяче, он, возможно, путает слова «прыгать» и «мяч». Вы оттал­киваетесь от того, что Тимми уже способен произнести слово «мяч», это ваша исходная точка. После того как ребенок с радостью попрыгает на мяче с минуту, за­медлите его движения так, чтобы он перестал прыгать. Теперь, когда подкрепление прекратилось, вам нужно еще три раза быстро произнести слово «мяч». Затем по­могите ребенку подпрыгнуть.

Если при этом Тимми повторяет ваши слова или го­ворит слово «мяч» самостоятельно, вам нужно помочь ему высоко подпрыгнуть, осыпать похвалами и дать под­крепители, приговаривая: «Как ты хорошо сказал “мяч”, мяч, мяч... Тимми сказал “мяч”»,— или что-то в этом роде.

Важно, чтобы вначале требования были очень мягки­ми и легковыполнимыми. Не используйте фразы вроде

из

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

«Если ты хочешь попрыгать на мяче, тебе придется ска­зать “мяч"... скажи: “мяч”». Это неподъемное требова­ние, хотя оно может и не казаться вам таковым. Для Тимми же оно почти невыполнимо. Ваше требование ясно укажет на то, что подкрепление прекратилось, а работа началась. На данный момент «серии просьб» Тимми очень похожи на усложненные сеансы создания ассоциативных пар, в ходе которых инструктор, вручая ребенку подкрепители, обозначает их словом два-три раза.

Выражая просьбу, Тимми может и вовсе не произ­носить слово «мяч»,— это нормально. Продолжайте эту «серию», пока Тимми не потеряет интерес к мячу, или вы не решите перейти к просьбам, связанным с другим предметом. В некоторых случаях, если у ребенка это самый любимый подкрепитель (привлекательность кото­рого для ребенка составляет десятку по десятибалльной шкале), его, возможно, придется унести из комнаты для занятий. «Серии просьб» лучше проводить тогда, когда Тимми голоден, чтобы у него была мотивация просить у вас еду.

Вот вам способ сочетания подкрепителей во вре­мя «серии просьб» для случая, когда у ребенка ярко выражена любовь к одному из них. Дайте Тимми чипе и обозначьте его три раза словом, пока ребенок сидит на мяче, а затем пододвиньте мяч поближе к столу, что­бы Тимми не пришлось слезать с него для работы с дру­гими предметами. Теперь мяч послужит Тимми стулом для занятий. Что бы вы ни делали, пусть ребенок сидит на нем, не заставляйте его переместиться за рабочий стол, так как это уничтожит все созданные вами на дан­ный момент ассоциативные пары. Если Тимми мотиви­рует только мяч, а другие предметы, просить которые вы хотите его научить,— нет, вы не сможете работать с другими предметами: как я уже говорила, выражению просьбы всегда предшествует мотивация.

114

**Навык выражения просьбы**

Работайте с остальными предметами по схожей схе­ме Если учите Тимми просить принести книгу «Барни И друзья»,— работайте над словом «книга». Когда Тим- Ми научится нескольким просьбам, попробуйте перейти К опорным фразам, состоящим из нескольких слов, та­ким как «прыгать на мяче», или «катать мяч», или «книга Про Барни»/«книга про Спота».

После того как Тимми самостоятельно попросит один И') целевых предметов, добавьте в список еще одну цель. Выбирая дополнительную цель, обращайте внимание Ма баланс еды, предметов и занятий и к каждой ожида­емой от него просьбе привязывайте одно-единственное слово.

Но что, если все это не работает? Что, если вы пред­приняли уже сотни попыток, используя его любимые подкрепители, а Тимми все равно ни о чем не просит? Тик бывает, и стратегия для подобных случаев предусмо­трена. Вам нужно начать учить ребенка ассоциировать слова с жестами; этот подход будет подробно разобран и следующей главе. Не бойтесь, что ваш ребенок никог­да не заговорит. Использование языка жестов — та стра­тегия, которая легко может дать ребенку необходимую подсказку, и иногда это все, что нужно, чтобы устано- |ИТЬ связь между словом и просьбой.

Хорошо, что у таких детей, как Тимми, способных произнести вслух несколько слов, тщательное создание ассоциативных пар и частое проведение «серий просьб» »едут к тому, что ребенок научается выражать просьбы. 11осле того как ребенок выучит несколько десятков слов, чтобы попросить то, что прямо перед ним, вы начнете учить его просить предметы, находящиеся вне поля его зрения. Наиболее простой способ начать эту работу за­ключается в том, чтобы научить его просить о действии, а оно по определению не может быть в поле его зре­ния. Например, «подтолкни», когда он сидит на каче­лях, «пощекочи», «открой» или «перемести».Предметы

**115**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

необходимо убирать с глаз долой постепенно. Напри­мер, сначала дайте Тимми чипе и подождите, пока он несколько раз попросит добавки. Если после этого он захочет еще, положите пакет с чипсами под стол или загородите его лежащим на столе предметом. Если Тимми не станет просить чипсов после того, как они пропадут из его поля зрения, достаньте их на мгнове­ние или дайте Тимми вербальную подсказку, а затем — угостите чипсами.

Как определить, делает ли Тимми успехи? Если вы хотите знать, насколько успешно ваш ребенок учится, важен сбор информации. Это очень полезно не толь­ко для него, но и для вас. Иногда может показаться, что вы не слишком продвинулись, но у вас есть доступ к собственным данным, и вы всегда будете знать, к чему на самом деле пришли.

Сбор данных очень важен в вербально-поведенче­ском подходе, и вы станете радоваться своим достиже­ниям по мере того, как программа будет продвигаться вперед и усложняться. Вы будете использовать тот же самый счетчик, который помогал вам подсчитывать нежелательные поступки, чтобы теперь видеть положи­тельные изменения. Возможно, вам понадобится пара счетчиков в рамках различных программ. Каждый из них будет собирать данные «серий просьб», прибавляя едини­цу всякий раз, когда ребенок выражает просьбу. Можно записывать число просьб рядом с продолжительностью «серии». Затем сбросьте показания счетчика для подго­товки к следующей «серии».

Когда вы перестанете успевать подсчитывать прось­бы, можно начать пользоваться двумя счетчиками в ходе «серий просьб» и отдельно фиксировать просьбы с под­сказками на одном счетчике (например, если вы про­износите слово «чипе», а ребенок повторяет за вами), а на другом — спонтанные просьбы (когда ребенок го­ворит «чипе» без вербальной подсказки). Поначалу коли-

**116**

**Навык выражения просьбы**

Частью просьб с подсказками будет как минимум вдвое превышать число спонтанных.

На начальном этапе можно обойтись и без счетчиков, (1 просто подготовить дневник наблюдений с пятью целе­выми просьбами и затем делать на нем пометки всякий рп I, когда ребенок просит один из этих предметов (табли­ца 5.1). Если ваш ребенок часто просит один предмет, я остальные — редко, вы сразу это увидите.

Таблица 5.1 Дневник наблюдений. «Серия просьб»

Дата: 6 июля

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Продолжительность «серии просьб»: 15 минут | | |
|  | | |
|  | Кол-во просьб ребенка | |
| Предметы | с подсказкой | самостоятельно (предмет на виду) |
| Мяч | І І III І I | І І I |
| Книга | І I | І І І І І І I |
| Чипсы | І І І І І І І І I | I |
| Леденцы | І I | І І І І І І I |
| О ж | І І І І І I | I |

В любом случае вы будете располагать информацией, Которая позволит определить, работает ли ваша про­грамма, и если работает, то насколько эффективно. Если и вас силен дух борьбы, это даст вам дополнительный стимул, чтобы увеличивать количество просьб каждый день или каждую неделю. Прежде чем вы начнете ра­ботать над выражением просьб более высокого уровня, нам необходимо удостовериться в том, что речь вашего ребенка уже стоит на крепком фундаменте. Могут прой­ти годы, прежде чем ребенок научится просить о таких

**117**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

вещах, как «внимание» или «информация», но начнет он общаться с вами значительно раньше. Наберитесь терпе­ния, потому что для вас и вашего ребенка этот процесс на всю жизнь.

Когда ваш ребенок будет готов сделать следующий шаг, вам захочется научить его более сложным концеп­циям. Помните, что необходимо двигаться в его темпе и поддерживать подкрепление на высоком уровне. Как только ребенок научится просить предметы, находящи­еся как перед ним, так и вне поля его зрения, а также о совершении каких-то действий и переходе к опреде­ленным занятиям, вы можете начинать учить его вы­ражать просьбы, целью которых является привлечение внимания. К таким просьбам относятся фразы вроде «Эй, посмотри», или «Смотри, что я сделал», или «Смотри, вон корова». Это сложно, поскольку, как мы уже узнали, ддг того, чтобы слова или фразы стали просьбами, требуете мотивация. Тимми сначала должен захотеть вашего вни­мания, а затем уже он попросит о нем, и тогда это бу­дет настоящая просьба. Достаточно легко мотивироват просьбу о еде, но гораздо сложнее добиться, чтобы ва" ребенок захотел указать вам на корову.

Еще одна просьба, выражать которую ваш ребенок в итоге научится, сводится к запросу информации. К за просам информации относятся такие вопросы, как «Где мои ботинки?», или «Что в сумке?», или «Как ты это сде­лала?». Обучение запросам информации является слож­ным, но осуществимым делом. Помните, что, двигаясь вперед, нельзя торопиться. Чтобы ребенок захотел ва что-то сообщить, нужно работать с подкрепителями. По ложите его любимые подкрепители в непрозрачный па кет. Когда ребенок попытается заглянуть в него и узнать что внутри (это мотивация), подскажите, что нужно пр~ изнести слово «что» или фразу «Что в пакете?», а затем дайте ему информацию, вручив пакет или позволив до стать оттуда подкрепители.

**118**

**Навык выражения просьбы**

Когда ваш ребенок научится выражать просьбы ради удовлетворения своих потребностей, вы, вероятно, увиди­те улучшения в его поведении. Если этого не произойдет, Илм придется вернуться к своему списку и посмотреть, ■Одержит ли он то, что ваш ребенок действительно хо­чет и в чем нуждается. Кроме того, убедитесь, что окру­жающая обстановка максимально комфортна.

Теперь пора переходить к другим вербальным опе­рандам, которые улучшат коммуникативные навыки ре- |онка. Возможно, сейчас это звучит скромно, но, я ду­маю, вы обрадуетесь, когда увидите, что ваш ребенок ■Пособен общаться хотя бы и с помощью односложных Просьб. Для ваших ушей они будут звучать как музыка. Наш ребенок разговаривает с вами! Давайте сохраним Такую динамику.

**Глава 6.**

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

В предыдущей главе я описала методики, которые позволяют начать обучение ребенка выражению просьб с использованием речи.

Но случается так, что вы все делаете правильно, а ваш ребенок все равно не говорит.

Давайте вернемся к Тимми из предыдущей главы и представим, что, несмотря на то, что вы слышали от него несколько слов, он не реагирует на программу и не выражает просьбы вслух, даже если предмет нахо­дится в поле его зрения, а вы уже сотни раз пробовали предоставлять ему трехразовую голосовую модель\*.

Некоторые дети не выражают просьбы вне зависи­мости от того, насколько упорно вы с ними работаете и насколько сильное подкрепление они получают. Если ваш ребенок — один из них, вы это быстро поймете и нужно будет переходить к другому плану действий. Не следует постоянно подкреплять поведение ребенка, который не учится. Правило подкрепления заключает в том, что подкрепляемое действие будет проявлять чаще; следовательно, если вы награждаете Тимми за то,

\* Примером трехразовой голосовой модели является, в част­ности, описанный в предыдущей главе пример Тимми.— Примеч. науч. ред.

**120**

**Развитие речи у неговорящих детей**

Что он не разговаривает и не общается с вами, он будет продолжать молчать.

Я знаю, это приводит в замешательство; но есть си­стемы, способные помочь вашему ребенку общаться, Пусть даже это общение будет беззвучным. Если ваш ребенок за всю жизнь не произнес ни слова или если вы безуспешно понуждали его выразить просьбу вслух, вам нужно начинать с программы, не требующей использо­вания речи.

Невозможно заставить кого-либо говорить, и беспо­лезно подсказывать ребенку нужные слова. Если вы го­ворите ему: «Скажи “кот”»,— а он не реагирует, то вы не сможете заставить его пропустить воздух через го­лосовые связки и создать это слово. Тем не менее, вы способны помочь ему обозначить слово «кот» жестом или указать на ту картинку, где изображен кот. Есть несколько эффективных методик, повышающих шансы на то, что ваш неговорящий ребенок заговорит. Кроме прочего, эти методики помогут сделать коммуникацию детей более ясной, и на каком бы уровне ни были их речевые навыки, они будут улучшаться.

После того как я стала аналитиком поведения и по­лучила в 2003 году сертификат ВСВА, меня очень зани­мали вопросы, как помочь неговорящим детям загово­рить. Я часто работала с детьми постарше, которые, как шивляли их родители и специалисты, не говорили. Уже через считанные минуты эти дети пытались повторять отдельные слова!

Когда я работала с этими детьми в школе, наблюдав­шие специалисты поражались их успехам, считали такой прогресс чем-то сверхъестественным. Но я лишь при­меняла методики, которым научилась у таких знатоков допроса, как доктора Марк Сандберг и Винсент Карбон. >з и методики вы можете применять у себя дома.

В ходе моей профессиональной деятельности я име­ни возможность опробовать эти методики на учениках

**121**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

с отклонениями аутичного спектра различной степени и даже на некоторых детях, у которых диагностировали другие расстройства, включая синдром Дауна.

Видеопримеры доктора Карбона поистине удивитель­ны и, казалось бы, слишком хороши, чтобы бьггь правдой. Но поверьте, все так и есть. Ваш пока еще молчащий ребенок в состоянии говорить. Я работала с 14-летними учениками, которые развили настоящую функциональ­ную речь за несколько месяцев благодаря переключению на вербально-поведенческий подход.

Стандартная логопедия часто приводит к полному провалу при работе с неговорящими детьми, но она мо­жет принести пользу, если применяется в поведенческом ключе. Это подтверждается положительными результата­ми, полученными такими дефектологами речи, как Джоан Геринжер, Нэнси Кауфман и Тамара Каспер \ включив­шими в свои методики подходы, свойственные приклад­ному анализу поведения.

Есть несколько методик — и их эффективность под­тверждена исследованиями,— которые способны увели­чить вероятность того, что ребенок заговорит или разо­вьет речь. Жестовый язык — определенно моя любимая и приоритетная стратегия обучения неговорящих детей выражению просьбы.

**ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК И ДРУГИЕ**

**ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИОННЫЕ**

**СИСТЕМЫ**

К вспомогательным коммуникационным системам от­носятся все способы общения, дополняющие или под держивающие речь. Специалисты, использующие при­кладной анализ поведения и знакомые со скиннеровским анализом вербального поведения, чаще всех других вспо­могательных систем рекомендуют жестовый язык.

**122**

**Развитие речи у неговорящих детей**

Мы видим, как редко приносят плоды другие вспомога­тельные системы, которые ранее использовались в работе с детьми, когда переключаемся на вербально-поведенче­ский подход. Фактически я обнаружила, что даже если дети и владеют в некоторой степени жестовым языком, то обычно слишком зависят от подсказок или исполь­зуют жесты общего характера, такие как «пожалуйста» и «еще». Когда я начинаю работать с ребенком, не владе­ющим речью и/или пользующимся вспомогательной ком­муникационной системой, которая очевидно не работает, н считаю, что все нужно начинать с чистого листа.

Наиболее часто используют три типа вспомогатель­ных систем коммуникации: жестовый язык, устройства воспроизведения речи и коммуникационную систему об­мена картинками.

Всегда, когда это возможно, я выбираю жестовый язык, потому что он удобен и в рамках вербально-пове­денческого подхода его можно использовать со всеми вербальными оперантами. Исследования показали, что тестовый язык, сопровождаемый произнесением слов, способствует улучшению речи.

Если ребенок пользуется жестами, значит, я могу ра- ботать с ним, когда он плавает в бассейне или прыгает н.| батуте, а оба эти действия могут быть сильными под- крепителями. Руки ребенка свободны, и это открывает множество возможностей для работы над выражением просьбы, пока ребенок от души веселится.

Кроме того, жестовый язык визуально демонстрирует детям, что слова различны. Слова «мяч» и «печенье» зву­чат по-разному и обозначаются отличающимися жеста­ми. Каждому слову соответствует особое действие, и это сходно с речью. Так, если ребенок осваивает жест со зна­чением «печенье», как правило, его можно легко научить показывать этот жест, когда он видит печенье на картин­ке или со временем отвечать этим жестом на вопросы типа «Скажи мне, что ты ешь?». Все это в конечном счете

**123**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

позволит ребенку использовать жестовый язык в рамках различных оперантов.

Но у жестового языка есть некоторые недостатки. Взрослые должны пройти определенную подготовку, что­бы его использовать; а чтобы он был эффективным, все взрослые, работающие с ребенком, должны понимать принципы прикладного анализа поведения, такие как ас­социирование, подкрепление, подсказки, моделирование и постепенное снижение уровня подсказки. Еще один часто упоминаемый недостаток жестового языка заклю­чается в том, что его знает далеко не каждый: например, кассиры в «Макдоналдс» не поймут жест, обозначающий «гамбургер». Это будет все большей проблемой по мере взросления ребенка, но, если он еще готовится к школе или учится в младших классах и страдает серьезными нарушениями речи, самое время приступать к использо­ванию жестового языка, пока ребенок не оказался изо­лированным от общества. Всем членам семьи нужно вы­учить используемые им жесты. Это проще всего сделать, составив словарь картинок-жестов, включив в него все используемые ребенком жесты и сопроводив их соот­ветствующими картинками. А еще вы можете попросить специалиста продемонстрировать освоенные ребенком жесты и записать все на видео.

УСТРОЙСТВА ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ РЕЧИ

Под устройствами воспроизведения речи понимаются технические приспособления, при использовании кото­рых ребенок выбирает кнопку и нажимает на нее, по­сле чего устройство воспроизводит фразу. Есть простые модели, при работе с которыми ребенок выбирает один предпочтительный вариант из нескольких, а есть и чрез­вычайно «умные» модели, которые требуют от ребен­ка развитых навыков рецептивного языка и способности складывать слова в предложения.

**124**

**Развитие речи у неговорящих детей**

При использования этих систем взрослые, работаю­щие с ребенком, должны быть достаточно квалифици­рованы, чтобы загружать в устройство новые картинки и проверять, правильно ли оно работает после обновле­ния. Кроме того, взрослые должны следить за исправ­ным функционированием устройства, и на тот случай, рели основному устройству потребуется ремонт, у ре­бенка должно быть запасное. Эти устройства довольно громоздкие и требуют от ребенка изрядных навыков ре­цептивного языка. Они могут стоить больше пяти тысяч долларов, что делает их использование наиболее затрат­ной альтернативой.

КОММУНИКАЦИОННАЯ СИСТЕМА ОБМЕНА КАРТИНКАМИ

Коммуникационная система обмена картинками ис­пользуется в рамках методологического подхода, направ- ленного на обучение ребенка выражению просьбы при помощи карточек с изображениями. Эту систему меня научили использовать ее авторы доктор Энди Бонди и мисс Лори Фрост2 вскоре после того, как мой сын был »«числен в школу Эй-Би-Эй, где к ней часто прибегали даже при работе с учениками, владеющими навыками речи.

Преимущество коммуникационной системы обме­на картинками, так же как и устройств воспроизведе­нии речи, заключается в том, что и голос, раздающийся из устройства, и картинки коммуникационной системы обмена понятны окружающим взрослым и другим детям.

Несмотря на то что система обмена картинками оче- Иидно менее затратна, чем устройства воспроизведения речи, и у нее есть свои недостатки. После начальных стадий работы с ней ребенку придется научиться выби­рать довольно абстрактные картинки, чтобы обменивать их на предметы при общении со взрослыми. Например,

**125**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

для того, чтобы получить кукурузные чипсы, ребенку при­дется выбрать их изображение из множества картинок. Кроме того, со временем ребенку потребуется иска нужную картинку в большой книге, которая может бы слишком громоздкой, чтобы носить ее с собой, а по­иск картинки будет занимать слишком много времени. Я помню, что когда Лукас использовал коммуникацион­ную систему обмена картинками, я постоянно говорила что-то вроде: «Мне нужна новая картинка с изображе­нием пиццы» — или слышала, как специалисты, работа­ющие с Лукасом, говорят: «Мы не можем найти картин­ку с изображением пазла... Когда у нас будет возмож­ность, сделаем новую».

Кроме того, книгу нужно брать с собой, куда бы ре­бенок ни пошел, и она будет совершенно бесполезной при проведении упражнений, направленных на выраже­ние просьбы, когда ребенок плавает в бассейне или пры­гает на батуте.

Хотя я и рекомендую жестовый язык, но хочу подчер­кнуть, что нельзя отказываться от другой вспомогатель­ной формы коммуникации или от устройства воспроиз­ведения речи внезапно, если ваш ребенок ею вполне успешно пользуется. Главное здесь — определить, на­сколько она действительно эффективна. Это можно сделать, задав себе следующие вопросы: способен ли ребенок самостоятельно использовать текущую систе­му, чтобы сообщить о своих желаниях и потребностях в любое время дня (а не только во время еды или когда устройство воспроизведения речи или книга с картин­ками под рукой)? Случаются ли у ребенка истерики, проявляет ли он другое нежелательное поведение из-за того, что система слишком громоздкая, выходит из строя или у ребенка не получается пользоваться ей достаточно свободно? В любой ли обстановке у ребенка есть доступ к системе воспроизведения речи, используется ли она на постоянной основе как в школе, так и дома?

**126**

**Развитие речи у неговорящих детей**

Если, задав себе эти вопросы, вы обнаружили, что иногда у вашего ребенка нет возможности использовать віою нынешнюю систему вспомогательного общения, Стоит добавить к ней жестовый язык и, во время опреде­ленных занятий, использовать его. Например, если ваш ребенок пользуется устройством воспроизведения речи или коммуникационной системой обмена картинками за едой, но не берет их с собой, когда идет плавать и бассейне или прыгать на батуте, во время этих занятий мы можете использовать жестовый язык.

Несколько лет назад я работала с восьмилетним ре­бенком, который пользовался устройством воспроизведе­ния речи, свободно владел системой обмена картинками, и ее рассматривали как основную, когда приспособление с оцифрованной речью было неисправно (а мне пока­чалось, что это случалось весьма часто), а затем мы научили его и жестовому языку. Не стоит ограничивать возможности своего ребенка и использовать только одну і иегему. Цель заключается в общении, а не в освоении гой или иной методики.

КАК ОБУЧАТЬ ЖЕСТОВОМУ ЯЗЫКУ

Практически без каких бы то ни было исключений м рекомендую учить тех детей, которые еще не говорят, пользоваться жестовым языком либо как дополнитель­ным инструментом их нынешней вспомогательной систе­мы коммуникации, либо, если никакая вспомогательная система не используется, принять жестовый язык в каче­стве той, которой они будут учиться, чтобы пользоваться сю функционально.

Начните с того, чтобы сразу выучиться некоторому количеству жестов. Не паникуйте! Вам не нужно записы­ваться на специальные занятия. Вам всего лишь надо вы­учить жесты для обозначения пяти-десяти любимых под- крепителей ребенка, а затем выучивать дополнительные

**127**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

жесты (в том числе обозначающие подкрепители), чтобы всегда немного опережать обучаемого.

Когда вы сами освоили первые жесты, можете на­чинать учить им ребенка. Когда он сможет свободно выражать две просьбы из пяти, вам пора выучить еще два-три жеста, обозначающих его любимые предметы (это будут следующие просьбы), а затем научить этим жестам ребенка. Честно говоря, учить жестовый язык несложно. Гораздо сложнее научить ему ребенка. Тут я могу лишь сказать, что практика ведет к совершен­ствованию или по меньшей мере к улучшению навыков. Я, вообще говоря, не думаю, что есть идеальный способ обучения жестовому языку. Использование прикладного анализа поведения во время формирования навыка же­стовой речи — процесс творческий.

Обучаясь этому непростому делу, я обнаружила, что разыгрывание ролей взрослыми — лучший способ на­учиться учить детей практически любому навыку, и он по-настоящему эффективен в отношении жестового язы­ка. Один из двух взрослых изображает ребенка, а тре­тий, наблюдающий за происходящим со стороны, дает свои комментарии. Вам надо определить стандарты пра­вильного ответа. К сожалению, нет стандартной мето­дики обучения жестовому языку; время от времени вам придется менять схему действий и зачастую реагирова спонтанно, как во время танца.

Когда вы начнете работать со своим ребенком, вам надо будет найти правильный баланс между стремлени­ем получить идеальный ответ и терпением к совершае­мым им ошибкам. Если ребенок расстраивается, значит, вы торопите события. Но если он раньше никогда не го­ворил, а тут, внезапно потянувшись за печеньем, сказав «пе», вам нужно немедленно это подкрепить.

Если вы используете жестовый язык, все люди, ра­ботающие с ребенком, должны научиться обозначать одни и те же слова одинаковым образом, а вам нужн!

**128**

**Развитие речи у неговорящих детей**

почаще видеться с этими людьми и, возможно, записы­вать некоторые занятия на видео, чтобы убедиться, что все используют одинаковые жесты. Тогда ничто не будет сбивать ребенка с толку.

**ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА ПЕРВЫМ ПЯТИ ЖЕСТАМ\*3**

В первую очередь вам следует приобрести хороший словарь жестового языка. Мне нравится книга «Аккурат­ный жестовый английский» (Гусгасон и Заволков, 1993)4, также вы найдете картинки с двадцатью часто исполь- |уемыми жестами в этой книге, в приложении 3. Мож­но поискать картинки и иллюстрации к жестовому язы­ку в Интернете. Я бы порекомендовала вам сайт www. Iifeprint.com.

Набор «Покажи и скажи», разработанный дефектоло­гами Нэнси Кауфман и Тамарой Каспер5, также является ценным ресурсом. На входящих в этот набор красочных карточках изображены 150 наиболее распространенных подкрепителей, которые обычно нравятся детям с аутиз­мом и связанными с ним расстройствами. На обратной Стороне каждой карточки есть иллюстрация и описание Того, как придать жесту нужную форму. Там же каждое слово разбито на несколько частей, чтобы помочь дру­гим специалистам, помимо логопедов, научить ребенка Повторять звуки, постепенно совершенствуя навык по­корения и усложняя его, чтобы перейти к формирова­нию слов.

Вот пример того, как нужно разделять слова на ча­ет. Возьмем слово «ди-ви-ди» (DVD), так как это излю­бленный подкрепитель практически всех аутичных детей. Согласно заключениям Кауфман и Каспер, прежде, чем ребенок сможет отчетливо произнести «ди-ви-ди», нуж­но, чтобы он смог выговорить «ди-ди», затем — «ди-би»,

\* Примеры жестов вы можете увидеть в приложении 3 (б. 275—279), комментарии см. на с. 260—261. — Примеч. изд.

М фи Линч Барбера

**129**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

«ди-ди-ди», «ди-би-ди» и, наконец, «ди-ви-ди». Вы можете! посмотреть, что представляют собой эти карточки или] приобрести их на сайте <http://www.northemspeech.com>.!

Следующий шаг в обучении жестовому языку — это] выбор первых пяти жестов, которые ребенок будет ИС-] пользовать для выражения просьбы, а также жестов,! обозначающих подкрепители. Некоторые жесты, напри­мер «яблоко» и «конфета», считаются «рифмующимися» из-за похожих движений рук (взгляните на примеры в приложении 3). Начните с пяти непохожих жестов, I чтобы упростить работу и себе и ребенку. Если и яблоки I и конфеты входят в список подкрепителей, возможно, 1 вам стоит найти жест, более конкретно обозначающий! один из предметов, например «леденец на палочке» вме-1 сто «конфета».

Кроме того, вам нужно удостовериться, что жесты! не СЛИШКОМ СЛОЖНЫ; что вы можете дать ребенку под-1 сказку; и что он в конце концов сможет пользоваться эти-! ми жестами без вашей помощи. Некоторые жесты тре-1 буют настолько развитой мелкой моторики, что освоить! их смог бы не всякий типично развивающийся ребенок 1 или даже взрослый. Вы можете упростить такие жесты! по своему усмотрению. Например, жест, обозначающий 1 фильм, достаточно сложный, но его можно упроститкЯ Только проследите за тем, чтобы все взрослые, работа\*! ющие с ребенком, использовали такие же упрощенные жесты.

Теперь вы готовы учить своего ребенка. Начните с создания ассоциации между словом, жестом и пред метом, который они обозначают. Давая чипе, произнвЯ сите слово «чипсы» и покажите соответствующий жесе трижды перед тем, как угостить ребенка. На этом этапИ вы не предъявляете ему никаких требований. Вы просто I создаете ассоциацию между словом, жестом и предмЯ том, сходно с тем, как это было в случае с обучением выражению речевой просьбы. Работайте сразу над пятью

130

Развитие речи у неговорящих детей

словами, а не над одним. Создание ассоциации может занять от нескольких минут до нескольких недель, в за­висимости от того, как ваш ребенок учится. И вновь на­поминаю вам, что ребенок не должен знать о том, что он работает, вам нужно поддерживать мотивацию на вы­соком уровне, а требования — на очень низком, пока вы движетесь к тому, чтобы ребенок начал пользоваться жестами самостоятельно. Поэтому продвигайтесь вперед неспешно и не ужесточайте требования.

Следующим шагом вы физически поможете или под­скажете ребенку, как воспроизвести жест. Если в роли иодкрепителя выступает печенье и ребенок тянется к нему, мама в качестве демонстрации покажет ребенку жест, обозначающий печенье, одновременно произнеся слово. Затем мама нежно возьмет руки ребенка и помо­жет ему воспроизвести жест «печенье», произнося слово «печенье» еще раз (подсказывая), и, наконец, даст ре­бенку кусочек печенья, произнося это слово еще один, последний раз. Такой процесс повторяется при обучении любым просьбам.

У самого этого процесса как такового есть несколь­ко позитивных моментов. Я видела, что многие дети бы­стро начинают пользоваться жестами самостоятельно при виде своих любимых предметов. Более того, многие Дети станут смотреть на взрослых, чтобы получить обра­зец и скопировать жест без физической подсказки, дабы быстрее получить подкрепитель. И наконец, некоторые Дети,— даже на таком раннем этапе,— будут пытаться Произнести слово, показывая соответствующий ему жест.

Если ребенок не начинает подражать вам или ждет, Ныгянув руки вперед, как «зомби»\*, что вы подскажете ему правильный жест, вам нужно действовать иначе. Для

**\* «руки зомби» — термин, который ввел в научный оборот Майкл Миклос (Michael Mildos), старший аналитик поведения, участник Пенсильванского вербально-поведенческого проекта.—** Примеч. науч. ред.

**131**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

начала предоставьте минимальную физическую помощь в формировании жеста, довольствуясь его приблизитель-, ным копированием, тем самым поощряя самостоятель­ность ребенка.

Я помню, как несколько лет назад Майкл Миклос помогал мне разобраться со сложным случаем — ма­ленькая девочка никак не могла начать самостоятель­но пользоваться жестовым языком. Эта девочка проси­ла попкорн (для того чтобы показать жест «попкорн», нужно направить указательные пальцы вверх и двигаг руками вверх-вниз). Майк указал мне на то, что девочке нравится, когда я тяну ее за пальцы, помогая воспроиз­вести нужный жест. Ей не хотелось пользоваться эти жестом самостоятельно, потому что подкрепляющее воздействие на нее оказывал не только сам попкорн, но и моя подсказка. Майк посоветовал рассматривать в качестве выражения просьбы движения руками вверх- вниз и давать девочке попкорн, как только она сделает хотя бы едва заметное движение руками. За считанные дни нам удалось придать этому жесту такую форму, что он действительно стал похож на жест, обозначающий попкорн. И что еще лучше, девочке больше не тре бовались подсказки при использовании этого жеста а через несколько месяцев она начала пользоваться словами. I

Существует проблема, противоположная «рукам зомби», и заключается она в том, что ребенок быстрс «прокручивает» все известные ему жесты, как будто он тренер бейсбольной команды, подающий какие-то сиг налы отбивающему. Если «руки зомби» есть следстви избыточного количества подсказок, то «прокручивание» (которое встречается чаще) — результат слишком ран­него отказа от подсказок и подкрепления небрежных ответов.

Никогда не подкрепляйте поведение ребенка, кото­рый занимается «прокручиванием». Если вы видите, что

**132**

Развитие речи у неговорящих детей

ребенок соединяет несколько жестов вместе, вам нужно на пару секунд вернуть его руки в исходное положение, После этого продемонстрировать ему правильный жест и дать столько подсказок\*, сколько нужно для того, чтобы он воспроизвел жест правильно. И только тогда мы можете прибегнуть к подкреплению.

Когда ваш ребенок сможет самостоятельно и безо исяких проблем выражать несколько просьб с помощью жестов, можно поэкспериментировать, задерживая под­крепление на несколько секунд, чтобы посмотреть, по­пытается ли он произнести слова. Не задерживайтесь больше чем на несколько секунд, поскольку вы не в со­стоянии заставить ребенка заговорить, если он того сам Не желает.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СПОСОБЫ**

**ПОМОЧЬ ДЕТЯМ ЗАГОВОРИТЬ**

Обучение жестовому языку в контексте выражения просьбы — лучший из известных мне способов помочь Неговорящему или обладающему минимальными речевы­ми навыками ребенку, но есть и другие способы.

Во-первых, вам нужно обогатить окружающую ребен­ка языковую среду, начав буквально бомбардировать его отдельными словами. В ходе первичных консультаций М школах и на дому я постоянно слышу чью-то речь, но по большей части она слишком сложна, чтобы ее по­нимал неговорящий ребенок. Взрослые говорят быстро, и ребенку их речь часто кажется искаженной и сбива­ющей с толку. Опять же, представьте, что вы оказались к чужой стране и кто-то быстро и многословно разго- инривает с вами. Вы не знаете здешнего языка, поэтому не сможете уловить суть разговора.

\* Повторяйте этот жест вместе с ребенком столько раз, **СКОЛЬ­КО** необходимо для того, чтобы он воспроизвел его самостоятель­но **Примеч. науч. ред.**

**133**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Когда вы с Джонни поднимаетесь по лестнице, вме- I сто «Джон поднимается по ступенькам» скажите гром- 1 ким и радостным голосом: «Вверх, вверх, вверх». По-1 пробуйте вместо «Я сейчас пощекочу Джонни животик» Я сказать: «Щекотка, щекотка, щекотка». По возможности 1 всегда выбирайте односложные и простые слова, кото-1 рые также могут выступать в роли подкрепителей. Вам 1 не нужно выучивать жесты, обозначающие все эти ело- I ва, вам всего лишь надо повторить их три раза. Про-Я сто сделайте так, чтобы ребенок ассоциировал их с тем, I что происходит вокруг него. Одна из целей заключается 1 в построении ассоциации между вашим веселым тоном | и произносимым словом, которое впоследствии станет I подкрепителем.

Вот еще один способ показать ребенку преимуще- I ства использования речи: ему необходимо давать подкре- Я питель всякий раз, когда он лепечет, пытается повторить 1 чьи-то слова или просто издает звуки. Чтобы уточнить,\* какие именно звуки издает ваш ребенок и насколько ча- 1 сто он это делает, установите таймер на определенное 1 время (15 минут вполне годится), возьмите дневник на- Я блюдений и запишите все, что от него услышите. Для 1 получения базовых данных вам нужно проделать это Я несколько раз. Если за 15 минут вы услышите «ба-да-да», 1 а затем «оу» и «ма-ма», станет ясно, что хотя ваш ребенок I лепечет мало, он неплохо сочетает согласные и гласные\* звуки. Кроме того, из звуков, которые он издает, можно\* сформировать слова. «Бе» может быть подражанием бле- I янию овцы, из слогов «ма» и «па» можно сложить слова «мама» и «папа», а «му» — подражание мычанию коро-Я вы. Кроме того, это будет вам помощью в выборе под­крепителей, пусть в их названиях встречаются эти слоги. Вы сможете подкреплять поведение своего ребенка, когда он произносит эти звуки. «Ба-да-ба, Райан, отлично ска-Я зано! Ты сказал “ба-да-ба”. Вот, держи чипе, ты сказал I “ба-да-ба”».

134

Развитие речи у неговорящих детей

Вы, кроме того, можете попробовать поощрять за­нятия, связанные с высокой двигательной активностью, до, во время и после «сеансов просьб». Энергичные игры п занятия, обеспечивающие сенсорную стимуляцию, спо­собствуют улучшению речеобразования у многих детей. Это дает возможность заметить, чем ваш ребенок занят, когда начинает лепетать, и определить, больше ли он лепечет во время занятий, в ходе которых задействована общая моторика.

Вы также можете помочь ребенку физически развить мышцы рта. Я встречала родителей, которые клялись, что их дети заговорили в пятилетием возрасте просто благодаря использованию программы «Пузырь, рожок и соломинка»6, разработанной компанией Talk Tools. Несмотря на то что нет исследований, подтверждаю­щих ее эффективность, логично, что укрепление мышц рта поможет речи так же, как укрепление мышц руки улучшает навыки, связанные с общей моторикой. Эти терапевтические рекомендации помогут ребенку начать пссоциировать контролируемый выдох через рот с рече­производством. Сара Розенфелд-Джонсон 7, автор этих рекомендаций по речевой моторике и вмешательству, считает, что использование все более тонких соломи­нок и все более сложных рожков фактически приво­дит к тому, что речь используется чаще, а артикуляция улучшается.

Джоанн Геринжер, известный американский дефек­толог, наблюдала Лукаса в течение непродолжительного И| темени, когда ему было четыре года, и она велела мне выбросить все его чашки-непроливайки. Она увидела, кик Лукас бегает по кабинету с чашкой-непроливайкой и руках, и рассказала мне, что такие чашки мешают раз­витию артикуляции. По ее словам, они не лучше буты­лок с сосками. Джоанн посоветовала мне использовать соломинки, бутылки с водой и обычные чашки с целью укрепления мышц рта и улучшения контроля над ними.

**135**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**РАБОТА НАД УЛУЧШЕНИЕМ АРТИКУЛЯЦИИ**

Если ваш ребенок начинает сочетать звуки, повто­рять чужие слова и, может быть, даже употреблять несколько слов самостоятельно, пора начинать работу над четкостью произношения, чтобы ребенка могли по­нять посторонние люди.

В ходе моих занятий с Лукасом случались моменты, когда его артикуляция теряла четкость. Я помню ком­ментарий Джоанн Геринжер по поводу того, как Лукас произносит слово «вода». В то время Лукас начал го­ворить «войа», а не «вода». Если на ребенка оказывали давление, он выговаривал слово правильно, но большая часть людей, контактировавших с Лукасом, давали ему воду, когда он говорил «войа». Если ребенок может про­изнести слово четко, все взрослые обязательно должны принимать и подкреплять только точное произношение. Планку нужно держать высоко и постепенно поднимать. Таким образом, с течением времени окружающие станут понимать речь ребенка лучше, а не хуже.

У Лукаса повторились некоторые проблемы с арти­куляцией и когда он немного подрос. Например, он стал говорить «маа» вместо «мама». Я обсудила внезапное ухудшение артикуляции со специалистом по прикладно­му анализу поведения, работавшим с Лукасом, и тот ответил, что над артикуляцией будет работать не он, поскольку не является специалистом в этой сфере, а школьный логопед. И вновь выяснилось, что взрослые принимали как должное небрежные ответы Лукаса. Еще больше ситуацию усугубило то, что я растягивала по­следний звук в слове, а поскольку у Лукаса были очень хорошо развиты подражательные навыки, он повторял все, что слышал. Я выделяла последний согласный звук и создавала таким образом гласный звук «э» в оконча­ниях практически всех слов. Лукас начал добавлять «э» к каждому произносимому слову: «стакан-э», «нож-э»

**136**

Развитие речи у неговорящих детей

и так далее. У меня было такое чувство, что в моем доме поселился маленький итальянец! Геринжер посо­ветовала перестать выделять последний согласный звук, и проблема почти мгновенно исчезла.

При работе с детьми, обладающими менее развитой речью, чем у Лукаса, важно вести список всего, что они говорят, чтобы помогать им более точно формировать сло­ва. Мне нравится перебирать карточки и выбирать одно­сложные и двусложные слова, которые достаточно легко произнести, такие как «кот», «пес», «гусь», «хлопок», «ще­нок» и так далее. Если я нахожу несколько слов, которые ребенок выговаривает наиболее четко, я считаю нужным, чтобы он в течение дня тренировался их произносить.

Разделите используемые ребенком слова на три кате­гории: слова с четкой артикуляцией; слова, над которыми нужно поработать, но с хорошими перспективами; очень трудные для ребенка слова. Начните с первой категории. Пусть ребенок тренируется произносить эти слова с четкой артикуляцией несколько раз в день, и почаще прибегайте к подкреплению. Затем вы сможете работать совместно с логопедом, который поможет вам начать совершенство­вать артикуляцию слов из второй категории. Третью кате­горию пока отложите; нужно, чтобы ребенок упражнялся в произнесении слов, которые он способен хорошо выгова­ривать. Предлагая ему повторять труднопроизносимые сло­ва при назывании предметов или занятий, мы тем самым закрепляем его ошибки, что не очень хорошо.

Чтобы помочь ребенку заговорить или улучшить его артикуляцию, следует прилагать коллективные усилия. Это общая задача. Постоянное использование описанных методик повысит шансы практически каждого ребенка заговорить и быть понятым. И неважно, сколько лет ре­бенку или взрослому, не теряйте надежду на то, что он однажды начнет использовать речь по назначению. А пока продолжайте развивать язык ребенка, используя вербально-поведенческий подход и жестовый язык.

**137**

Глава 7.

**БЕЗОШИБОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЦЕДУРЫ ПЕРЕНОСА\***

Вы многое узнали о том, как помочь вашему ребенку общаться и, я надеюсь, начали успешно использовать подкрепители и обучать его выражению просьбы. Теперь пора удостовериться в том, что вы работаете с ребенком максимально эффективно, оценить ваши успехи.

В этой главе мы подробнее разберем такие аспекты, как подсказки, постепенное снижение их уровня, пере­нос навыков между оперантами и исправление ошибок. Успешность применения вербально-поведенческой про­граммы часто зависит от четкого понимания и примене­ния этих концепций.

**ПОДСКАЗКИ**

Подсказки представляют собой советы, способные повысить вероятность того, что ребенок ответит пра­вильно. Зачастую превосходная программа прикладного

\* В оригинальном тексте автор использует два термина: transfer procedure («процедура переноса») и transfer trial («повтор­ная попытка»). Первый термин относится к процессу обучения с использованием техники, позволяющей «переносить» приобре­тенный навык между оперантами. Второй термин относится к по­вторной инструкции. Целью повторной попытки является исправле­ние ошибки ребенка и предоставление подсказки для правильного ответа.— **Примеч.** науч. **ред.**

Безошибочное обучение

анализа поведения отличается от посредственной лишь грамотным использованием процедуры подсказывания.

В предыдущих главах я уже упоминала подсказки, так что этот термин вам знаком. Однако существуют различные типы подсказок, процедуры понижения их уровня и корректирующие процедуры, о которых следу­ет поговорить подробнее.

Обучая ребенка с аутизмом или другим нарушением развития, важно не только владеть теорией прикладного анализа поведения, в том числе и вербального, но и вер­но применять подходящие методы.

Когда Лукасу было три года, мы начали работу по на­шей первой ловаасовской программе. Наш поведенческий консультант провела с нами два дня, а затем навеща­ла лишь раз в месяц. Будучи прекрасно подготовленной специалистами, работавшими непосредственно под нача­лом доктора Ловааса, она дала нам множество советов, связанных с подсказками и постепенным понижением их уровня. Поведенческий консультант (как и другие члены команды) наблюдала за тем, как каждый из специалистов и я сама занимались с Лукасом. Она критиковала наши действия, если мы давали подсказку слишком быстро, если подсказок было слишком много или мы слишком поздно предоставляли ребенку подкрепление. Она посоветовала мне заниматься с Лукасом не менее трех часов в неделю, что позволило бы овладеть навыками применения методов прикладного анализа поведения на профессиональном уровне (все это было еще до того, как я начала подготов­ку к сдаче экзаменов на получение сертификата ВСВА). Ее советы помогли мне преуспеть в этой области.

**ИЕРАРХИЯ ПОДСКАЗОК**

В основе умения правильно подсказывать лежит зна­ние нескольких видов подсказок и их иерархии, основан­ной на степени их интенсивности. Нужно использовать

**139**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

наименее интенсивные подсказки, которые, тем не ме­нее, позволят вашему ребенку успешно учиться.

Полная физическая подсказка — наиболее интенсив­ный вид подсказки, применяемый в случае, если от ре­бенка требуется физическая реакция. Вот что подразуме­вает этот термин: вы берете ребенка за руку или другую часть тела и двигаете ей так, чтобы движение соответ­ствовало инструкции. Так, если ребенка просят дотро­нуться до носа, но он понятия не имеет, что это значит, и не умеет подражать, инструктор берет его за руку и до­трагивается его пальцем до его носа. Это и называется полной физической подсказкой.

Частичная физическая подсказка похожа на полную, но помощь со стороны инструктора ограничивается тем, что он лишь дотрагивается до локтей ребенка или под­талкивает его руки по направлению к его лицу, а ребе­нок самостоятельно доводит задание до конца, дотраги­ваясь до кончика своего носа.

Жестовые подсказки включают в себя указывание на предмет. Они менее интенсивны потому, что вы не прикасаетесь к ребенку. Подсказки-жесты можно использовать как во время интенсивных занятий, так и в обычных повседневных ситуациях (например, если у Кейти не получается надеть пальто, когда ей дают соответствующую инструкцию). Если Кейти не реагиру­ет на ваши инструкции, дайте ей подсказку: повторите свою просьбу и укажите пальцем на пальто. Если у Кей­ти неразвиты навыки слушателя и она еще не умеет на­девать пальто, начать вам, возможно, придется с физи­ческих подсказок, а затем как можно скорее переходить к менее интенсивным подсказкам-жестам.

Моделирующая (или подражательная) подсказка еще менее интенсивна. Если вы хотите, чтобы ребенок до­тронулся до своего носа, то в качестве такой подсказ­ки можно дотронуться до кончика собственного носа, чтобы дать понять, чего вы хотите добиться. Если ре­

140

Безошибочное обучение

бенок способен копировать ваше движение, подража­тельные подсказки предпочтительны. Понизив уровень такой подсказки, можно превратить ее в частичную под­ражательную подсказку. Можно всего лишь приблизить палец к своему носу,— ребенок все поймет и выполнит указание.

В рамках вербально-поведенческих программ также используют визуальные и текстовые подсказки. Формаль­но они не требуют вашего непосредственного вмешатель­ства, в отличие от моделирующих или подражательных подсказок. Но при обучении некоторым умениям, на­пример рецептивным навыкам и навыкам сопоставления, моделирующие подсказки будут самыми подходящими из всех, которыми вы сможете пользоваться. Основное преимущество визуальных и текстовых подсказок заклю­чается в том, что они не требуют обязательного присут­ствия взрослого. Распорядок дня в картинках — пример визуальной подсказки, самостоятельно пользоваться ко­торой ребенка можно научить. Такой вспомогательный ряд картинок часто помогает работе над навыками само­обслуживания.

Ребенок может пользоваться визуальными подсказка­ми и в присутствии взрослого. Например, если ребенок общается с помощью жестового языка, преподаватель, давая инструкции, должен показывать жесты, обознача­ющие нужные слова. Жесты и будут визуальной под­сказкой. Если вы хотите, чтобы ребенок, общающийся с помощью жестового языка, принес мяч, сопроводите инструкцию жестом со значением «мяч».

Текстовые подсказки полезны при работе с ученика­ми более высокого уровня или типично развивающимися детьми: можно показать ребенку карточку с написанным на ней словом «мяч», давая ему вербальную инструкцию: «Принеси мяч».

Вербальные подсказки считаются наименее интенсив­ными с точки зрения вашего вмешательства, они часто

**141**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

используются в течение всего дня, и, на мой взгляд, ино­гда в избыточном количестве. Они часто оказываются неэффективными при работе с детьми, страдающими серьезными задержками развития речи. Одна из форм вербальных подсказок представляет собой повторение инструкций и напоминаний, что часто выглядит как при­дирки. Если у ребенка нет речевых или когнитивных спо­собностей, ваше ворчание не даст никаких результатов. К сожалению, некоторые учителя думают, что если они будут говорить громче и давать более подробные указа­ния, ученики их поймут. Например, Джимми могут ска­зать: «Отнеси ботинки». Когда он не выполнил просьбу, вербальная подсказка принимает следующую неправиль­ную форму: «Джимми, я же сказала тебе взять ботинки и отнести их!» Как вам уже известно, чем меньше слов вы используете, тем лучше и тем проще ребенку выпол­нить просьбу.

Некоторые взрослые полагают, что добьются послу­шания, если интонационно выделят несущее нагрузку слово, например: «Покажи НОС». К сожалению, боль­шинство детей, не понимающих просьбу «покажи нос», вряд ли внезапно ее поймут, если слово «нос» сказать громче. Для того чтобы овладеть навыком, этим детям часто требуется более интенсивная подсказка. Помни­те, что нужно сразу выбрать наиболее эффективный вид подсказки. Не нужно кричать «покажи НОС» и наблю­дать за бездействием ребенка, и только потом пере­ходить к физическим или подражательным подсказкам. Гораздо лучше начать с более интенсивной подсказки, а затем быстро уменьшить ее интенсивность.

Требования должны быть простыми и ясными. Нужен только один антецедент. Если вы даете ребенку команду «покажи нос», то это и есть антецедент. Затем вы ждете ответного действия и обеспечиваете последствие. Как только вы дали инструкцию (которая является по сути антецедентом), вам, чтобы ребенок подчинился, нужно

142

Безошибочное обучение

воспользоваться наименьшей с точки зрения вашего непосредственного участия подсказкой. Не нужно добав­лять к своей просьбе дополнительные задания или слова. Я часто вижу, как взрослые снова и снова повторяют требование, не давая ребенку подсказок.

Вскоре после того, как Лукас начал проходить курс терапии, основанной на прикладном анализе поведения, мой муж попросил его принести пульт. В то время Лукас понятия не имел о том, что такое пульт, и не мог выпол­нить эту задачу. Он также не мог следовать инструкциям и реагировать на жестовые подсказки моего мужа. Мой муж продолжал давать одну и ту же вербальную под­сказку и показывать ту же самую частичную жестовую подсказку снова и снова.

Было слишком много антецедентов, а подсказки были недостаточными, так что Лукас не смог выполнить задание и убежал, чтобы заняться своими делами. К со­жалению, задание осталось невыполненным, а из-за того, что он побежал заниматься тем, что ему нравилось, его неповиновение подкрепилось.

В каждой инструкции лучше давать только один антецедент, ожидать только одного действия и обеспе­чивать лишь одно последствие. Слишком большое или увеличивающееся количество информации может под­крепить небрежные ответы вашего ребенка и он, воз­можно, привыкнет, что для получения от вас какой-то реакции можно просто не обращать на вас внимания или не подчиняться вам.

Начните с очень простых требований, которые мо- |ут быть выполнены с наименее интенсивной подсказкой и немедленным вознаграждением за успех. Забрасыва­ние мяча в баскетбольную корзину не покажется вашему ребенку сложным, но если вы дадите такое указание и вознаградите ребенка, когда он его выполнит, то он поймет, что следование инструкциям дает ему то, что он хочет. Подсказки должны казаться естественными

143

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

и быть ненавязчивыми. Если ребенок не бросает мяч в корзину, подойдите к нему и повторите свою просьбу, потом возьмите его за руки и помогите бросить мяч, а затем предоставьте подкрепление. В результате малыш поймет, что за покладистость его вознаграждают.

Когда ваш ребенок станет регулярно реагировать на подсказки, можно снизить их интенсивность, что даст ребенку возможность самостоятельно выполнять зада­ния. Если вы этого не сделаете, ребенок станет слишком зависеть от подсказок и не сможет учиться самостоя­тельно.

**БЕЗОШИБОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ**

**И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОВТОРНОЙ ПОПЫТКИ**

**В РАМКАХ ОДНОГО ОПЕРАНТА**

Обучение вашего ребенка новым навыкам — захваты­вающий процесс, особенно когда ваша упорная работа приносит результаты. За последние годы я четко усвои­ла, что, работая над новым навыком или с новым ребен­ком, очень важно использовать немедленные подсказки. Вот что это означает: если вы считаете, что есть хотя бы небольшая вероятность, что ребенок ответит неправиль­но или не выполнит задание, нужно немедленно дать ему подсказку. Когда вам покажется, что ребенок понял задание, можете начать понижать уровень подсказки. Вы сможете снизить уровень этих подсказок, немедлен­но воспользовавшись техникой повторной попытки для исправления ошибки и закрепления правильного ответа.

Примерно четыре года назад, когда я узнала о суще­ствовании техники повторной попытки, на меня снизо­шло озарение. Лукасу было шесть лет, и он уже три года занимался по домашней программе прикладного анализа поведения, когда я впервые услышала об ис­пользовании повторной попытки на семинаре, посвящен­ном вербально-поведенческому подходу. Его проводили

144

Безошибочное обучение

Холли Кибби и Чериш Твигтс1. До этого я иногда дума­ла, что у Лукаса афазия — типичное состояние людей, которые не могут подобрать подходящего для какой-то ситуации слова. Я видела людей, страдавших афазией, когда работала медсестрой, и мне казалось, что у Лука­са похожая проблема. Если он хотел съесть кренделек, лежавший в застекленном шкафчике, то жестом просил меня открыть шкафчик. Даже несмотря на то, что крен­дельки, печенье и крекеры были прекрасно видны, когда я открывала шкафчик, Лукас не произносил слово «крен­делек», чтобы попросить то, что хотел. Я произносила слово «кренделек», а Лукас повторял его за мной. Затем я его угощала.

Однако, когда я узнала о существовании процедуры переноса, мне стало ясно, что у Лукаса не было афазии. 11роблема была во мне. Я не учила ребенка отвечать без подсказок и не использовала технику повторной попыт­ки. Когда я вернулась с семинара, мне захотелось по­скорее опробовать свой новый план. Вместо того чтобы угощать Лукаса крендельком, как только он повторял мою вербальную подсказку, я начала тянуть время, по­жимая плечами, и при необходимости спрашивать: «Что ты хочешь?» Лукасу приходилось еще раз произнести слово «кренделек» перед тем, как получить угощение.

Я поставила себе новую цель: научить Лукаса про­износить слово «кренделек» самостоятельно или после наименее интенсивной подсказки. Я упорно работала над »тим. Результаты моих наблюдений были опубликованы В журнале «Анализ вербального поведения»2 за 2005 год.

Сейчас у меня есть два подхода к развитию этого на- ныка: использование повторных попыток в рамках одного операнда и перенос навыков между различными операн­дами. Использование повторных попыток в рамках одно­го операнда представляет собой переход от инструкции с подсказкой к инструкции с уменьшенной подсказкой и, наконец к инструкции без подсказки (получается ряд

145

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

повторных попыток для исправления ошибки и закрепле­ния правильного ответа). Оно включает в себя описанное выше на примере Лукаса понижение уровня подсказки.

Вот еще два примера использования техники повтор­ных попыток в работе над навыками из одной сферы или над каким-то конкретным оперантом. Скажем, я хочу, чтобы Сьюзи освоила какой-нибудь рецептивный навык, например, научилась правильно реагировать на указание «похлопай в ладоши». Однако в данный момент у Сью­зи вообще нет рецептивных навыков, и она не может выполнить мое указание. Я бы начала с немедленной полной физической подсказки, то есть взяла бы Сьюзи за руки и приблизила ее ладони друг к другу, чтобы полу­чился хлопок. Если я сразу же дам подкрепление, угостив ребенка конфетой (очень сильным подкрепителем), этот навык станет сильно зависеть от подсказки, и об исполь­зовании техники повторной попытки в этом случае и речи бьггь не может. Вместо этого я рекомендую понизить уро­вень подсказки или вообще не давать ее перед тем, как предоставить ребенку подкрепление. Итак, я помогла бы Сьюзи похлопать в ладоши, но не стала бы угощать ее конфетой. Вместо этого я похвалила бы девочку (похва­ла — меньший подкрепитель), затем повторила указание: «Прекрасно... похлопай в ладоши» — и последила за ре­акцией Сьюзи. Я продолжала бы хвалить ее, пока Сьюзи не справилась бы с заданием, опираясь на подсказку низ­кой интенсивности, а затем дала бы ей сильный подкре­питель — конфету.

Вот как бы это выглядело:

*Инструктор*: Похлопай в ладоши. Берет Сьюзи за руки и сводит их вместе.

*Сьюзи*: хлопает в ладоши, получив полную физическую подсказку от инструктора.

*Инструктор:* Хорошо... похлопай в ладоши... Прикасается к локтям и предплечьям Сьюзи.

Безошибочное обучение

Сьюзи: хлопает в ладоши.

*Инструктор* (угощает девочку конфетой,

улыбается и говорит): Ты хорошо похлопала.

Вот пример использования техники повторной попыт­ки при работе над навыком обозначения. Сэм — средний ученик, умеющий говорить и обозначать сотни предме­тов, но бульдозер он обозначить не умеет. Вот пример использования техники повторных попыток для обучения данному навыку:

**Инструктор:** Что это? Бульдозер.

Сэм: БУЛЬДОЗЕР.

**Инструктор:** Правильно... что это?

Сэм: БУЛЬДОЗЕР.

*Инструктор:* хвалит ребенка и показывает ему

отрывок из любимого видеоролика.

Помимо переноса стимульного контроля\* с заданий с сильными подсказками на задания с более слабыми подсказками вы можете также поработать над использо­ванием техники повторной попытки.

Я заинтересовалась исследованиями метода переноса между различными оперантами в 2001 году. Когда Лука­су было шесть или семь лет, он пошел в школу (занятия в ней были основаны на прикладном анализе поведения),

**\* Стимульный контроль предполагает ситуацию, в которой ре- пкция (ответные действия индивидуума) изменяется при наличии (или отсутствии) предшествующего стимула. Таким образом, пред­шествующий стимул контролирует реакцию индивидуума. Пример: «Покажи мяч!» (предшествующий стимул) — ребенок показыва­ет мяч (реакция). Реакция происходит в ответ на предоставление стимула. Перенос стимульного контроля предполагает, что при наличии одного и того же ответа (мяч), который ребенок уже зна­ет, мы переносим контроль со стимула «покажи мяч» на стимул «что это?». Это и будет процедура переноса стимульного контроля между оперантами.— Примеч. науч. ред.**

147

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

которая находилась примерно в часе пути от нашего дома. После того как Лукас отучился в этой школе четы­ре месяца, я заметила, что он неправильно употребляет имена учителей. Когда его инструктор Эмбер приходила к нам домой, перед уходом она говорила: «Пока, Лукас». А Лукас отвечал ей: «Пока, Хейли» (у его школьной учи­тельницы была фамилия Хейли). Эмбер поправляла его: «Нет, я не Хейли, скажи: “Пока, Эмбер”». Лукас отвечал: «Пока, Эмбер». К сожалению, она уходила, не завершив разговор применением техники повторной попытки для закрепления правильного ответа. Тогда я дописывала на­учную работу, необходимую для получения сертификата аналитика поведения, и быстро поняла, что происходит и что нужно делать. До этого мы весьма усердно работа­ли над навыками приветствия, и у Лукаса хорошо полу­чалось называть имена других людей. Помню, что когда он пошел в обычную школу, мы научили его называть всех одноклассников (16 человек) по имени. Похоже, в той школе, где использовался прикладной анализ по­ведения, Лукас так и не выучил имена учителей и уче­ников, а смешивание работы над навыками приветствия с работой над навыками обобщения привели к тому, что Лукас начал ошибаться. Это, в свою очередь, привело к неразберихе. Очевидно, что обучение было неправиль­ным, и мы немедленно приняли меры для исправления этой ошибки. Когда я замечаю такие ошибки, то всегда проверяю, есть ли у ребенка необходимые начальные навыки. Хороши ли его базовые знания? Можем ли мы разделить этот навык на составные части, чтобы Лукас успешно им овладел?

Тогда я вспомнила, что Лукас успешно учился и умел называть одноклассников по имени. Мы помогли Лукасу запомнить имена детей, показывая ему их фотографии (на каждом снимке был только один ребенок).

Я попросила учительницу из школы, в которой ис­пользовался прикладной анализ поведения, прислать

**148**

Безошибочное обучение

десять фотографий преподавателей или одноклассни­ков Лукаса в домашней обстановке. Это было в нача­ле двухнедельных каникул. Я сказала учительнице, что хочу, чтобы Лукас выучил все десять имен к началу нового семестра. Каждый день я брала по одной фото­графии из стопки и спрашивала Лукаса, кто на ней изображен.

В зависимости от результатов этой контрольной про­бы (оценки, предшествовавшей обучению), я выбирала гри фотографии, раскладывала их на столе и просила Лукаса дотронуться до фотографии Эмбер. Он дотраги­вался до фотографии и повторял имя: «Эмбер». Затем я сразу же использовала процедуру переноса между опе- рантами, чтобы переключить работу с навыка слушате­ля на навык обозначения, и говорила: «Правильно... кто • го?», а Лукас отвечал: «Эмбер».

Ежедневно в течение пяти — десяти минут мы с Лу­касом работали над запоминанием имен. Перед каждым занятием я проводила контрольную пробу, в ходе кото­рой показывала Лукасу все десять фотографий, проверяя, совершенствуется ли навык обозначения. Если у Лукаса в ходе контрольной пробы получалось назвать имена лю­дей на снимках, с которыми мы работали на предыду­щем занятии, я выбирала три новые фотографии. Всего через две недели Лукас выучил все десять имен и мог свободно использовать их в разговоре. Спустя две недели Лукас вернулся в школу, не просто выучив имена всех своих одноклассников и учителей, он также мог доба­вить к именам приветствие.

Этот способ обучения оказался для Лукаса оптималь­ным. В связи с этим я провела несколько структуриро­ванных исследований с участием Лукаса и других детей дли того, чтобы изучить проблему переноса стимульного контроля между оперантами. Мне хотелось определить, что именно из произошедшего за последние две неде- ||и помогло Лукасу так хорошо учиться. Я обнаружила,

149

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

что использовала сильную сторону моего сына — его рецептивные навыки. Они у Лукаса всегда были развиты лучше, чем навыки экспрессивной речи. Я переносила стимульный контроль (имена одноклассников) с рецеп­тивного операнта на оперант обозначения.

Когда я рассмотрела используемую мной процедуру, то обнаружила, что пользовалась и переходом от эхои- ческого навыка к обозначению предмета.

К использованию процедуры переноса навыка между оперантами я прибегаю каждый день при работе со все­ми детьми, вне зависимости от того, говорят они или нет (детям, которые не говорят, очень пригодится жестовы“ язык).

Вот несколько примеров использования метода пере­носа между оперантами:

***Перенос рецептивного навыка на навык обозначения***

**Инструктор:** Покажи бульдозер.

*Ученик*: дотрагивается до картинки, на которой изображен бульдозер (рецептивный навык). *Инструктор:* Что это?

*Ученик:* БУЛЬДОЗЕР (обозначение предмета).

***Перенос эхоического навыка на навык обозначения***

**Инструктор:** Скажи «мяч».

*Ученик:* МЯЧ (эхоический повтор).

*Инструктор* (берет картинку, на которой изображен мяч): Что это?

*Ученик:* МЯЧ (обозначение предмета).

***Перенос навыка сопоставления с образцом на рецептивный навык***

*Инструктор:* Найди кошку. Дает ребенку фотографию кошки.

*Ученик:* находит такую же фотографию кошки (сопоставление с образцом).

**150**

Безошибочное обучение

**Инструктор:** Покажи кошку.

*Ученик:* дотрагивается до фотографии кошки (рецептивный навык).

Перенос навыка обозначения на интравербальный навык

*Инструктор* (берет карточку, на которой изображена цифра «9»): Что это за цифра?

*Ученик:* ДЕВЯТЬ (обозначение).

*Инструктор:* Сколько тебе лет? По возможности отказывается от визуальной подсказки.

*Ученик:* ДЕВЯТЬ (интравербальный навык).

Процедура переноса навыков между оперантами — хороший способ использовать сильные стороны вашего ребенка для работы над слабыми.

**ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК**

Даже дети с хорошо развитыми навыками будут до­пускать ошибки, поэтому важно быть готовым к тому, чтобы немедленно дать ребенку подсказку. Но и после •того ребенок будет ошибаться. Успехи вашего ребенка могут закрепиться, но развитие может и приостановиться, и это зависит от того, как вы будете работать над ошибка­ми. Возможно, это звучит угрожающе, но вам нужно на­учить всех, кто окружает ребенка, правильно исправлять его ошибки. К сожалению, на практике это невозможно, и следует предполагать, что некоторые ошибки вашего ребенка будут непреднамеренно подкрепляться. Я часто нижу, как некоторые ученики называют фотографию бас­сейна «плаванием», а классную доску — «учителем». Дело Не в том, что эти ученики не знают правильных ответов или какие-то когнитивные проблемы мешают им выучить нужные слова. Все дело в том, что эти ошибки слишком Часто подкреплялись в прошлом.

**151**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Вот как нужно исправлять ошибки.

Рассмотрим этот процесс на примере восьмилетнего малыша Эндрю. У него аутизм, но ребенок умеет вы­ражать просьбы и обозначать несколько подкрепителей, изображенных на картинках. Сейчас вы учите его обо­значать обычные предметы, изображенные на картинках. В данный момент ему нужно запомнить слово «кровать». Но когда ему показывают фотографию кровати и спра­шивают, что это, он отвечает: «Одеяло». Обозначению кровати нужно посвящать много времени.

Учить обозначению предмета в ситуации, когда ребе­нок отвечает неправильно, сложнее, чем если он про­сто не отвечает. Ошибка подкрепляется родителям! и другими окружающими ребенка людьми, в самообмане пытающимися принять неверный ответ за правильный Если ребенку показывают фотографию стула, а он гово­рит «сидеть», инструктор, который не знаком с верны ми процедурами исправления ошибок, может ответит\*: «Ну, на стуле действительно сидят, правильно. Это стул» Но ребенок так и не произнес слова «стул», и ошибочно получает подкрепление за то, что сказал «сидеть».

Для того чтобы исправить ошибки, подобные этой нужно взять фотографию кровати или указать пальцем на настоящую кровать и повторить вопрос: «Что это?» Необходимо немедленно дать подсказку: произнести сл во «кровать» прежде, чем у Эндрю появится возможность сказать «одеяло». Эндрю повторит слово «кровать», и то гда вы сможете использовать процедуру переноса для того, чтобы переключиться с вербальной имитащг на обозначение предмета. Скажите: «Верно, что это?» По­нижайте уровень подсказки (например, произносите ли первую букву правильного ответа, но будьте вниматель ведь правильный и неправильный ответ, который ре нок уже запомнил, может начинаться с одной и той ж буквы) или сделайте паузу, чтобы проверить, сможет л Эндрю произнести нужное слово целиком без подсказ

**152**

Безошибочное обучение

Вот как выглядело бы исправление ошибки, допущен­ной Эндрю.

*Инструктор:* показывает ребенку фотографию кровати и спрашивает, что на ней изображено.

**Эндрю:** **ОДЕЯЛО.**

*Инструктор:* еще раз показывает фотографию кровати, повторяет вопрос и немедленно подсказывает правильный ответ (произносит слово «кровать»).

*Эндрю:* повторяет правильный ответ, получив от инструктора вербальную подсказку.

**Инструктор:** **Верно, что это?**

*Эндрю* (отвечает без подсказки): КРОВАТЬ.

Ребенок будет ошибаться и в естественной среде. Дети с аутизмом или другими нарушениями речи часто путают местоимения, это распространенная проблема. Например, если вы говорите: «Подкати мяч ко мне», ре­бенок, выполняя просьбу, может повторить ваши слова: «Подкати мяч ко мне». Или, если вы скажете: «Причеши свои волосы», ребенок, причесываясь, может повторить: «Причеши свои волосы». Простой способ устранения этой проблемы заключается в отказе от использования место­имений, особенно если ребенок часто повторяет чужие слова. Скажите просто: «Подкати мяч» или «Причешись». Когда ваш ребенок перейдет на более высокую ступень обучения, ему можно будет подсказать верное местоиме­ние. Работая с ребенком, всегда вставайте на его точку зрения. Так, если он ошибочно говорит: «Дай тебе пе­ченье», подскажите: «Дай мне печенье». Пусть ребенок повторит эту фразу, а затем воспользуйтесь техникой по­вторной попытки: «Правильно! А теперь попроси меня». Ксли ребенок скажет: «Дай мне печенье», не получив немедленную подсказку, угостите его печеньем в качестве подкрепления.

**153**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Воздержитесь от подкрепления, если ребенок пута­ет местоимения, иначе он станет чаще допускать такие ошибки, потому что подкрепляемые поступки проявля­ются чаще.

Вам необходимо найти оптимальные способы давать подсказки, понижать их уровень, исправлять ошибки и использовать освоенные навыки как базу для работы над новыми навыками в рамках разных оперантов. Это необходимые для вашего арсенала орудия, ими можно пользоваться везде, с их помощью вы будете обучать ребенка.

Глава 8.

ОБУЧЕНИЕ РЕЦЕПТИВНЫМ НАВЫКАМ И ДРУГИМ НЕВЕРБАЛЬНЫМ ОПЕРАНТАМ

В 1999 году Лукас приступил к обучению по про­грамме ловаасовского прикладного анализа поведения, и мы начали с совершенствования его рецептивных навыков, а также навыков подражания и сопоставле­ния. Мы начали именно с того, что предписывала лова- асовская программа, — именно с невербальных навы­ков, — несмотря на то, что Лукас уже знал примерно сотню слов и умел выражать несколько просьб разными способами.

Скиннер описывал рецептивный язык как навык слу­шания и вовсе не обращал внимания на развитие навы­ков имитации и сопоставления, так как не относил их к области вербального поведения. Но этот факт не ума­ляет их важности. Современные вербально-поведенче­ские программы предполагают необходимым научить ребенка отклику на эти невербальные операнты и обра­щаются к этому на самых ранних этапах. С этих про­грамм хорошо начинать потому, что они позволяют да­вать ребенку подсказки и от него не требуется ничего говорить; чтобы участвовать в вербально-поведенческих программах, детям нужно научиться следовать указани­ям (развить рецептивные навыки). Первые указания, ко­торые вы будете давать ребенку, должны бьггь достаточно

**155**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

простыми, чтобы он мог их выполнить, иначе вы може­те ошибочно оценить его ответную реакцию. Прелесть рецептивных навыков в том, что они не требуют, чтобы ребенок говорил, и многим детям овладение ими дается легко. А в качестве бонуса вы сможете придать импульс и другим своим программам, потому что даже незначи­тельный отклик со стороны вашего ребенка будет возна­граждаться.

Развитие этих навыков сместит чашу весов в сторону учебы, а не разочарования и неповиновения!

**ОБУЧЕНИЕ РЕЦЕПТИВНЫМ НАВЫКАМ**

**(НАВЫКАМ СЛУШАНИЯ)**

Не так давно я слушала лекцию доктора Марка Сандберга, где он заменил термин «рецептивные навы­ки» на другой — «навыки слушания». Доктор Сандберг сказал, что Джули Варгас1, дочь Б.Ф. Скиннера, годами пыталась убедить своего отца изменить терминологию, потому что Скиннеру термин «рецептивный» казался слишком когнитивным. Кроме того, он считал, что сло­во «экспрессивный» слишком неопределенно для того, чтобы описывать выражение просьбы, обозначение пред­метов, интравербальность и эхоический навык; он по­лагал, что термин «развитие навыков слушания» лучше описывает процесс оценки и совершенствования этого навыка.

К рецептивным навыкам, или навыкам слушания, от­носится способность понять указания, исходящие от дру­гого человека. Ребенок, обладающий рецептивными на­выками, правильно отреагирует на ваши слова «похлопай в ладоши», «встань в очередь» или «обуйся». Даже ти­пично развивающийся ребенок, прежде чем заговорить, научается следовать инструкциям, чтобы взять салфетку, найти пульт или указать пальцем на маму. Если вы взгля­нете на этапы типичного развития детей (их список есть

**156**

Обучение рецептивным навыкам

на сайте www.firstsigns.org\*), то увидите, что рецептив­ные навыки развиваются уже к годовалому возрасту.

Как правило, на момент постановки диагноза дети с аутизмом не обладают развитыми навыками слуша­ния и в этом плане сильно отстают от сверстников или, в некоторых случаях, по достижении годовалого возрас­та происходит регресс этих навыков. Вы, возможно, за­мечаете, что ваш ребенок не всегда отзывается на свое имя или не реагирует на просьбу обуться. Может быть, он не способен выполнить простые указания, такие как «похлопай в ладоши» или «коснись головы».

Когда мы начинали использовать прикладной анализ поведения, рецептивные навыки Лукаса были развиты плохо. Это стало особенно заметно, когда Лукасу ис­полнилось полтора года, а у меня родился второй сын Спенсер. Я помню, как рассказывала друзьям, что Лукас «не понял, что произошло», он не замечал нового малы­ша. К нам пришел фотограф, чтобы сделать несколько снимков со Спенсером, которого только что привезли из роддома. В какой-то момент фотограф попросил Лу­каса выбросить упаковку из-под пленки, а Лукас бросил ее на пол и начал бегать вокруг.

Через несколько месяцев, когда Лукасу исполнилось два года и стало ясно, что ему нужен логопед, я написа­ла в опросном бланке, что мой сын может дотронуться до любой части своего тела, если его об этом попро­сить. Только потом я поняла, что он выполнял просьбу, лишь когда я читала ему книгу «Барни и друзья», в ко­торой речь шла о частях тела. Тогда Лукас следовал инструкциям: он дотрагивался до головы, носа, коленей и пальцев на ногах в одном и том же порядке. Без книги «Барни и друзья» способность Лукаса рецептивно иден­тифицировать части своего тела была слабой.

\* Читатель без труда найдет в Интернете аналогичную инфор­мацию на русском языке. — Примеч. изд.

**157**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Тех, кто начинает работать по программе, основан­ной на прикладном анализе поведения, порадует тот факт, что как только мы с Лукасом приступили к рабо­те, рецептивные языковые навыки у него начали быстро развиваться. Теперь способность следовать указаниям и другие рецептивные языковые навыки — сильные сто­роны Лукаса.

**УЛУЧШЕНИЕ РЕЦЕПТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ**

**НАВЫКОВ В ЕСТЕСТВЕННОЙ ОБСТАНОВКЕ**

Когда вы учите ребенка следовать указаниям, под­сказки, о которых шла речь в предыдущей главе, явля­ются важным инструментом обучения.

Как я уже говорила ранее, добейтесь, чтобы ребенок не ассоциировал свое имя с требованиями. Многие аутич- ные дети не способны отзываться на свое имя. Если вы станете пореже называть ребенка по имени, это поможет ему научиться отзываться на него, так как ассоциаций между собственным именем и длинным списком требова­ний у него не будет.

Я бы предложила следующую методику, чтобы помочь ребенку научиться отзываться на свое имя.

Дэннис почти не реагирует, когда кто-то произносит его имя. Во-первых, запретите всем, кто его окружает, называть его по имени или хотя бы предложите делать это реже. Потом возьмите несколько сильных съедобных или контролируемых подкрепителей (например, чипсы и мыльные пузыри) и подойдите к ребенку, когда он чем-нибудь занят. Стоя в шаге от Дэнниса, назовите его по имени, а затем сразу же дотроньтесь до его плеча, разверните к себе и дайте чипе. Постепенно снижайте уровень подсказки: вставайте чуть дальше от ребенка и перед тем, как дотронуться до его плеча, ждите пару секунд. Дэннис поймет, что, когда он слышит свое имя, случается что-то хорошее. Учить ребенка отзываться

**158**

Обучение рецептивным навыкам

на свое имя можно в любое время, когда у вас есть воз­можность подкрепления.

Работая над навьжами слушания, давайте инструк­ции, для выполнения которых вы можете использовать подсказки. И осыпать своего ребенка требованиями тоже не стоит. Эта программа предполагает возникно­вение доверия между вами и ребенком, поэтому в нача­ле она должна быть простой. Для того чтобы двигаться к цели, следите за тем, чтобы все порицания и поправки сопровождались изрядной долей похвалы, как предлагал доктор Глен Лэтам. Его рецепт — восемь позитивных комментариев на каждый негативный. В рамках этой программы нужно задействовать всех: вашего супруга, сиделку, свекровь...

Если все работают слаженно, пройдет очень немного времени, и ребенок начнет следовать простым указа­ниям. Иначе вы вновь станете свидетелем плохих по­ступков и неповиновения. Если вы попали в подобную ситуацию, вам нужно выяснить, кто нарушает установки, понаблюдав за тем, как ребенок общается со взрослыми, и зафиксировать количество положительных коммента­риев на одном счетчике, а отрицательных — на другом. Обсудите результаты ваших наблюдений с членами семьи, а затем попросите их понаблюдать, как вы сами общае­тесь с ребенком, и пусть они подсчитают вашу похвалу и критику. Обычно я вижу, что люди сильно переоцени­вают исходящую от них похвалу и недооценивают коли­чество критических замечаний.

**ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ**

**СЛУШАНИЯ**

Прежде чем приступить к интенсивному обучению, и рекомендую составить список навыков, которым вы будете обучать ребенка. Я полагаю, что в ходе интен­сивных занятий надо начинать несколько рецептивных

159

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

программ одновременно, среди них выполнение инструк­ций, рецептивная идентификация и умение показать ча­сти тела по просьбе инструктора.

Каждая программа должна предполагать по меньшей мере две цели, чтобы вы поняли, способен ли ваш ребе­нок их различить. Когда я только начинала давать кон­сультации, одна женщина привела ко мне своего двух­летнего сына Дэниела. Она очень гордилась тем, что Дэниел хлопал в ладоши, когда его об этом просили, и этот навык был отмечен в родительском дневнике на­блюдений. Дэниелу потребовались месяцы для того, что­бы научиться откликаться на это требование, и его мама была очень разочарована, когда я сказала, что ее сыну необходимо продемонстрировать, что он способен раз­личить хотя бы две цели, чтобы можно было говорить о том, что он владеет навыком.

Вот к чему все сводится: если вы обучаете аутичного ребенка только одному изолированному от других навы­ку, давая ему тонны подкрепителей, то обнаружите, что чрезвычайно сложно будет обучить его второму и тре­тьему. Когда специалист сказал: «Похлопай в ладоши», Дэниел наверняка услышал лишь «бла-бла-бла». И когда его попросят встать, он услышит все то же «бла-бла- бла». Вы объединяете две цели, и у Дэниела есть 50-про­центный шанс сделать все правильно и получить под­крепление. Он вовсе не научился воспринимать фразу «похлопай в ладоши» на слух. Если же вы выбираете хотя бы две цели в каждой программе, ребенок с самого начала будет получать подсказки и подкрепитель за спо­собность различать их.

«Похлопай в ладоши», «потопай ногами», «встань», «сядь», «постучи», «подпрыгни», «повернись», «подними руки» — вот пригодные цели интенсивных занятий. Если ваш ребенок уже может выполнить что-то из перечис­ленного выше, запишите в дневнике наблюдений, какие цели достигнуты, тогда вы сможете начинать комбиниро­

**160**

Обучение рецептивным навыкам

вать их с целями, к которым ребенок пока еще только стремится.

Кроме того, когда у вас есть список достигнутых ва­шим ребенком целей, вы сможете оценить или прове­рить успехи ребенка перед началом следующего занятия (образец дневника наблюдений можно найти в прило­жении 5).

Предположим, вы стараетесь научить ребенка пра­вильно реагировать на указания «похлопай в ладоши», «потопай ногами» и «встань».

Прежде чем приступить к обучению, выберите одну цель (чередуйте их, не нужно останавливаться на одной) и посмотрите, способен ли ребенок правильно и без под­сказок следовать указаниям. Если вы говорите: «Потопай ногами», не смотрите на ноги ребенка, потому что это подсказка. Не повышайте голос, не смотрите на руки ре­бенка и не прикасайтесь к нему, когда просите его: «По­хлопай в ладоши». После этого сделайте пометку в днев­нике наблюдений. Обведите «да» только в том случае, если ребенок правильно и без подсказок отреагировал на просьбу. Затем оцените, насколько хорошо ребенок выполнит два оставшихся задания.

Вот пример первичной оценки рецептивного навыка:

**Инструктор:** **Похлопай в ладоши.** Эти слова

произнесены нейтральным тоном, без подсказок.

*Ребенок:* бьет рукой по столу.

*Инструктор:* обводит слово «нет» в дневнике

наблюдений.

Теперь, когда контрольная проба сделана, можно при­ступать к целенаправленному обучению. Чтобы достичь поставленных целей, вы будете прибегать к постепенному снижению уровня подсказки и использовать процедуру переноса навыков. Когда я консультирую преподавателей или родителей, использующих вербально-поведенческие

**М >ри Линч Барбера**

161

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

программы, и вижу в дневниках наблюдения большое ко- | личество отрицательных результатов, то спрашиваю, на­сколько много трудов было положено на обучение детей после проведения контрольных проб. Я считаю полезным ' в последующем понаблюдать за занятиями. Это позволяет определить, связаны ли проблемы с методом перехода или снижением уровня подсказки.

Как уже говорилось в главе 7, когда вы начнете учить ребенка новому навыку, вам, возможно, сначала при- ; дется дать ему полную физическую подсказку, затем по­степенно перейти к полной имитационной подсказке, потом — к частичной имитационной подсказке. В ходе занятия вам нужно добиться неоднократного успешно­го выполнения каждого задания, чтобы повысить шансы на получение правильного ответа в ходе последующей контрольной пробы. Контрольные пробы — важный ин­струмент оценки, но, чтобы достичь каждой цели, вам нужно уделять ежедневным занятиям много времени.

Вот как вы будете работать с рецептивными указани-1 ями, такими как «потопай ногами». Прежде чем дать ука­зание (например, «потопай ногами» или «встань»), нужно! посадить ребенка на стул напротив себя. Это важно, потому что, если ребенок сидит за столом, а вы по­просите его потопать ногами, вам придется отодвигать] стул от стола, а это будет подсказкой. Помните, что вы работаете над навыками слушания, а не учите ребенка] понимать физические подсказки, поэтому не давайте ему никаких визуальных подсказок.

*Инструктор:* Потопай ногами. *Тут же нежно кладет руки ребенку на колени и двигает его ноги вверх-вниз, давая полную физическую подсказку.*

*Ребенок: топает ногами, получив полную физическую подсказку от инструктора.*

**Инструктор:** **Правильно... потопай ногами...**

*Слегка дотрагивается до коленей ребенка.*

I

**162**

Обучение рецептивным навыкам

*Ребенок: топает ногами, получив частичную подсказку.*

*Инструктор (улыбаясь, дает ребенку конфету и говорит):* Хорошо потопал.

Следующий навык, над которым вы станете рабо­тать — возможно, даже одновременно с предыдущим, по­скольку они очень схожи, — это способность показывать части тела по указанию инструктора. Если вы сочетаете программы работы над разными навыками, то можете вы­брать такие три задачи, как «похлопай в ладоши», «по­топай ногами» и «коснись головы». Благодаря программе обучения навыку показывать части тела ребенок научит­ся прикасаться к различным частям своего тела, следуя указанию. Начните с крупных и далеко друг от друга находящихся частей тела. Попросите ребенка коснуть­ся головы и живота. Показывать, где глаза и нос, сле­дует учить позже, так как они расположены близко друг к другу.

Прежде чем приступить к обучению, беспристрастно оцените, насколько хорошо ребенок выполняет задания. Как и обучение навыку слушания, развитие способности показывать различные части тела потребует от вас осто­рожного сочетания подсказок, постепенного снижения их уровня и использования процедуры переноса навыков.

Вот пример обучения ребенка, владеющего подра­жательными навыками, умению показывать части тела по команде:

*Инструктор:* Коснись головы. *Сразу же дает ребенку подсказку, потрогав собственную голову.*

*Ребенок: дотрагивается до головы, следуя примеру. Инструктор:* Коснись головы. *Подсказка не дается. Ребенок: дотрагивается до головы.*

*Инструктор:* Потрогай живот. *Немедленно дает ребенку подсказку, дотронувшись до своего живота.*

**163**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Оба примера демонстрируют важность переключе­ния между заданиями в ходе обучения. Не останавли­вайтесь долго на просьбе дотронуться до головы, пере­ходите к указанию «дотронься до живота». Вам с самого начала нужно научить ребенка прислушиваться к вашим словами и различать их.

Третья рецептивная программа, о которой я расскажу, это рецептивная идентификация. Если у вашего ребенка нет рецептивных навыков, вам сначала придется поло­жить на стол один-единственный предмет и попросить ре­бенка дотронуться до него. Например, можно положить на стол детский ботинок и сказать: «Потрогай ботинок». Затем поднимите ботинок над столом и снова попросите ребенка потрогать его. Может оказаться, что вашему ре­бенку нужно понять значение слова «потрогай».

Когда ваш ребенок по-настоящему хорошо освоит этот навык (или если на момент начала обучения у него уже есть некоторые рецептивные навыки), научите его различать два предмета или две картинки, а затем по­степенно увеличивайте количество предметов на сто­ле. Я видела детей, которые поначалу лучше работали с картинками, но большинство лучше идентифицируют предметы. В итоге вы будете пользоваться и предметами, и картинками.

Когда вы оценивали навыки ребенка (руководствуясь инструкциями, данными в главе 3), я рекомендовала вам начать собирать в пластиковый контейнер предметы, ко­торые можно использовать для сопоставления. Эти же предметы пригодятся и на текущей фазе обучения.

Вам потребуется иметь под рукой контейнер с под- крепителями, которые ваш ребенок уже умеет просить, а также по две идентичных фотографии каждого пред­мета. Вы можете сфотографировать эти предметы само­стоятельно или найти их изображения в Интернете. Эти предметы и картинки годятся для обучения всем рассма­триваемым оперантам.

**164**

Обучение рецептивным навыкам

Я рассмотрю пример Роберта, чтобы показать вам, как приступать к обучению. Роберт может дотронуться до одного подкрепляющего предмета вне зависимости от того, где этот подкрепитель находится. Но у Робер­та часто возникает желание поиграть с подкрепляющи­ми предметами после того, как он их касается, так что в его случае лучше для начала положить на стол два-три обычных предмета (не подкрепителя) и оценить, к каким из них ребенок сможет прикоснуться без подсказки.

Для работы нужны как минимум три предмета. Даже если Роберт способен, следуя указанию, дотронуться до ботинка или чашки, это не гарантирует, что он дей­ствительно полностью овладел этими целевыми навыка­ми. Если на столе всего два предмета, вероятность того, что ответ ребенка окажется правильным, — 50 на 50. Если вы используете три предмета (а еще лучше, если их больше), то вы знаете наверняка, способен ли ребе­нок справляться с задачей.

Работая с ребенком, по мере его успехов вы будете подбирать все более похожие предметы, например бо­тинок и сандалию или чашку и бутылку. Когда ребенок научился отличать данный предмет от двух других, увели­чивайте количество предметов на столе до тех пор, пока он не научится идентифицировать данный предмет среди пяти других или более.

Учебный процесс, направленный на развитие рецеп­тивной идентификации, подразумевает комбинирование процедуры переноса навыков с постепенным и осто­рожным понижением уровня получаемых ребенком под­сказок.

Роберт учится рецептивной идентификации при на­личии перед ним трех предметов, и мы будем исполь- ювать реальные предметы (а не их изображения) для совершенствования его навыков. Во время работы с ре- бенком важно не раскладывать перед ним предметы или карточки с их изображением в одном и том же порядке,

**165**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

карточки следует периодически перемешивать в тече­ние одного и того же занятия. Обращайте внимание на то, какие карточки выбирает ваш ребенок. Если он выбирает карточки по их расположению — только цен­тральную, левую или правую, — вам нужно это вовре­мя заметить. Однако также нужно убедиться в том, что карточки не лежат на столе слишком аккуратно, чтобы предотвратить возникновение у ребенка навязчивых со­стояний.

*Инструктор* *(ставит на стол ботинок, чашку и машинку, затем говорит*): Потрогай машинку.

*Сразу же показывает на машинку пальцем (подсказка жестом).*

*Роберт: дотрагивается до машинки.*

**Инструктор:** **Правильно, потрогай машинку.**

*Роберт: дотрагивается до машинки без подсказки. Инструктор:* Где у тебя голова? *(освоенный навык). Роберт: дотрагивается до головы.*

**Инструктор:** **Хорошо, а где машинка?** Подсказка не дается.

*Роберт: прикасается к машинке.*

*Инструктор: хвалит Роберта и позволяет ему посмотреть небольшой отрывок из фильма.*

Добавление к заданиям освоенных навыков (просьба дотронуться до головы в примере, описанном выше) на­зывается отвлекающим приемом, и ваш ребенок может оказаться готовым к использованию в занятиях таких от­влекающих приемов на достаточно ранних стадиях ра­боты. Этот подход позволяет отделить задания с под­сказками (связанные с рецептивной идентификацией) от заданий, выполняемых им самостоятельно. Цель за­ключается в получении правильного ответа без исполь­зования подсказок в ходе проведения контрольной про­бы на следующий день. Если вы будете предоставлять

**166**

Обучение рецептивным навыкам

ребенку больше возможностей давать самостоятельные ответы во время занятия, проверяя уже изученные им навыки, это может помочь ему достичь цели.

**ОБУЧЕНИЕ ПОДРАЖАТЕЛЬНЫМ НАВЫКАМ**

Для типично развивающихся детей подражание — за­нятие простое, и, чтобы развить в них этот навык, ника­ких усилий не требуется. Однако аутичным детям обыч­но сильно недостает подражательных способностей, эти навыки у них, как правило, крайне неразвиты. Вряд ли вы увидите, как они подражают другим играющим в игруш­ки детям или занятым бытовыми делами родителям. В ходе дошкольной подготовки во время занятий в кругу аутичные дети не пытаются копировать движения рук других детей.

Способность подражать — чрезвычайно важный на­вык, и ему обязательно нужно обучить детей, у которых в этой сфере возникают сложности. В рамках ловаасов- ских программ прикладного анализа поведения детей в первую очередь обучают имитировать общую мото­рику. К ней относятся такие движения, как топанье ногами или хлопанье в ладоши. Консультанты, специ­ализирующиеся на ловаасовских программах, рекомен­дуют переходить к имитации тонкой моторики потом, и уже от нее — к оральной моторике, и лишь в самом конце — к вербальной имитации. Именно такой поря­док мы использовали при обучении Лукаса, у которого поначалу подражательных навыков не было вовсе, как и навыков вербальной имитации, он был не в состоянии даже повторить по команде чьи-то слова. Хотя такой порядок действий сработал, к упражнениям, связанным с вербальной имитацией, мы перешли лишь спустя ме­сяцы.

Применяя вербально-поведенческий подход, я серьез­но отношусь к развитию навыков подражания. Но чтобы

**167**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

начинать работу над эхоическими\* способностями или навыками вербальной имитации, не нужно ждать, пока навыки моторной имитации поднимутся на высокий уро­вень. Я затрону эхоический оперант в следующей главе, а сейчас давайте обсудим, как учить ребенка навыкам моторной имитации.

Есть две подражательные программы, к использова­нию которых я обычно прибегаю при работе с нович­ками: игровая имитация и имитация общей моторики. И вербально-поведенческий подход, и ловаасовский при­кладной анализ поведения часто критикуют за то, что в них уделяется недостаточно внимания игровым на­выкам. Фактически критики говорят о том, что все мы сосредоточены на тренировке речи, а маленькие дети учатся всему, в том числе и говорить, в игровой форме. Однако как аналитик поведения я пришла к выводу, что далеко не всем детям нравятся игрушки, а некоторые даже не знают, как притвориться, что они играют или хотя бы немного ими заинтересованы. Я знаю, что мне придется обучать ребенка игровым навыкам так же, как и речевым. Я провожу эти занятия, как и все остальные: я делаю так, чтобы ребенок начал ассоциировать игруш­ку, к которой он проявляет мало интереса, с сильными подкрепителями.

Было бы очень хорошо начать с игровой имита­ции. С нее можно начинать даже при работе с детьми, только-только приступившими к занятиям. Кроме того, игровую имитацию можно включить в программу обуче­ния выражению просьбы. Игрушки хороши еще и тем,

\* Автор использует оба термина (эхоические и имитационные способности) как синоним одного операнта, тогда как Купер рас­сматривает эхоические способности и имитацию как две разные стороны одного операнта. Разница заключается в том, что эхо — это повтор звука или слова сразу или по прошествии времени и может повторяться изо дня в день, имитация же предполагает, что модель, которую повторяет ребенок, нова для него и он ее не практиковал ранее.— **Примеч. науч. ред.**

**168**

Обучение рецептивным навыкам

что дети будут видеть, что это весело, и не будут знать о том, что работают.

Если ребенок проявляет интерес к игрушкам, нач­ните с них. Возьмите игрушки яркие и разнообразные, такие как молоточки, мячи, волчки, игрушки на батарей­ках и так далее. Приступая к программе, соберите два одинаковых набора игрушек: пусть один будет у ребен­ка, а другой — у вас. Дайте ребенку указание «сделай так» во время выполнения какого-то действия, например когда сами катаете машинку туда-сюда по ковру или по­мешиваете игрушечной ложечкой в игрушечной чашеч­ке. Затем немедленно возьмите ребенка за руку и дайте ему подсказку, как он может делать то же самое со сво­им предметом. Постепенно снижайте уровень подсказок, как вы делали это в ходе всех предыдущих занятий.

Для начала выберете несколько целевых заданий. Скажите: «Сделай так», помешивая игрушечной ложеч­кой в чашке, дайте ребенку подсказку, затем понизьте ее уровень; затем скажите: «Сделай так» — и «покорми­те» куклу с ложки. Этот тип обучения помогает ваше­му ребенку учиться различать возможные применения ложки. Если вы дадите только одно задание, например помешивание ложечкой, то, скорее всего, увидев чайную чашку и ложку и услышав указание «Сделай так», ребе­нок возьмет ложку и начнет совершать помешивающие движения.

Рассмотрим пример Келли:

*Инструктор:* Сделай так. *Катает машинку туда-сюда, затем немедленно дает Келли полную физическую подсказку, чтобы помочь ей совершить такие же манипуляции с собственной машинкой.*

*Келли: получив подсказку, катает машинку туда-сюда.*

*Инструктор:* Верно, сделай так. *Снова катает свою машинку, а затем указывает на машинку Келли или*

**169**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

*дает частичную физическую подсказку, если в этом есть необходимость.*

*Келли: катает машинку туда-сюда, получив жестовую подсказку.*

**Инструктор:** **Прекрасно... вот цветные карандаши и бумага** (подкрепители).

Помимо программы игровой имитации, я также реко­мендую вам приступить к работе над программой имита­ции моторики. Было бы неплохо выбрать те же задания, выполнения которых вы стараетесь добиться в рамках работы над рецептивными навыками, над умением пока­зывать части тела и над навыком следования инструкции. Эти навыки легко переходят от одного операнта к дру­гому, что облегчает достижение поставленных целей. Работая над ними, пожалуйста, стремитесь к тому, что­бы ваши контрольные пробы были максимально точно оценены. В ходе одного из моих первых посещений за­нятий, проходивших в рамках вербально-поведенческой программы, я наблюдала, как один из учителей оценивал способности ребенка. Он хлопал в ладоши и одновре­менно просил ребенка сделать то же самое. Я остано­вила его и спросила, какой оперант он оценивает. Если оценивают рецептивные навыки, ребенку не стоит давать визуальный образец действия. Если оценивают подража­тельные навыки, не следует давать вербальную подсказ­ку (говорить «хлопай в ладоши»). Каждый навык нужно оценивать отдельно.

Подражательные навыки всегда оцениваются с помо­щью команды «сделай так». После контрольной пробы становятся видны реальные преимущества выбора одних и тех же целей. В ходе обучения вы можете исполь­зовать процедуру переноса навыка между операнта- ми, и ваш ребенок, вероятно, быстрее овладеет целе­выми навыками и будет лучше обобщать полученные знания.

**170**

Обучение рецептивным навыкам

Рассмотрим обучение навыку моторной имитации на примере Джули:

*Инструктор:* Сделай так. Хлопает *в ладоши и дает частичную физическую подсказку\*.*

*Джули: хлопает в ладоши.*

*Инструктор (хлопая в ладоши):* Правильно, делай так. *Джули: хлопает в ладоши без подсказки.*

*Инструктор:* Сделай так. *Дотрагивается обеими руками до головы.*

*Джули: дотрагивается до головы обеими руками (частичная физическая подсказка снижена до моделирования действия).*

*Инструктор:* Прекрасно! Сделай так. *Снова хлопает в ладоши.*

*Джули: хлопает в ладоши с помощью имитационной* (.*моделирующей) подсказки.*

*Инструктор: хвалит Джули и щекочет ее большим пером.*

**ОБУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ / НАВЫКАМ СОПОСТАВЛЕНИЯ**

Последняя сфера навыков, не относящаяся к вер­бальным оперантам, это предметная деятельность. Об­учение начальным навыкам, относящимся к этой сфере, включает собирание пазлов, а также поиск одинаковых предметов и картинок.

Пришла пора взять ваши коробки с идентичными предметами и два набора идентичных карточек. Некото­рые дети лучше осваивают эти навыки, когда вы исполь- 1уете предметы (настоящие предметы или их изображе­ния), являющиеся для них сильными подкрепителями.

\* В данном случае частичная физическая подсказка может вы­ражаться в подталкивании рук ребенка.— **Приме**ч. **науч. ред.**

**171**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Оценивая навыки сопоставления, вам нужно исполь­зовать слова «найди такой же» или «положи рядом с та­ким же» или же вообще ничего не говорить и просто давать детям по одной карточке.

Когда я обучаю детей этому навыку, я нахожу по­лезным всегда называть предмет и использовать соответ­ствующий жест (если ребенок владеет языком жестов), вместо того чтобы говорить «найди такой же». Это по­зволяет включить в программу речь и простые слова. Возможно, ваш ребенок начнет различать на слух назва­ния предметов и ему будет проще рецептивно их иденти­фицировать, если он будет слышать эти слова чаще. Воз­можно, что ребенок даже начнет повторять ваши слова, что будет следствием частого ассоциирования этих слов и занятий по сопоставлению.

Рассмотрим работу над этим навыком на примере Джоша. Разложим на столе три предмета.

*Инструктор: кладет на стол ложку и две фигурки: динозавра Барни и игрушечную кошку. Затем он вручает Джошу фигурку динозавра, идентичную первой, и говорит:* «Барни», *жестом подсказывая Джошу, чтобы тот поставил свою фигурку рядом с той, что уже находится на столе.*

*Джош: ставит фигурку рядом с динозавром Барни. Инструктор:* Верно. *Возвращает Джошу одну из фигурок динозавра и говорит:* Найди Барни.

*Джош: находит Барни без подсказки.*

*Инструктор: пускает мыльные пузыри, чтобы развлечь Джоша.*

Когда вы учите ребенка навыкам сопоставления, не позволяйте ему играть с теми предметами, с кото­рыми вы работаете. Если вы подозреваете, что Джош не сможет поставить фигурку динозавра Барни на стол рядом с такой же, предварительно с ней не поиграв,

**172**

Обучение рецептивным навыкам

нужно выбрать другой предмет для сопоставления или использовать вместо фигурок картинки.

Этот метод используется для сопоставления не толь­ко объемных предметов, но и картинок. Когда Джош научится безошибочно сравнивать картинки и реальные предметы по отдельности, можно начинать их смеши­вать, просить Джоша сопоставлять картинки и предме­ты. Это особенно важно, если в своей программе вы планируете использовать иллюстрированный картинками распорядок дня.

Навыки собирания пазлов могут стать самой веселой частью вашей программы, поскольку многие аутичные дети имеют хорошую визуальную память и пазлы для них являются сильными подкрепителями. Вы можете обратить на пользу стремление ребенка полностью собрать пазл или разложить детали в каком-то особом порядке, побуж­дая его просить недостающие части пазла. В то время как ребенок собирает пазл, нужно как можно больше с ним разговаривать.

Даже если ваш ребенок принадлежит к не любящему головоломки меньшинству, вы все-таки сможете работать над этим навыком, постепенно создавая ассоциативные пары из пазлов и сильных подкрепителей. Вы можете оста­вить телевизор включенным и помочь ребенку хотя бы немного передвинуть один из кусочков пазла в верном направлении, а затем предоставить ему дополнительное подкрепление. Обратная последовательность также весь­ма эффективна. Вот пример использования метода об­ратной последовательности: вы даете ребенку собранный пазл, в котором не хватает лишь одного кусочка, а за­тем он завершает задание. Если он поставит один кусочек па нужное место, в следующий раз уберите два кусочка.

Когда вы будете готовы приступить к работе над на­выками собирания пазлов, купите пазлы, предназначен­ные для маленьких детей, например те, на которых изо­бражены домашние животные или утварь. Дайте своему

**173**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

ребенку кусок пазла и скажите: «Свинка, свинка, свинка». После этого ребенок должен поставить фрагмент с изо­бражением свиньи на нужное место с вашей помощью или самостоятельно.

Рассмотрим обучение собиранию пазлов на примере Коннора. Все фрагменты на месте, кроме того, на кото­ром изображена собака.

*Инструктор: дает Коннору фрагмент пазла, на котором изображена собака, и говорит:*

«Собачка, собачка, собачка». *Одновременно он подсказывает ребенку, куда нужно положить этот фрагмент.*

*Коннор: ставит фрагмент пазла с изображением собаки на нужное место, получив подсказку. Инструктор* *(снова вытаскивает этот фрагмент и возвращает его ребенку, приговаривая):* Хорошо... собачка, собачка, собачка.

*Коннор: возвращает кусочек на прежнее место без подсказки.*

Освоение рецептивных и подражательных навыков, а также развитие навыка предметной деятельности на ранних этапах вербально-поведенческой программы крайне положительно скажутся на поведении вашего ребенка. Если работать над этими навыками регулярно, он станет более покладистым, а вы научитесь давать более эффективные подсказки и понижать их уровень. Этот процесс часто ведет к улучшению речевых на­выков.

В следующей главе вы узнаете, как научить ребен­ка другим вербальным оперантам, а также увидите, что основные методы обучения для каждого операнда та­кие же, как и те, что описаны в этой главе. Однако под­сказки различаются. Поскольку вы не можете заставить ребенка заговорить, важно работать над теми навыками,

**174**

Обучение рецептивным навыкам

в которых он сумеет преуспеть и при обучении которым вы в состоянии дать ему подсказку, чтобы он понял, как ему получить подкрепление. Это будет стимулом для ос­воения более сложных навыков.

Более того, совершенствование этих способностей поможет вам стать хорошим учителем для вашего ре­бенка. Вы будете совершенствовать свои навыки, связан­ные с подсказками и постепенным понижением их уров­ня, и непременно порадуетесь собственным успехам.

Возвращайтесь к этой главе, если вам самим потре­буется небольшой подкрепитель.

Глава 9.

ОБУЧЕНИЕ ВЕРБАЛЬНЫМ ОПЕРАНТАМ

Сложнее всего вам будет работать над созданием у ребенка положительных ассоциаций, связанных с ин­структором, и над его обучением навыку выражать просьбы в отношении нескольких предметов, находящих­ся в его поле зрения.

Когда вы достигнете этих целей, настанет время при­ступать к обучению другим вербальным оперантам: обо­значению предметов, вербальной имитации и интравер- бальным навыкам.

Несмотря на то что невербальные операнты, опи­санные в главе 8, важны, ваша программа должна быть сосредоточена на другом. Ваша цель — макси­мально быстрое обучение ребенка общению с помо­щью речи, языка жестов или другой вспомогательной системы.

Следите за тем, чтобы во время интенсивных вер­бально-поведенческих занятий у ребенка чаще возникала возможность давать вербальные ответы, не нужно слиш­ком полагаться на невербальные операнты, как то при­нято в стандартных программах прикладного анализа по­ведения.

Программы, основанные на прикладном анали­зе поведения и дискретном обучении, делают акцент

Обучение вербальным оперантам

на невербальных оперантах потому, что при обучении им намного легче дать подсказку и их можно исполь­зовать при работе с неговорящими детьми, подкрепляя успехи.

Когда я провожу консультации в школах или на дому и оцениваю запланированную программу и интенсивные занятия, я ищу подходящее сочетание всех вербальных оперантов, даже если работа ведется с еще не говоря­щими детьми. Я хочу, чтобы как минимум половина за­даний включала вербальные ответы (язык жестов тоже годится). Вербальным оперантам учить сложнее, но если вы не упустите из виду свою цель — обучение ребенка общению, — то поймете, что дополнительные усилия стоят того.

Вы уже узнали, как учить ребенка навыкам выраже­ния просьбы. Прежде чем переходить к другим операн­там, ваш ребенок должен научиться выражать просьбу в отношении нескольких предметов. Кроме того, он дол­жен выражать просьбу без вербальной подсказки или подсказки-жеста, обозначающей предмет. Я часто вижу, что специалисты слишком поспешно переходят к обуче­нию другим оперантам — прежде, чем ребенок освоит выражение просьбы; и последствия часто бывают ката­строфическими.

Ребенок должен овладеть навыком выражения прось­бы, потому что на этой основе вы будете учить его обо­значению многих предметов, вербальной имитации и ин- травербальным навыкам. Это означает, что вы будете использовать умения и навыки выражать просьбу при работе с другими оперантами.

Если ваш ребенок не может произнести определен­ное слово или показать нужный жест, когда у него есть мотивация получить какой-то предмет, вы не сможете научить его обозначению этого предмета или вербальной имитации. В первую очередь всегда следует учить выра­жению просьб.

**177**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ ОБОЗНАЧЕНИЯ**

Данный навык подразумевает умение обозначить то, что можно видеть, слышать, обонять, осязать или чув­ствовать на вкус. Антецедентом для акта обозначения является определенный стимул (предмет, картинка, звук или запах), а последствием — непрямое подкрепление, такое как похвала.

Формально антецедент для первичного обозначения не включает в себя вопрос инструктора «Что это?». Ан­тецедентом является то, что ребенок замечает нечто в своем окружении и комментирует увиденное: «Смо­три, корова!» или «Пахнет беконом». Такое спонтанное, «истинное» обозначение обычно является попыткой при­влечь ваше внимание. Но аутичным детям, как правило, очень сильно недостает навыков в этой сфере, и над привлечением внимания вы будете работать гораздо поз­же. Вряд ли можно начать обучение обозначению, не за­давая вопрос «Что это?».

Окружающая обстановка предоставляет множество возможностей для обучения ребенка навыку обозначе­ния, и это облегчает инструкторам работу над поиском новых стимулов. Некоторым аутичным детям потребуют­ся сотни попыток для того, чтобы научиться обозначать один предмет. Типично развивающийся ребенок может запомнить новое слово, услышав его лишь один раз, но у детей с аутизмом обычно такого не происходит.

Вот почему на практике антецедент для акта обо­значения включает не только стимул (картинку или звук, например), но и вопрос инструктора («Что это?», «Что ты видишь?»).

При использовании вербально-поведенческого подхо­да это будет единственный случай, когда нельзя делить все на черное и белое. Зачастую, когда ребенок или взрослый что-то говорит, вы обнаруживаете, что отча­сти звучит обозначение чего-то, а отчасти — выражение

**178**

Обучение вербальным оперантам

просьбы. Пусть это вас не беспокоит, поскольку ваша цель — научить ребенка общаться. В действительно­сти все мы используем в речи более чем одну функцию одновременно, а это означает, что задействовано более одного операнта. Этот факт можно выгодно использо­вать, чередуя задания и работая над навыками в рамках двух и более оперантов.

Обозначить можно все, что воспринимается с помо­щью зрения, слуха, обоняния, осязания и вкусовых ре­цепторов. В этой главе вы узнаете, как научить ребенка обозначать визуальные и слуховые стимулы.

Начинайте с обозначения того, что видите, затем переходите к звукам окружающей среды (звуки, из­даваемые животными, также входят в список целей). Обозначение стимулов, воспринимаемых с помощью обонятельных, осязательных или вкусовых рецепторов,— абстрактно, ему обучают позже. Обозначение цветов, де­талей предметов (ручка чайника), признаков предметов (холодный или горячий) и предлогов (поезд на рельсах или рядом с рельсами) также относят к продвинутым навыкам. Сейчас вообще не думайте о таких сложных навыках. Не нужно переключаться на них, пока ваш ре­бенок не научился обозначать сотни простых вещей.

Я видела детей, которым только что поставили диа­гноз «аутизм», способных обозначить такие предметы, как желтый стул, или назвать пожарную машину «крас­ной». Родители и специалисты из лучших побуждений научили их обозначать цвета, детали, функции и даже I !редлоги до того, как дети освоили базовые навыки. Если иы учите ребенка различению цветов и более сложным навыкам слишком рано, это может привести к недопо­ниманию, странному группированию слов и проблемам с разграничением понятий.

Если вы учите ребенка обозначать «желтый стул» или произносить предложение «Пожарная машина красная», он может начать идентифицировать все стулья как желтые

179

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

или называть все пожарные машины красными. Гораз­до лучше сначала научить детей простым обозначениям, а уже потом — обозначению цветов, к которому следу­ет приступать только после того, как ребенок свободно овладеет всеми этими концепциями по отдельности. Ду­майте о развитии речи как о строительстве пирамиды: прежде чем строить новый ярус, нужно удостовериться в том, что у пирамиды крепкое основание.

Помните о том, что, если вы задаете ребенку вопрос «Что это?» и прикасаетесь к стулу, он должен отве­тить: «Стул». Если вы дотрагиваетесь до того же стула и спрашиваете, какого он цвета, ребенок должен отве­тить: «Желтый». Если на один из этих вопросов ребенок отвечает: «Желтый стул», то это грубая ошибка, кото­рую нужно исправить. Пока ваш ребенок не научится обозначать по крайней мере сотню предметов, не учите его обозначению цветов, свойств и других абстрактных категорий.

Когда ваш ребенок научится основам, вы будете ра­ботать над более сложными навыками точно таким же образом. Методики обучения обозначению будут схожи­ми, вне зависимости от типа вопроса.

Теперь допустим, что ваш ребенок способен выра­жать просьбы в отношении десяти предметов, находя­щихся в поле его зрения. Соберите предметы, которые ребенок воспринимает как подкрепители (и которые способен попросить), а также изображения всех пред­метов, в отношении которых он научился выражать просьбу.

Переход от умения выражать просьбу к умению обозначать предметы будет происходить легче при ис­пользовании картинок, на которых изображены подкре­пители, а не самих подкрепляющих предметов, исполь­зование которых может породить у ребенка мотивацию, в результате чего он будет просить, чтобы ему дали тот или иной предмет, а не обозначать его. Если вашему

**180**

Обучение вербальным оперантам

ребенку нравятся определенные конфеты и он их уви­дит, то, скорее всего, выразит просьбу, а не обозначит их. Обычно более продуктивно обучать ребенка обозна­чать изображение подкрепителя уже после того, как он научился выражать просьбу в отношении настоящего подкрепителя.

Работать с картинками проще и в том случае, если вы проводите смешанное вербально-поведенческое за­мятие. Проще хранить сто картинок, чем сто предметов. Однако некоторые предметы у вас все же должны быть, потому что для ребенка полезнее научиться обозначать настоящие ботинки и чашки, чем их фотографии. Неко­торые дети очень легко обобщают полученные знания, и если их научить обозначать чашку на картинке, они смогут обозначить несколько разных чашек в естествен­ной обстановке. Но другим могут понадобиться особые указания для того, чтобы различать не только настоя­щие чашки и их изображения, но и просто различные типы чашек. Имейте это в виду, обучая ребенка навыкам обозначения, и корректируйте свою программу соответ­ственно.

Как и при работе со всеми другими оперантами, вам нужно проводить контрольные пробы для того, чтобы определить, какие предметы ребенок способен обозна­чать с подсказками или без них. Если ребенок время от времени правильно обозначал несколько обычных предметов или изображений подкрепителей, составьте список этих слов и еще раз проверьте, какие предметы ребенок действительно способен обозначить. Поставьте плюс рядом с теми словами, которые он смог исполь­зовать для обозначения, и минус рядом с теми, в кото­рых он допустил ошибки или вовсе не проявил никакой реакции. Слова, рядом с которыми стоит плюс, мож­но считать уже освоенными для цели обозначения, вам не придется их проверять при контрольных пробах или учить им ребенка.

**181**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Дети, с которыми начинают заниматься по вербаль­но-поведенческой программе, часто не обладают навы­ками обозначения. Если у вашего ребенка их нет, по­ищите потенциальные цели в списке освоенных просьб. Используйте слова, обозначающие то, что ребенок в со­стоянии попросить (печенье, качели, игрушечная кошка, молоко, крышка), и используйте их при работе со всеми вербальными и невербальными оперантами. Обозначение обычно дается аутичным детям труднее, чем невербаль­ные операнты, поэтому перед занятиями всегда проводи­те контрольные пробы. Не нужно говорить: «Дотронься до печенья», оценивая рецептивные навыки, а затем за­давать вопрос: «Что это?», оценивая способность к обо­значению, поскольку вы только что дали ребенку под­сказку, сказав, что перед ним печенье.

Рассмотрим оценку навыка обозначения на примере Райана.

*Инструктор* (берет картинку, на которой изображено печенье, — оно должно быть похоже на печенье той марки, что знакомо Райану и которое он умеет попросить): Что это?

*Райан:* жестом отвечает, что это печенье. *Инструктор:* Отлично! Пускает мыльные пузыри (подкрепитель) и обводит слово «да» в дневнике наблюдений.

*Инструктор* {берет фотографию качелей Райана):

**Что это?**

*Райан:* показывает жест со значением «ПРЫЖОК» (ошибка).

*Инструктор* (берет руку Райана, снова обращается к фотографии качелей): Что это? Сразу же помогает ребенку показать жест «КАЧЕЛИ», произнося это слово.

*Райан:* показывает жест «КАЧЕЛИ», получив полную подсказку.

Обучение вербальным оперантам

*Инструктор:* Верно, что это? В очередной раз поднимает фотографию качелей.

*Райан:* показывает жест «КАЧЕЛИ».

*Инструктор:* Правильно, это качели! Показывает соответствующий этому слову жест. Отмечает «нет» в дневнике наблюдений.

Слово «да» в дневнике наблюдений можно отмечать только в том случае, если ребенок ответил в течение трех секунд и не дал никакого другого ответа помимо правильного. Даже если он исправил ответ самостоятель­но, его нельзя принимать как правильный. Если ребенок использует язык жестов, ответ тоже должен быть вполне ясным. Если ребенок начинает прокручивать жесты один за другим, в дневнике наблюдений нужно отметить «нет», даже если в этой цепочке был правильный жест.

В примере, приведенном выше, инструктор испра­вил ошибку прежде, чем сделал отрицательную помет­ку в дневнике наблюдений, потому что даже во вре­мя контрольной проверки навыков ребенка ошибки необходимо исправлять. Если бы Райан умел говорить, единственное различие заключалось бы в том, что ему необходимо было бы произнести правильное слово вме­сто того, чтобы показать жест. Исправление ошибок было бы по сути таким же.

Над заданиями, которые ребенок в ходе контрольной пробы выполняет неправильно, следует работать во вре­мя занятия. Например, Райану еще нужно потрениро­ваться обозначать качели при работе с фотографией.

Джон — шестилетний мальчик, умеющий говорить. В качестве целей выбраны два подкрепителя — машинка И сок. Джон способен произносить оба эти слова и про­сить соответствующие предметы, когда они находятся в иоле его зрения. И машинку, и сок сфотографировали, чтобы облегчить переход от одного вида навыка к дру­гому.

**183**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

*Инструктор*: использует настоящую игрушечную машинку и сок, а также картинки, на которых они изображены.

*Джон* (просит, чтобы ему дали сок): СОК. Тянется за соком.

*Инструктор* (берет картинку, на которой изображен сок): Что это?.. Сок.

*Джон* (повторяет): СОК.

*Инструктор:* Верно... что это? Показывает картинку, которую все еще держит в руках.

Джон: **СОК.**

*Инструктор:* дает Джону сок в качестве подкрепителя.

Некоторые специалисты достигают успеха, используя освоенные ребенком просьбы, и легко переходят от ра­боты над навыком сопоставления к навыкам обозначения. Даже тем детям, кто только что начал заниматься по про­грамме, будет достаточно легко добиться успеха, если вы применяете описанную ниже стратегию. Инструктор вручает детям картинку с изображением подкрепителя и громко его называет. Когда они находят такую же в сво­ем наборе картинок, инструктор спрашивает, что это. Поскольку всего за несколько секунд до этого ребенок слышал слово и видел обозначающий его жест, вероят­ность того, что он назовет нужное слово или покажет правильный жест, выше.

Вот пример проверки навыков ребенка.

*Инструктор* (кладет на стол картинки, на которых изображены конфеты, качели и чипсы. Дает Аарону картинку с конфетой — такую же, как та, что лежит на столе,— и произносит):

**Конфета.**

*Аарон:* находит такую же картинку с изображением конфеты.

**184**

Обучение вербальным оперантам

*Инструктор* (берет одну из этих картинок):

**Что это?**

**Аарон:** **КОНФЕТА.**

Вы можете использовать процедуру переноса и для того, чтобы переключиться с рецептивных навыков на навык обозначения. Это оказалось очень полезным при обучении Лукаса, и я сфокусировала на этом аспек­те свое исследование, написав в 2005 году книгу «Анализ вербального поведения» \*.

Вот как выглядело бы использование процедуры пе­реноса стимульного контроля:

*Инструктор* (кладет на стол картинки, на которых изображены грузовик, печь и зубная паста, и затем говорит): Где печка? (рецептивный навык).

*Сэм:* прикасается к картинке, на которой изображена печка.

*Инструктор* (поднимает картинку с печкой):

Что это? (навык обозначения).

**Сэм:** **ПЕЧКА.**

Продолжайте таким образом учить ребенка обозна­чать предметы, пока он не научится обозначать все, что способен попросить, а затем начинайте учить его обо­значать обычные предметы, не являющиеся подкрепите- лями, используя все те же процедуры переноса и под­сказок.

**ОБУЧЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ ИМИТАЦИИ**

Научение ребенка подражать вашим словам способ­но открыть «речевые шлюзы». Ребенок, который умеет и хочет повторять чужие слова, с гораздо большей ве­роятностью отреагирует на вербальную подсказку. Это

**185**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

часто служит «мостиком» для перехода от одного навыка

к другому.

Антецедентом для эхоического повтора может быть  
только вербальный стимул, нельзя использовать сам  
предмет или его изображение для получения настоящей  
имитационной реакции. Для того чтобы оценить навыки  
ребенка, просто произнесите фразу «Скажи: “Мяч”», ко-

гда мяча рядом нет.

Если ваш ребенок не владеет навыком, потребуют-

ся регулярные занятия для того, чтобы его развить. Над  
ним нужно работать так же, как и над всеми другими  
оперантами: использовать подсказки, постепенно пони-  
жая их уровень, проводить работу над ошибками. Цель  
заключается в получении настоящей вербально-имитаци-

оннои реакции, но детей, недавно приступивших к заня-

тиям, сначала лучше обучать в рамках их умения выра-  
жать просьбы. Возможно, вы на самом деле уже добились  
некоторых успехов и ребенок повторяет за вами слова,  
когда просит подкрепитель.

Не нужно усаживать ребенка за сгол и начинать рабо-  
ту над вербальной имитацией, не имея под рукой подкре-  
пителей, потому что это, скорее всего повлечет за собой  
проблемы в поведении ребенка и вызовет у него отвра-  
щение к работе. Для того чтобы помочь ребенку овладеть  
этим навыком, воспользуйтесь процедурой переноса.

Вот пример перехода от выражения просьбы к эхои-

ческому повтору:

***Инструктор: использует как подкрепитель мыльные пузыри.***

***Эбби:*** ПУЗЫРЬ ***(выражает просьбу***).

***Инструктор: пускает мыльные пузыри, приговаривая:***«Пузырь... пузырь... скажи:"Пузырь"», ***затем прячет бутылочку с мыльным раствором под стол или убирает ее из поля зрения ребенка, если это возможно. После этого на мгновение достает***

Обучение вербальным оперантам

бутылочку и, если Эбби не повторила слово «пузырь» сразу же, еще раз предоставляет ей вербальный образец.

Эбби: повторяет слово «пузырь», услышав его от инструктора (эхоический повтор).

Вы можете также использовать картинки, на кото­рых изображены обычные предметы (не подкрепите ли). Для начала пусть ребенок повторит ваши слова, глядя п.| карточку, потом переверните ее и еще раз проверьте навык эхоического повтора, без каких-либо зрительных стимулов.

Навык повторения чужих слов, вероятно, улучшит ар­тикуляцию, особенно если вам удастся усадить ребенка Так, чтобы он полностью видел ваше лицо и мог наблю­дать за движениями рта. Старайтесь говорить медленнее иди произносите слова по слогам, акцентируя при этом работу мышц лица,— это тоже может положительно сказаться на артикуляции.

**ОБУЧЕНИЕ ИНТРАВЕРБАЛЬНЫМ НАВЫКАМ**

Интравербальный оперант — последний вербаль­ный оперант, принципы обучения которому вам следует освоить. Это необходимая для участия в разговоре спо­собность отвечать на вопросы. Многие родители аутич- пых детей, включая меня, страстно желают побеседовать со своим ребенком. Теперь я знаю, что в этой задаче Нет ничего сверхъестественного, но, чтобы развить раз­говорные навыки, потребуются систематические занятия. Я действительно верю в то, что однажды у нас с Лука­сом получится полноценный разговор. Мы уже можем переговариваться, потому что Лукас научился отвечать на простые вопросы, но ему еще нужно поработать над уточняющими вопросами, начинающимися со слов «кто», «какой», «почему», «когда» и «где».

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Вот пример разговора двух взрослых людей, операн- ты помечены:

Энн: **Я никогда вас раньше не встречала (обозначение/попытка привлечь внимание).** **Вы недавно сюда переехали? [запрос информации).** Джейми: **Да, я недавно переехала сюда из Нью-Джерси (интравербальный оперант).**

Энн: **О, из какой части Нью-Джерси? (запрос информации).**

Джейми: **Из Вентнора, он неподалеку от Атлантик-Сити (интравербальный оперант).**

*Энн:* **Я обожаю Антлантик-Сити! *(интравербальный оперант/попытка привлечь внимание).***

Джейми: **Вам нравятся азартные игры?**

***(запрос информации).***

*Энн:* **Да! *(интравербальный оперант).***

Как видите, этот обычный разговор сочетает в себе три вербальных операнта. Усложненное обозначение предметов или комментарии обычно представляют собой попытку привлечь внимание и часто используются для того, чтобы завязать разговор. Сюда можно отнести та­кие утверждения, как «Мне нравится твоя рубашка» или «Какой прекрасный день, погода замечательная». Вто­рая часть разговоров обычно представлена запросами информации, такими как «Где ты живешь?», «Как ты туда добираешься?» или «Зачем ты это сделал?». Эти продви­нутые навыки выражения просьбы требуют подробней­шего разбора, если речь идет об обучении им аутичных детей, и к их тренировке переходят значительно позже, через несколько месяцев или даже лет после того, как ребенок научился выражать просьбы в отношении пред­метов или каких-то действий.

Последняя часть диалога — интравербальные ответы (ответы на уточняющие вопросы).

**188**

Обучение вербальным оперантам

Антецедентом для интравербальной реакции может быть только вербальный стимул, но интравербальная реак­ция предполагает не копирование тех слов, что содержат­ся в реплике инструктора, а использование других слов, и это отличает данный оперант от эхоического повтора, н ходе которого ученик повторяет слова инструктора.

Может быть, это прозвучит странно, но обучение ба­зовым интравербальным навыкам часто проходит легко, потому что включает в себя простое заполнение про­пусков — например, в детских стишках и песенках — и другие забавные занятия. Как я уже говорила, моего мужа приводило в замешательство то обстоятельство, что в двухлетнем возрасте Лукас был способен воспро­изводить пропущенные слова в нескольких песнях. Оце­нивая развитие навыков, я прошу заполнить пропуски, даже если родители говорят, что их дети с такими за­даниями не справляются.

Для того чтобы начать учить ребенка интравербаль- пым навыкам, выберите песни, которые ему знакомы и которые он часто слышит.

Над умением воспроизводить пропущенные слова можно работать в процессе игры или групповых за­нятий в детском саду или дошкольной группе, потому что во многих центрах по уходу за детьми и дошколь­ных группах часто проводятся занятия, в ходе которых дети поют. Детей постарше или взрослых можно учить и той же манере, но на примере других песен.

Если ребенок знает песню, пропускайте те слова, ко­торые он наверняка сможет воспроизвести. Лучше всего начать с песни, которая нравится ребенку. Начните мед­ленно и четко, с некоторым воодушевлением, пропойте первую строчку, сделав небольшую паузу перед послед­ним словом. Если ребенок не реагирует, заполните про­пуск сами и как можно сильнее выделите последнее слово, сделайте на нем акцент. Потом попробуйте на­чать сначала.

**189**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Вот как Натан освоил этот навык\*:

*Инструктор:* **Колеса... *(двухсекунднаяпауза)...***

**автобуса!**

*Натан:* ***сидит и улыбается.***

Инструктор: **Колеса а...**

Натан: **АВТОБУСА.**

Инструктор: **Прекрасно... давай попробуем еще**

**разок... Колеса...**

Натан: **АВТОБУСА.**

*Инструктор:* **Крутятся и... *(двухсекундная пауза)***

**крутятся!**

Пропускайте только два слова в каждой из двух вы бранных песен. Очень желательно, чтобы выбранные вами слова встречались часто. Когда выучите все четыре слова, пропускайте другие слова из тех же самых или новых песен.

Когда ребенок выучит окончания нескольких строчек из большого количества песен, переходите к обратной последовательности и останавливайтесь уже на предпо­следнем слове. Если Натан научился вставлять слово «звездочка», когда вы поете «Мерцай, мерцай, малень­кая...», вашей следующей целью станет фраза «малень­кая звездочка»\*\*.

Когда ваш ребенок должен заполнить пропуск, не ждите больше двух-трех секунд, потому что вы все равно не заставите его говорить. Если эта методика не работает, попробуйте поднять игрушечную звезду или

**\* В русскоязычной среде подобные навыки лучше всего** от­**рабатываются с помощью строчек из любимых детьми стихотворе­ний: «У меня зазвонил... телефон. Кто говорит?.. Слон». —** Примеч. **науч. ред.**

**\*\* В данном случае дается прямой перевод авторского** текста, **Но читатель должен понимать, что стихи и песни —** наилучший **полигон для интравербального старта благодаря присутствующей в них рифме. — Примеч. науч. ред.**

190

Обучение вербальным оперантам

картинку с изображением звезды, используя ее в каче­стве подсказки, а затем перейдите от обозначения пред­мета к интравербальной речи.

Вот как бы это выглядело:

*Инструктор* ***(поднимает картинку, на которой изображена звезда):*** **Что это?**

Натан: **ЗВЕЗДОЧКА.**

Инструктор: **Правильно. Кладет картинку.** **Мерцай, мерцай, маленькая... Инструктор поднимает картинку и громко поет:**... **звездочка. Давай попробуем еще раз. Мерцай, мерцай, маленькая... Поднимает картинку со звездой.**

Натан: **ЗВЕЗДОЧКА.**

*Инструктор:* **Прекрасно... Мерцай, мерцай, маленькая *...На этот раз он не показывает ребенку картинку.***

Натан: **ЗВЕЗДОЧКА.**

Инструктор **(поет следующую строчку):** **Как чудесно, что ты такая...**

Такая же схема используется при работе с детски­ми стишками, а также во время игр и повседневных дел. Заполнение пропусков в течение всего дня поможет овладеть речью, при этом работа не потеряет игровой формы. Дети, общающиеся с помощью языка жестов, достигнут наилучших результатов, если вы будете ис­пользовать уже известные им жесты (просьбы, которые они научились выражать). Если ребенок может показать жест «мяч», когда хочет поиграть с гимнастическим мя­чом, на ранних этапах обучения интравербальному на­выку можно пропускать слово «мяч» во фразе «Идем прыгать на...». Или, если ему нравится пускать мыльные пузыри, можете сказать: «Давай пускать мыльные ...», дав ребенку возможность показать жест, обозначающий мыльные пузыри.

**191**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Возможно, вас интересует, как же это все превра­щается в содержательный разговор. Это не происходит одномоментно. Сейчас вы на стартовой черте. Когда ре­бенок научится петь отрывки из песен и заполнять в них пропуски, вы сможете перейти на следующий уровень. Для того чтобы понять, над какими интравербальными целями работать дальше, посмотрите на список просьб, которые ваш ребенок научился выражать.

К этому времени ребенок уже должен был научить­ся обозначать десятки предметов, таких как постель, игрушечная кошка, карандаш, пицца и многие другие. Используйте эти предметы для того, чтобы научить ре­бенка различать назначение, отличительные свойства и типы вещей, при этом изъясняйтесь утвердительными описательными предложениями. Слово, которому вы хо­тите научить ребенка, должно замыкать предложение. Например: «Ты спишь в...» или «“Мяу-мяу" говорит...», а ребенок должен ответить «в постели» и «кошка» со­ответственно.

В начале этой продвинутой фазы учите ребенка тем существительным, для которых существует простая кар­тинка-подсказка. Это важно, потому что легко дать ре­бенку подсказку, если сказать «Ты пишешь...» и показать ему изображение карандаша. Но если построить такую фразу, как «Карандаш используется для...», то придумать подходящую подсказку будет очень непросто.

Большинство детей не сможет ответить на уточняю­щие вопросы, такие как «Где ты спишь?», пока не на­учатся заполнять пропуск в утверждении «Ты спишь в...». Когда ребенок научится воспроизводить пропущенные слова в утвердительных предложениях, можно начать постепенно снижать уровень визуальных подсказок, а за­тем перейти к работе над более сложными вопроситель­ными предложениями.

Вот несколько примеров перехода от простого запол­нения пропусков к уточняющим вопросам. Для того чтобы

Обучение вербальным оперантам

ответ был по-настоящему интравербальным, не стоит да­вать ребенку визуальные подсказки.

Инструктор: **Ты спишь в...**

Колин: **В ПОСТЕЛИ.**

Инструктор: **Верно... где ты спишь?**

Колин: **В ПОСТЕЛИ.**

Инструктор: **Ты пьешь из...**

Колин: **ЧАШКИ.**

Инструктор: **Верно... из чего ты пьешь?**

Колин: **ИЗ ЧАШКИ.**

Пожалуйста, работайте только с теми словами, ко­торые ребенок может уверенно использовать для обо­значения. Например, если ребенок не может обозначить словом машинку, скорее всего, он неправильно продол­жит фразу: «Колеса есть у...» — или вообще ничего не скажет в ответ.

Просто бессмысленно заставлять ребенка запоми­нать фразы, которые почти ничего для него не значат и не обладают функциональностью в «его мире». Поэто­му обязательно научите ребенка обозначать предметы н их отдельные детали прежде, чем переходить к обуче­нию ответам на интравербальные вопросы о предметах, находящихся вне поля его зрения.

Я как-то присутствовала на занятии, в ходе которого учеников попросили заполнить пропуск во фразе «Ще­тка есть у...» (правильный ответ — «у щетки»).

Обозначить щетину на настоящей щетке трудно не только аутичным детям; это — проблема и для боль­шинства типично развивающихся детей.

Если вы занимаетесь с десятилетним ребенком, кото­рый в плане развития речи может сравниться разве что с трехлетним, работайте над обозначением тех предметов н над теми интравербальными навыками, которые харак­терны для ребенка дошкольного возраста. Работая над

**М >ри Линч Барбера**

**193**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

интравербальным языком, обязательно совершенствуй-] те и навык обозначения, в противном случае он может заметно ухудшиться. Если вы слышите, что ваш ребе­нок называет кошку «мяу» или изображение пиццы —| «есть пиццу», это означает, что он еще в достаточной степени не овладел навыком обозначения. Поскольку интравербальный язык ослабляет навык обозначения, было бы разумно на время отвлечься от совершенство-) вания интравербальных навыков и вернуться немного назад, чтобы повторить и закрепить навык обозначения предметов.

Интравербальные навыки более высокого уровня —1 к примеру, способность отвечать на вопросы «Что ты делал на прошлых выходных?» и «Чем вы сегодня зани­мались в школе?» — гораздо сложнее, и учить им тоже сложнее. Если ваш ребенок дойдет до этого уровня, могу предложить вам несколько советов.

1. Не задавайте вопросы, на которые не знаете от­вета сами. Скоординируйте действия с учителем своего ребенка для того, чтобы получить дополнительный спо­соб знать, чем ребенок занимался в школе в тот или иной день. Например, учитель может написать короткую записку о том, что перед классом выступал зубной врач, и у вас будет возможность помочь ребенку рассказать вам о том, как он провел день в школе
2. Когда ребенок освоит все базовые интравербаль­ные навыки, начните отрабатывать высокоуровневые ин­травербальные навыки, используя его любимые ОУЕ) или книги. Поставьте ОУЕ) на паузу или закройте книгу и за­дайте несколько уточняющих вопросов, например: «Еде Вуди?» или «Что он делает?».
3. Отказ от прямых подсказок — ключ к успеху при обучении интравербальным навыкам и навыкам обозна чения высокого уровня сложности. Этому я научилась в клинике доктора Карбона. Вы хотите, чтобы ребенок начал решать задачи и научился использовать разные |

**194**

Обучение вербальным оперантам

формы ответов. Если вы смотрите мультик «История игру­шек» и персонаж Вуди как раз залез под кровать, а ребе­нок на вопрос «Где Вуди?» отвечает: «Я не знаю» — или вообще отмалчивается, не говорите: «Под кроватью», да­вая тем самым ребенку прямую подсказку. Вместо этого можно указать на кровать и спросить: «Что это?» А по­сле того как ребенок ответит, что это кровать, добавить: «Верно, так где Вуди?» — показывая пальцем на про­странство под кроватью.

После того как ребенок сможет правильно отвечать на ваши вопросы во время просмотра видеороликов, придет пора учить его отвечать на интравербальные во­просы в отсутствие визуальных стимулов. Этот навык особенно труден в освоении. Даже не пытайтесь учить ребенка сложным интравербальным навыкам и обозначе­нию наиболее «сложных» предметов, пока он не сможет совершенно свободно пользоваться предлогами и не на­учится обозначать все предметы, действия и персонажей, присутствующих в фильме или книге.

Теперь вам известны основы вербально-поведенче­ской программы. Пора объединить их в рамках плана, разработанного специально для вашего ребенка.

**Глава 10.**

**ОБЪЕДИНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ЧАСТЕЙ ПРОГРАММЫ**

Теперь вам знакомы принципы прикладного анализа поведения, в том числе и вербального, и вы можете раа| работать программу для своего ребенка (если вы ро ли) или для своих учеников (если вы специалист).

Я рекомендую, как делала это и во всех предыдущгЩ главах, неспешно включать применение описанных м тодик в свою повседневную жизнь (в вашу естественна среду), но в не слишком требовательной манере, а зате; уже переходить к интенсивным занятиям.

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА**

**ПОВЕДЕНИЯ И ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОГО**

**ПОДХОДА В ЕСТЕСТВЕННОЙ ОБСТАНОВКЕ**

Я часто слышу от родителей, что они не хотят пр нимать активного участия в коррекционной програм" которую проходит их ребенок. Они говорят: «Я хочу бь просто родителем, я не хочу быть для своего ребенка и структором или учителем». Но воспитание детей, на мо(' взгляд, сводится именно к обучению. Родитель — первы( и самый лучший учитель для типично развивающег ребенка, а в жизни детей с аутизмом или другими рьезными нарушениями развития он играет еще бол

**196**

Объединение различных частей программы

нджную роль. Такие дети просто не способны к эффек­тивному обучению, если им не предоставлены очень по­дробные инструкции, так что у вас не получится отойти в сторону и быть «просто родителем».

Нашим детям нужны сотни повторений, и их ошиб­ки нужно исправлять весь день, а не только во время понятий. Если ошибки и проблемные поступки так или иначе подкрепляются, ребенок будет совершать их чаще и не сможет развиваться. Ваша программа обязательно должна быть последовательной для того, чтобы ребенок смог учиться.

Вот почему на вопрос «Сколько часов в день нужно сниматься с ребенком в рамках вербально-поведенческой программы или программы прикладного анализа поведе­ния?» я всегда отвечаю: «В течение всего времени, что ребенок бодрствует, или в течение большей его части».

Но не отчаивайтесь! Это не означает, что вам нужно нанять специалиста, который будет по 100 часов в неде­лю проводить в комнате для занятий или за столом, рабо­тая с вашим ребенком. Но это означает, что вам самим нужно уделять много времени интенсивным занятиям. I )днако не менее важно, чтобы родители и все взрослые, ухаживающие за ребенком, понимали принципы при­кладного анализа поведения и вербально-поведенческо­го подхода, чтобы ребенок мог учиться даже во время походов в продуктовый магазин. Эта терапия может бьггь Не менее важной, чем та, которую ребенок получил бы, работая с аналитиком поведения или логопедом.

Есть особый тип обучения, называемый обучением н естественной среде1 Он предполагает и проведение спланированных упражнений, и сбор данных, но заня­тия проводятся в естественном для ребенка окружении, л не в кабинете инструктора. Применение вербально­поведенческого подхода в естественной среде немного отличается в том плане, что это дело повседневное, по­стоянно сопровождающее взросление вашего ребенка.

197

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Но и обучение в естественной среде, и метод интен­сивного обучения обязательно должны быть включены в вашу программу.

Вы можете вплести методы вербально-поведенческо­го подхода в вашу повседневную жизнь.

Эти методы в состоянии использовать все взрослые, работающие с ребенком, страдающим нарушением раз­вития или речи. Чем более последовательными в своих усилиях будут люди, работающие с ребенком, тем луч ше тот себя проявит. Вам нужно объяснить всем, с кем ребенок сталкивается,— родителям, бабушкам и дедуш кам, сиделкам, инструкторам и учителям,— как работают используемые вами методы.

Соответствующие концепции подробно разбирались в предыдущих главах, а здесь я упомяну лишь некоторые нюансы, о которых никогда нельзя забывать:

1. Будьте к ребенку добрее. На каждое конструктив­ное критическое замечание должно приходиться восемь одобрительных.
2. Снизьте требования, давайте такие указания, кото­рые легко выполнить, к которым можно дать подсказку и выполнение которых вы готовы довести до завершения.
3. Всегда будьте с ребенком вежливы. Не повышайте голос и не используйте физическую силу для того, чтобы добиться его покладистости.
4. Пореже называйте ребенка по имени, особенно когда предъявляете требования или когда говорите ему «нет».
5. Начните искать потенциальные подкрепители и обязательно называйте их дважды или трижды каждый раз, когда ребенок их от вас получает (с помощью речг или речи и жестов, если ребенок еще не говорит). ;£
6. В течение дня обозначайте предметы одним-дву- мя словами, произнося их медленно, но энергичным то­ном, делайте на них акцент. Например, говорите «вверх, вверх, вверх», поднимаясь с ребенком по лестнице.

**198**

Объединение различных частей программы

1. Не снимайте требования, столкнувшись с про­блемным поведением, не давайте ребенку доступа к подкрепителям, когда он плохо себя ведет. Дайте ему понять, что плохие поступки не дадут ему того, что он хочет.
2. Исправляйте ошибки, давайте ребенку подсказки м тренируйте переход от навыка к навыку в течение все­го дня. Каждый раз, когда подсказываете ребенку пра­вильный ответ или поправляете его, обязательно задайте вопрос еще раз, чтобы получить от него самостоятель­ный ответ.

Начните руководствоваться этими восемью правила­ми в повседневной жизни. Вы, вероятнее всего, очень скоро заметите перемены в своем ребенке. Вы заметите, что он стал счастливее и покладистее, и ваше настро­ение улучшится. Следование этим правилам станет для нас прекрасным началом, ведь они не требуют каких-ли­бо данных или документации, а их эффективность под­тверждена десятилетиями исследований в области при­кладного анализа поведения.

Когда вы найдете способ включить эти методы в свою повседневную жизнь, вы почувствуете, что готовы начать обучение ребенка, основываясь на методах вербально- поведенческого подхода.

**НАЧАЛО КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ**

Будь вы родитель, который хочет посвящать час I день интенсивному обучению, аналитик поведения, на­питый для «занятий вербальным поведением» в течение трех часов в день, или логопед, который общается с ре­бенком полчаса в неделю,— в любом случае вам пона­добится какое-то руководство для того, чтобы провести интенсивное занятие. Лишь потом вы научитесь свобод­но себя чувствовать в рамках вербально-поведенческого Подхода.

**199**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Прежде всего вам нужно определить, на каком уровне функционирования ребенок пребывает в целом. Вам нуж­но начать собирать информацию: заполнить форму для оценки вербального поведения (она есть в приложении 2) и определить, какие типы предметов и занятий ребенок находит подкрепляющими.

Для облегчения своей задачи при любой возмож­ности обращайтесь за помощью ко всем, кто работает с ребенком, и, учитывая их мнение, вносите в список действующие и возможные подкрепители. Это позволит точнее оценить текущий уровень функционирования и найти потенциальные подкрепители.

После того как сбор данных будет завершен, начните создавать ассоциативные пары, ребенок должен ассоции­ровать вас с подкрепляющими предметами и занятиями. Не спешите. Представьте, что вы бабушка, балующая ре­бенка, а не бульдозер, несущийся на всех парах (верни­тесь к главе 4, если вам нужно вспомнить, как создаются ассоциативные пары).

Первая неприятность, с которой вы, вероятно, стол­кнетесь в ходе начальных попыток приступить к обуче­нию, это проблемное поведение вашего ребенка. Его сле­дует ожидать, потому что большинство детей на момент начала работы по этим программам с трудом выражают просьбу и поэтому вынуждены прибегать к физическому поступку как инструменту коммуникации. Составьте план поведенческого вмешательства, обратившись к собран­ным вами данным, связанным с оценкой и предотвраще­нием проблемных поступков (если нужно, освежите в па­мяти главу 2). В ходе вербально-поведенческих занятий вы будете продолжать отслеживать нежелательные поступки и применять методики, описанные в главе 2. Если ребенок плохо себя ведет во время занятий постоянно, возмож­но, стоит проконсультироваться с аналитиком поведения с сертификатом ВСВА. Он даст вам указания, которые по­могут вам использовать эти методики более эффективно.

**200**

Объединение различных частей программы

Оценку поступков ребенка необходимо проводить посто­янно, потому что по мере работы могут проявиться новые виды проблемного поведения.

В дополнение к использованию методик, направлен­ных на устранение проблемного поведения, вы начнете учить ребенка выражать просьбу. О выражении прось­бы подробно рассказывается в главе 5, но есть и дру­гие моменты, на которые нужно обращать внимание, чтобы включить задания, связанные с выражением прось­бы, в вербально-поведенческую программу. Вам нужно и течение всего дня предоставлять ребенку сотни воз­можностей выразить просьбу. Следите за тем, чтобы ре­бенок не осознавал, что он работает, не давите на ре­бенка, предъявляйте смягченные требования. При этом выражение просьбы следует осваивать в ходе обучения в естественной среде, а не во время интенсивных за­нятий.

Что это означает? Мне кажется, что пока у ребенка есть мотивация, занятия можно считать обучением в есте- (твенной среде, даже если они проходят за столом ин- сгруктора, где обычно проводятся интенсивные занятия,— хотя специалисты по вербальному поведению не всегда соглашаются с таким мнением. Выражение просьбы мо­жет иметь место только в естественном окружении, по­скольку тут необходима мотивация.

Занятия, основанные на методе интенсивного обу­чения, обычно проводятся за столом, в высоком темпе, включают в себя разнообразные, но всегда четко по­ставленные задачи, сбор данных и предполагают режим подкрепления с переменным коэффициентом. Но такие тнятия можно проводить и на полу, и на свежем воз­духе или на кухне. Главное, чтобы манера преподавания соответствовала критериям. Во время интенсивного об­учения сильные подкрепители должны быть под рукой: обычно инструктор подготавливает их заранее, не дожи­даясь, пока ребенок их попросит.

**201**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

В рамках вербально-поведенческих программ нужны оба типа обучения, хотя их соотношение может варьи­роваться. Когда вы только начинаете программу, почти все обучение можно проводить в естественной среде, но когда дети достигают школьного возраста, возникают про­блемы, потому что в школе большая часть занятий прохо­дит в неигровой обстановке. Если во время занятий ребе­нок много времени проводит за столом, проверьте, чтобы у его инструкторов и учителей под рукой было много подкрепителей. Не нужно, чтобы ребенок постоянно ухо­дил из-за стола в их поисках. Я рекомендую поставить на рабочий стол маленький телевизор с ОУО-плеером или видеомагнитофоном. Телевизор и другие предметы, а так­же лакомства и интересные занятия могут сделать работу за столом более мотивированной. Помните, нужно, чтобы ребенок сам радостно бежал к рабочему месту, где бы оно ни находилось и что бы оно собой ни представляло.

Обучение в естественной обстановке — процесс планируемый и целенаправленный, в его основе лежит мотивация ребенка, обеспечивающая эффективное уча­стие последнего в занятиях. К нему относится обучение ребенка выражению просьбы и заполнению пропусков в простых стихах и песенках, а также работа над обоб­щением по общему признаку (форме, функции, предна­значению). Если вы собираетесь лепить что-то из пла­стилина, пусть ребенок попросит вас вскрыть упаковку. Затем вы можете вылепить змею, а ребенок пусть ее обозначит. И наконец, вы можете попросить ребенка заполнить пропуск в предложении: «Ш-ш-ш, ш-ш-ш, так шипит...»

Большинству подготовленных мною инструкторов было труднее проводить обучение в естественном окру­жении, особенно если они не слишком свободно владе­ли основами вербально-поведенческого подхода. Несмо­тря на то что занятия проходят в игровой форме, от вас, тем не менее, требуется точность. Творческий подход

**202**

Объединение различных частей программы

к процессу тоже чрезвычайно важен, ведь если вы буде­те каждый день доставать тот же самый пластилин и ле­пить ту же самую змею, ребенок, скорее всего, заскучает и начнет отвечать машинально, не понимая смысла про­износимых слов.

Занятия в естественной среде также связаны с моти­вацией и режимом подкрепления с переменным коэф­фициентом. Со стороны хорошее занятие выглядит так, как будто взрослый и ребенок просто веселятся и игра­ют. Но если ваша дочь играет со своим кукольным до­миком, а вы, усаживаясь рядом, начинаете предъявлять к ней какие-то требования и задавать вопросы, ваше присутствие может вызвать у ребенка неприятие. Резуль­тат окажется обратным ожидаемому, а кукольный домик потеряет статус подкрепителя.

**ЗАНЯТИЯ, ОСНОВАННЫЕ НА МЕТОДЕ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Большинство людей, услышав о вербально-поведенче­ской терапии, сразу представляют себе быстрое и дина­мичное занятие. Это вполне справедливо, но переходить к интенсивным занятиям вы можете только после того, как полностью освоите основы вербально-поведенческого подхода. Если вы попытаетесь провести такое занятие, не владея общей информацией о прикладном анализе по­ведения и вербально-поведенческом подходе, сделать все правильно будет сложно, если вообще возможно.

Интенсивное обучение важно. Для того чтобы до­биться значимых результатов, нашим детям нужно много и активно учиться. Если у вас есть возможность само- пично дома проводить интенсивные занятия, то именно в них вам нужно вложить свои финансовые ресурсы. Эту сферу вербально-поведенческого подхода нужно инди­видуализировать и дорабатывать по мере того, как ваш ребенок делает успехи.

**203**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**НАЧАЛО ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Во-первых, узнайте, сколько времени вашему ребен­ку нужно ежедневно посвящать интенсивным занятиям (если они ему вообще нужны). В 2000 году, когда Лукас перешел с ловаасовской программы прикладного ана­лиза поведения на вербально-поведенческую программу, он уже без труда проводил большую часть рабочего вре­мени за столом. К тому моменту он уже два года как проходил дошкольную подготовку и отличался усидчиво­стью, ему нравилось работать за столом.

Прежде чем вы начнете применять метод интен­сивного обучения, убедитесь в том, что рабочий стол у ребенка устойчиво ассоциируется с подкрепителями. Настройте телевизор и ОУО-плеер, остальные подкрепи- тели тоже должны бьггь под рукой. Работая над создани­ем ассоциаций между рабочим столом и подкреплением, вы можете параллельно начать совершенствовать рецеп­тивные и подражательные навыки в ходе интенсивного обучения, а также отрабатывать навык предметной дея­тельности. В некоторых случаях вам придется оставить телевизор или музыку включенными, пока ребенок будет собирать пазл, чтобы он не понял, что веселье закончи­лось и теперь ему будут предъявлены требования. Очень немногие дети чувствуют себя комфортно, когда подкре- пители резко убирают, заменяя их требованиями.

Постепенно уменьшите громкость звука в тот мо­мент, когда даете ребенку конфету, затем снова включи­те звук. Затем выключите телевизор вовсе, пусть ребенок попросит, чтобы вы его включили. Включите телевизор. Затем выключите и попросите ребенка продемонстри­ровать какой-нибудь несложный подражательный навык. Снова включите телевизор.

Таким образом, в итоге вы сможете повысить пере­менный коэффициент подкрепления и приступить к на­стоящему интенсивному обучению.

**204**

Объединение различных частей программы

Для того чтобы правильно проводить интенсивное об­учение, вам нужно очень хорошо организовать задачи, материалы и данные; кроме того, вы должны приложить максимальные усилия, чтобы помочь ребенку выработать привычку работать за столом.

Организация задач, данных и материалов не пред­ставляет собой ничего сложного, поскольку ее можно осуществить, пока ребенок спит (или перед тем, как ребенок посетит ваш кабинет, если вы специалист).

Вот как нужно все организовать.

Шаг 1

Начните составление программы с оценки навыков ребенка. Без проведения оценки вы не узнаете, какие материалы, задачи или формы документации вам потре­буются. Форма оценки вербального поведения (приложе­ние 2) поможет вам в этом.

Во время оценки навыков и знаний ребенка важно документировать результаты. Заведите дневник наблюде­ний в форме таблицы, в которой вы будете отслеживать прогресс в развитии навыков (приложение 4) для каж­дой программы, которую вы используете. Одновременно оценивайте навыки и следите за их развитием. Когда я провожу консультации, я часто подмечаю, что, хотя инструктор, проводя оценку базовых навыков, и зафик­сировал, что ребенок способен обозначить 50 предметов, но нигде не записал, что именно ребенок в состоянии обозначать, а что нет. Фиксируйте такие подробности и письменной форме, и вы поймете: составить программу проще, чем кажется.

Я рекомендую отвести отдельную страничку каждому навыку; а делать пометку о том, что навык уже освоен, можно в столбце с датами. На той же странице должен быть и список еще не освоенных навыков, он поможет вам в выборе заданий. Дневник наблюдений можно вести

205

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

в обычной школьной тетради, в которой сделаны заклад­ки, с помощью которых вы легко найдете разделы с ре­цептивными навыками, навыками обозначения предметов, интравербальными навыками и так далее. В этот вербаль­но-поведенческий дневник также нужно включить копию оценочной формы, оценку подкрепителей, данные о по­ведении и прежние ваши записи и заметки.

Перечислю несколько навыков, которым я пореко­мендовала бы обучить детей, недавно начавших прохо­дить вербально-поведенческую программу. Для каждого из них нужно заполнить отдельную страницу:

* Рецептивные инструкции (хлопанье в ладоши).
* Рецептивное обозначение частей тела (прикосно­вение к голове).
* Рецептивная идентификация (прикосновение к кар­тинке, на которой изображена корова).
* Игровая имитация (катание машинки туда-сюда).
* Моторная имитация (скажите: «Сделай так» — и по­хлопайте в ладоши, не говорите: «Похлопай в ладоши»),
* Сравнение предметов (одного предмета с другим).
* Сравнение картинок (двух картинок между собой).
* Разделите страницу на три графы: первая — пред­меты; вторая — изображения предметов; третья — груп­пирование предметов по общему признаку.
* Навык вербальной имитации («Скажи “мяч"»)
* Заполнение пропусков («Мерцай, мерцай, малень­кая...»).

Шаг 2

Выберите две-три задачи для каждой программы и за­пишите их в еженедельный дневник наблюдений (в прило­жении 5 есть образец). Я рекомендую отражать в вашем дневнике наблюдений результаты не только недельной работы, но и каждого прошедшего дня (список просьб в таблице 5.1; список антецедентов, действий и послед­

**206**

Объединение различных частей программы

ствий в таблице 2.1). Выбрав первые задачи, отметьте в дневнике наблюдений дату начала работы над задачами.

Шаг 3

Я работала с разными системами организации дан­ных, и наилучшей мне показалась система учетных кар­точек\*. Если вы начнете работать с ней на раннем этапе ваших занятий, а затем будете добавлять по карточке по мере достижения каждой цели, вы тоже найдете эту систему полезной. Сначала запишите все освоен­ные ребенком навыки на отдельных учетных карточках. Некоторые консультанты рекомендуют использовать раз­ноцветные учетные карточки, чтобы каждый цвет соот­ветствовал определенному операнту. Все рецептивные навыки, включая обозначение частей тела, можно запи­сать на розовых карточках; подражательные навыки — на зеленых; интравербальные — на фиолетовых. Если вам так будет проще, можно использовать белые карточ­ки, а затем давать им цветовой шифр, оставляя пометки определенного цвета в верхнем правом углу.

Система карточек важна потому, что, по мере обре­тения ребенком новых навыков, вам будет затруднитель­но удерживать их все в голове. Это может означать, что ребенок, возможно, своевременно не тренирует какие-то навыки. Вы отвлекаетесь на такие указания, как «До­тронься до головы» или «Где твой носик?», в то время как для ребенка была бы полезнее работа над более сложными навыками, например, заполнением пропусков: «Ты ложишься спать в...».

Этот навык гораздо сложнее, но он даст вам воз­можность работать над другими инструкциями, такими как «Покажи мне, что относится к мебели» или «Назови что-нибудь мягкое».

\* Учетные карточки (англ. index cards) представляют собой карточки из мягкого картона размером 8x13 см. — Примеч. изд.

**207**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Карточки с картинками можно использовать во вре­мя выполнения простых заданий по обозначению пред­метов, потому что их легко упорядочивать и подготавли­вать к занятию. Картинка заключает в себе подсказку, так что инструктор просто задает вопрос: «Что это?».

Вы быстрее дойдете до других навыков, таких как хлопанье в ладоши и поднимание рук над головой по ко­манде «Сделай так», если будете записывать выученные навыки на учетных карточках. На каждой карточке за­пишите только один навык (таблица 10.1). Обозначать предметы будет проще, потому что в кабинете инструк­тора может стоять настоящий телевизор, а карточка с его изображением заключает в себе подсказку.

***Таблица 10.1***

Примеры заданий, которые можно записать на учетных карточках

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Дотронься до носа | Похлопай в ладоши | Скажи  «банан» |
| Что это? (УХО) | Где ты живешь? (дом 123, Главная улица) | Сделай так (хлопок в ладоши) |
| Что я делаю? (стук по столу) | На колесах... (АВТОБУС) | Мерцай, мерцай, маленькая... (ЗВЕЗДОЧКА) |

Положите все карточки с известными ребенку отве­тами и карточки с изображением предметов, которые он может обозначить, в коробку и сделайте на ней пометку «освоенные навыки».

Затем запишите каждое задание (два-три неосвоен­ных навыка из каждой программы) на отдельной учетной карточке. Освоенные навыки записывайте на карточках одного цвета, целевые навыки — на карточках другого цвета; карточки с освоенными навыками храните в по­хожей, но отдельной коробке.

**208**

Объединение различных частей программы

Храните все эти материалы в прозрачном ящике и пометьте их максимально четко, чтобы любой специ­алист, способный работать в вербально-поведенческом ключе, смог сесть и начать занятие по вашей програм­ме. Даже если вы основной учитель своего ребенка, с ним могут заниматься и несколько других специали­стов, так что чем более организованными будете вы сами, тем лучше.

Шаг 4

Каждую неделю ваш ребенок будет осваивать вы­полнение новых заданий, и это необходимо фиксиро­вать. В большинстве случаев навык можно считать ос­военным после того, как ребенок в ходе проведения контрольной пробы даст три правильных ответа подряд. Как только это произойдет, сделайте пометку в дневни­ке наблюдений, означающую, что ребенок достиг цели (образец еженедельного дневника наблюдений можно найти в приложении 5). Затем на странице, отведенной этому навыку, напишите, чему ребенок научился и ко­гда это произошло. И наконец, запишите освоенный навык в учетной карточке и положите ее в коробку с пометкой «освоенные навыки». Каждую неделю вы будете пересматривать поставленные задачи по мере их выполнения.

Каждый день уделяйте несколько минут упорядочи­ванию учебных материалов, так вам будет гораздо удоб­нее ими пользоваться. Более того, в пятницу днем или в понедельник утром посвятите один час (или меньше) осмыслению происходящего, пометкам освоенных навы­ков и постановке новых целей, а также подбору новых материалов для занятий.

Теперь, когда все организовано, обучение пойдет бо­лее гладко, а вы сможете продолжать прививать ребенку привычку заниматься в рабочей обстановке.

**209**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Сначала интенсивные занятия будут выглядеть как уроки выражения просьб с предъявлением — время от времени — небольшого числа требований. Запол­няйте странички дневника, отведенные навыкам, с ко­торыми вы работаете, даже если интенсивные занятия проходят в естественной среде. Вы можете закончить заполнение страницы дневника наблюдений, пока ребе­нок качается на качелях, возится в песочнице или даже во время обеда.

Предъявляйте требования мягко, но увеличивайте ко­личество заданий, которые ребенок должен выполнить прежде, чем получит подкрепление. Однако не спешите. Если вы зададите слишком быстрый темп, то скоро это поймете, потому что ребенок, вероятнее всего, начнет проблемно себя вести во время занятий.

**ЧЕРЕДОВАНИЕ ПРОСТЫХ И СЛОЖНЫХ**

**ЗАДАНИЙ**

Я много раз советовала начинать с чего-нибудь лег­кого и предъявлять поменьше требований. Но что имен­но это означает? Начнем с уже освоенных навыков. Достаньте карточки, на которых эти навыки записаны; перемешайте их с теми, на которых записаны целевые навыки; используйте получившуюся стопку во время за­нятий. Сначала обратитесь к известным ребенку словам, затем время от времени переключайтесь на неизвест­ные, чтобы ребенок овладел целевыми навыками. Ра­ботая над выполнением новых заданий, начните с под­сказки, которая без промедления следует за вопросом, затем повторите задание, снизив уровень подсказки. Соотношение простых и сложных заданий может быть 80 к 20 или 50/50. Переменный коэффициент подкре­пления нужно поддерживать на очень низком уровне, это важнее процентного соотношения легких и трудных заданий.

**210**

Объединение различных частей программы

**СМЕШИВАНИЕ И ЧЕРЕДОВАНИЕ**

**ОПЕРАНТОВ**

Во время интенсивных занятий необходимо гибко со­четать различные вербальные и невербальные операнты (исключение — работа над навыками сопоставления). Можно начать с указания «покажи нос»; потом — зара­нее разложив несколько картинок на столе — попросить ребенка коснуться картинки с грузовиком; затем самому дотронуться до изображения стула и спросить ребенка, что это. И наконец, вы можете замкнуть эту цепочку тренировкой подражательных навыков, использующей модель-подсказку и самостоятельный ответ, сопровожда­емый подкреплением.

**НАРАЩИВАНИЕ ТЕМПА ОБУЧЕНИЯ**

Люди, наблюдающие за вербально-поведенческим за­нятием, больше всего поражаются его темпу. Опытный специалист по вербальному поведению во время заня­тия со среднестатистическим учеником, чей переменный коэффициент подкрепления равен десяти, получает 20- 25 ответов в минуту. Вам покажется невозможным одно­временное наращивание темпа обучения, смешивание и чередование заданий, слежение за переходом от легких заданий к сложным, а также предотвращение и исправ­ление ошибок. Но я уверяю вас, что это возможно. Вы научитесь этому, если будете тренироваться.

Чтобы научиться все это эффективно сочетать, при­гласите поприсутствовать на вашем занятии того, кто имеет опыт применения вербально-поведенческого под­хода. Пусть он стоит рядом и делает критические за­мечания, когда вы занимаетесь с ребенком, используя карточки с освоенными навыками. Если у вас нет зна­комых, поднаторевших в вербально-поведенческом под­ходе, два-три заинтересованных человека — например,

**211**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

из тех, кто ухаживает за ребенком или работает с ним как специалист,— могут понаблюдать вместе с вами за действиями других и прокомментировать их для вас с тем, чтобы вы разобрались в процессе как следует.

Вот как могут проходить уроки, если типичным пя­тиминутным интенсивным занятием руководит опытный специалист по вербальному поведению. Репетиции раз­деляются короткими периодами подкрепления.

Переменный коэффициент подкрепления для Мэган равен пяти. Это означает, что между сеансами подкреп­ления нужно давать в среднем по пять заданий. Исполь­зование дополнительной попытки, целью которой явля­ется предотвращение или исправление ошибок, не за­считывается как отдельное задание. Целевые навыки для этого занятия — обозначение игрушечной машинк;: и ботинка; хлопанье в ладоши и поднимание рук, следуя образцу; заполнение пропуска в строке «Мерцай, мер­цай, маленькая... (звездочка)». Остальные используемые в занятии навыки Мэган уже освоила.

Требования инструктора набраны строчными буква­ми, ответы Мэган — прописными (заглавными).

Репетиция 1

* Что это?..
* ЧАШКА *(известный ребенку ответ).*
* Что это?
* МЫЛЬНЫЙ ПУЗЫРЬ (*известный ребенку ответ).*
* Хорошо, а это что? Ботинок *(задание с незамедлительной подсказкой).*
* БОТИНОК *(правильный ответ после подсказки).*
* Верно, что это? *(повторная попытка, подсказка не дается).*
* БОТИНОК *(правильный ответ без подсказки; после трех правильных ответов ребенок получает подкрепление* — *конфету* — *и похвалу).*

Объединение различных частей программы

Репетиция 2

* Давай споем... Мерцай, мерцай, маленькая ззвв...

*(,незамедлительная вербальная подсказка).*

* ЗВЕЗДОЧКА (*правильный ответ после подсказки).*
* Прекрасно, давай попробуем еще разок... Мерцай, мер­цай, маленькая... (повторная попытка после подсказки).
* ЗВЕЗДОЧКА.
* Прекрасно! Что это?
* КРОВАТЬ (*известный ребенку ответ).*
* Что это?
* БОТИНОК.
* Прекрасно, давай пускать мыльные пузыри *{ребенок получает подкрепление после четырех правильных ответов).*

Репетиция 3

* Скажи «мяч».
* МЯЧ *{повторение знакомого слова).*
* Что это?
* СТУЛ *{знакомый предмет).*
* Сделай так *{инструктор хлопает в ладоши и дает Мэган подсказку, подтолкнув ее локти).* Хорошо, хлопай в ладоши.

Мэган хлопает в ладоши — повторная попытка после подсказки.

* Хорошо, хлопай в ладоши.

Мэган хлопает в ладоши — правильная реакция без подсказки.

* Что это?
* КОНФЕТА (*знакомый предмет).*
* Скажи «кошка».
* КОШКА *{повторение знакомого слова).*
* Сделай так (*хлопает в ладоши).*

Мэган хлопает в ладоши — снова реагирует правильно уже после того, как отвлеклась от этого задания.

**213**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

После того как Мэган дала шесть правильных ответов, ей показывают 30-секундный отрывок из любимого мультика в качестве подкрепления.

Репетиция 4

* Что это? Ма... *(незамедлительная вербальная подсказка).*
* МАШИНКА *(верный ответ после частичной подсказки).*
* Верно... Что это?
* ГРУЗОВИК *(ошибка в повторной попытке).*
* Что это? Машинка *(повторяет вопрос и дает полную вербальную подсказку).*
* МАШИНКА *(отвечает правильно, получив полную вербальную подсказку).*
* Верно. Что это? Ма... *(повторная попытка с частичной вербальной подсказкой).*
* МАШИНКА *(отвечает правильно, получив частичную вербальную подсказку).*
* Сделай так *(хлопает в ладоши*).

Ребенок хлопает в ладоши (без подсказки).

* Прекрасно, сделай так (поднимает руки над головой и сразу же дает Мэган полную физическую подсказку). Поднимает руки над головой (реагирует верно, получив незамедлительную подсказку).
* Хорошо, сделай так (поднимает руки над головой). Поднимает руки над головой (реагирует правильно без подсказки).
* Замечательно... сделай так (хлопает в ладоши). Ребенок хлопает в ладоши.
* Великолепно *(получив четыре верных ответа, вклю чает мультик в качестве подкрепления).*

Для того чтобы вычислить переменный коэффици ент подкрепления для данного пятиминутного занятия, нужно сложить количество правильных ответов, полу

**214**

Объединение различных частей программы

ченных к окончанию каждой репетиции, и разделить полученное число на количество репетиций (в данном случае — на четыре). Общее количество правильных от­ветов равняется семнадцати (3+4+6+4). Если мы раз­делим 17 на 4, то получим 4,2. Не беспокойтесь из-за того, что переменный коэффициент не равняется пяти, потому что это лишь незначительная часть занятия. Если вы будете время от времени подсчитывать пере­менный коэффициент подкрепления, то сможете удо­стовериться в том, что не сбиваетесь с правильного курса. Я наблюдала за занятием, в ходе которого ребе­нок получил подкрепление после 25 требований, хотя переменный коэффициент должен был равняться семи. Так что пусть другой взрослый наблюдает за вами (или можно снимать занятия на видео), чтобы вы могли вре­мя от времени следить за цифрами. Нужно убедиться, что вы не сбились с верного курса из-за неправильно подсчитанного переменного коэффициента подкрепле­ния, поэтому уделите немного времени сбору соответ­ствующих данных.

В начале работы не переживайте из-за скорости. К первую очередь устраните ошибки и поработайте над своими навыками, связанными с подсказками и постепен­ным снижением их уровня, прежде чем работать над навыками более сложными, где требуется метод интен­сивного обучения. Вспомните, как вы начинали учиться водить машину или играть на гитаре: вам приходилось продумывать каждый шаг, вы чувствовали себя нелов­ко или делали все медленно. Если бы вы вели маши­ну, то не захотели бы разгоняться до семидесяти миль и час прежде, чем выучили бы расположение всех орга­нов управления и не научились бы хорошо ими пользо­ваться. С методом интенсивного обучения дела обстоят похожим образом. Скорость будет расти по мере того, как вы будете практиковаться и получать отзывы от на­блюдателей.

**215**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Но и опыт не защитит вас от ошибок. Не перегру­жайте себя с целью побыстрее овладеть навыками про­ведения интенсивного обучения, потому что их нужно развивать постепенно. Ставьте перед собой достижимые цели и, если вас мучают сомнения, потренируйте свои навыки на другом взрослом, который будет играть роль ребенка. Снимите эти «занятия» на видео и проанализи­руйте свои ошибки.

И ваши навыки, и навыки вашего ребенка улучшатся.

Теперь, я надеюсь, вы поняли, как подступиться к программе, основанной на прикладном анализе поведе­ния и вербально-поведенческом подходе, направленной на то, чтобы улучшить речевые навыки вашего ребенка и свести к минимуму проблемное поведение. Сейчас мы перейдем к вопросу использования поведенческого под­хода с целью улучшения навыков самообслуживания, та­ких как пользование туалетом и одевание.

Глава 11.

КАК УЧИТЬ РЕБЕНКА ПОЛЬЗОВАТЬСЯ ТУАЛЕТОМ И ДРУГИМ ВАЖНЫМ НАВЫКАМ САМООБСЛУЖИВАНИЯ

Задержка развития речи — не единственная пробле­ма, волнующая родителей детей с нарушениями разви­тия. Такие дети не владеют большинством навыков са­мообслуживания. Например, они не умеют пользоваться чуалетом и одеваться или овладевают этими навыками медленно. Однако можно научить ребенка этим жиз­ненно важным умениям, используя навыки, которыми вы овладели, помогая ему учиться общаться.

**ОБУЧЕНИЕ РЕБЕНКА ПОЛЬЗОВАНИЮ**

**ТУАЛЕТОМ**

Родитель любого ребенка, начинающего ходить, объ- иснит вам, почему малыша необходимо учить пользо­ваться туалетом. Это становится еще очевиднее, когда ребенок немного подрастает, но все равно не овладевает этим навыком. Неумение пользоваться туалетом аукнется существенными затратами времени, энергии и ресурсов. Покупка подгузников для типично развивающихся детей в течение первых трех лет их жизни обходится недеше­во, а некоторым детям, с которыми я работала, было но двенадцать лет, но они все еще не могли самостоя­тельно сходить в туалет. Такие затраты пагубны, потому

217

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

что эти деньги можно потратить на развитие речевых способностей ребенка или на улучшение его успеваемо­сти. Более того, часто бывает трудно найти подгузники для плавания и одноразовые подгузники для детей более старшего возраста, а смена подгузников ведет к потере драгоценного времени, которое можно было бы посвя­тить работе над другими важными навыками.

И еще одно, и, возможно, самое важное последствие неумения пользоваться туалетом заключается в том, что оно всегда сказывается на вопросах устройства ребен­ка в школу и детский сад. В большинство дошкольных учреждений допускают только тех детей, которые уме­ют пользоваться туалетом. Многим детям не разрешают посещать обычные школы или отдельные уроки пото­му, что их в раннем возрасте не приучили к туалету. По мере взросления ребенка ситуация становится еще более безрадостной.

Таким детям нелегко следовать общепринятым нор­мам поведения в общественных местах, а ребенок стар­ше четырех-пяти лет легко может стать изгоем среди типично развивающихся сверстников, если опорожнение мочевого пузыря или кишечника произойдет у кого-то на глазах. Это может затронуть всю семью, потому что братья и сестры этого ребенка также могут чувствовать себя неловко из-за произошедшего.

Специалисты давно говорят, что аутичных детей чрез-1 вычайно трудно приучить пользоваться туалетом, потому что многие традиционные способы в их случаях не ра­ботают. Я согласна, что научить аутичных детей этим навыкам сложно, но это осуществимо. В проверенной временем книге докторов Натана Азрина и Ричарда Фок­са «Приучение к туалету менее чем за день»1, опубли­кованной в 1974 году, говорится, что к пятилетнему воз­расту даже детей с глубокой умственной отсталостью, коэффициент интеллекта которых равен лишь тридцати, можно успешно приучить к туалету.

**218**

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

Этому вопросу посвящено и множество других книг, но ни одна из них не затрагивает применение поведенче­ского подхода к обучению аутичных детей этому навыку. Я составила программу обучения таких детей пользо­ванию туалетом, объединив методики из шести разных книг на эту тему. Три из них я могу назвать своими лю­бимыми: упомянутую выше книгу «Приучение к туалету менее чем за день», «Приучение к туалету детей с на­рушениями развития»2, написанную Фоксом и Азрином и 1973 году, и «Приучение к туалету детей с серьезными нарушениями развития»3.

В первую очередь нужно определить, готов ли ребе­нок учиться пользоваться туалетом. Принимайте во вни­мание не только хронологический возраст, но и уровень развития ребенка в сравнении с типично развивающими­ся сверстниками\*. Если вашему ребенку три года, но по уровню развития он соответствует полутора годам, ско­рее всего, еще рано волноваться. Однако если ребенку пять лет, а его уровень функционирования соответствует полутора годам, возможно, пора приступать к делу. Вам нужно знать ответы на следующие вопросы: сигнализи­рует ли ваш ребенок о том, что справил большую или малую нужду в подгузник; осознает ли он это вообще? 1 Іроявляет ли он интерес к посещению уборной, мытью рук или одеванию? Уходит ли ребенок от вас и пря­чется ли он для того, чтобы справить большую нужду? И наконец, регулярно ли ваш ребенок совершает акты дефекации в течение дня, если не справляет большую нужду в подгузник по ночам? Если вы ответили утвер­дительно на большую часть вопросов, ваш ребенок на- иерняка уже готов к тому, чтобы учить его пользоваться іуалетом.

\* Уровень развития определяется в сравнении со стандартны­ми для хронологического возраста показателями в физическом раз- нитии, в развитии моторных навыков, интеллектуальном развитии, н социальном и эмоциональном плане.— Прим. науч. ред.

**219**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Для обучения нужно выбрать подходящее время. Не обращайтесь к навыкам пользования туалетом сразу после постановки диагноза, поскольку в первую очередь вам нужно заняться тренировкой речи и выражением просьбы. Когда вы сформируете хорошую поведенческую программу без негативного подкрепления или послед­ствий, можно будет начать приучать ребенка к горшку.

Кроме того, не приступайте к обучению ребенка на­выкам пользования туалетом, если ваша семья планирует переезд или ждет рождения нового малыша или если просто грядут большие перемены. Любого ребенка нелег­ко приучить к туалету, если обучение проходит в трудное время, с множеством стрессовых ситуаций. Если его учат этому в неподходящее время, часто можно заметить даже некоторый регресс.

Когда вы поймете, что готовы активно работать над данной задачей и довести начатое до конца, беритесь за дело. Для работы над этим навыком вам понадобит­ся проводить очень много времени дома, как минимум, в течение двух первых недель; и будьте готовы к тому, что практически все учебное время придется посвящать приучению ребенка к туалету. Пересмотрите свои планы на ближайшие три месяца и убедитесь в том, что ника­ких глобальных перемен не предстоит. Я видела много семей, которые безрезультатно приучали детей к туале­ту, поскольку не уделяли в начале этой задаче доста­точно времени. Когда вы начинаете какую-то програм­му, нельзя ее прерывать. Пусть сейчас она вам кажется сложной (а эта задача действительно сложна), но через год или два приступать к ней будет еще труднее.

Если вы не готовы сейчас приучать ребенка к туале­ту, кое-что все-таки нужно сделать. Во-первых, почаще меняйте ребенку подгузники, чтобы он все время был сухим. Если ему три года или меньше, купите детский стульчак. Если ребенок старше трех лет или он крупнее трехлетнего ребенка, используйте унитаз. Каждое утро

**220**

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

перед тем, как искупать ребенка, усаживайте его на гор­шок или на стульчак и наблюдайте за происходящим. Некоторым детям потребуется множество наград просто за то, что они сидят на горшке, так что приготовьте под- крепители. Рассматривайте происходящее как создание ассоциации между горшком и подкреплением. Если вам повезет и ваш ребенок справит большую или малую нуж­ду, вознаградите его за этот поступок как можно щедрее! Если вы занимаетесь с мальчиком, проследите, чтобы он мочился сидя. Не нужно, чтобы он мочился стоя, пока не научится уверенно пользоваться туалетом для того, чтобы справлять большую нужду. Может получиться так, что ребенок справит большую нужду «случайно», когда будет сидеть на горшке. Некоторые аутичные дети смогут научиться мочиться стоя, понаблюдав за своими отцами, но не смогут самостоятельно узнать, как справлять боль­шую нужду.

Теперь пришла пора подобрать слова, которые вы будете использовать для описания физиологических по­требностей. Вам может показаться глупой идея прокон­сультироваться с сиделкой или учительницей для того, чтобы решить, какие слова использовать, но вы обяза­ны быть последовательными. Выбирая слова, исходите из того, что их придется использовать в течение дли­тельного времени, так что лучше пусть будет «туалет», а не «горшок» и «писать» или «пи-пи».

И наконец, прежде чем вы начнете выполнять про­грамму, вам нужно определить, где ребенок мочится или справляет большую нужду, и записывать свои наблюде­ния в течение нескольких дней. Кроме того, тело обла­дает рефлексами (например, ортоколическим и гастро­колическим), которые вызывают позывы к дефекации примерно через 15 минут после пробуждения или через 15 минут после приема пищи. Запишите время, когда ребенок просыпается и когда он ест, и посмотрите, про­слеживается ли данная закономерность.

**221**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**ОСВОЕНИЕ НАВЫКА ПОЛЬЗОВАНИЯ**

**ТУАЛЕТОМ**

Если вы готовы приучать ребенка к туалету, поначалу занимайтесь этим в дневное время суток. Некоторые дети мочатся, если их посадить на горшок, но до этого никак не проявляют желания сходить в туалет. Если «туалетный режим» нарушить, эти дети попадут в очень неприятную ситуацию. Приучение к определенному «туалетному ре­жиму» — это первый шаг, который необходимо сделать. Составьте письменное расписание посещений туалета, чтобы все работающие с ребенком взрослые, включая учителя, воспитателя и родителей, уделяли этому режи­му, подкрепителям, последствиям «конфузов» и дневнику наблюдений одинаковое внимание.

В рамках плана приучения ребенка к туалету нужно выбрать материальные и мотивирующие подкрепители, которые можно использовать незамедлительно. Подкре­пление должно быть предоставлено немедленно, обеща­ния и отсрочка подкрепления уменьшают его ценность в глазах ребенка. Аутичных детей обычно не мотивируют заявления вроде «Я куплю тебе игрушечную железную дорогу, если ты неделю будешь писать в горшок».

Иногда может оказаться полезным использование та­блиц с галочками или наклейками «выполнено». Ребенок заполняет наклейкой одну из ячеек таблицы после каж­дого посещения туалета, а когда количество наклеек до­стигнет определенного значения, ему достается игруш­ка или особое угощение. Если вы не уверены, что ваш ребенок хорошо отреагирует на такую разновидность жетонной системы, не используйте ее. Вместо этого вы­берите подкрепители, которые можно применить неза­медлительно.

Как и все остальные концепции прикладного анали­за поведения, подкрепление — действенный инструмент. Для того чтобы ребенок увидел смысл в отказе от под

**222**

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

[■узников, одной похвалы мало. Если вы уже работае­те по программе, в основе которой лежит прикладной анализ поведения или вербально-поведенческий подход, выберите особый подкрепитель, который будет использо­ваться исключительно для приучения ребенка к туалету. Это может быть определенный тип конфет или какой-то конкретный видеоролик. Одного ребенка, с которым я работала, за пользование туалетом вознаграждали, давая ему поиграть со складным зонтиком, поскольку специ­алисты заметили, что ему нравятся дождливые дни, когда все приходят на занятия с зонтиками, а этот ребенок лю­бил повращать зонтик над головой. Приучение к туале­ту — непростое задание, поэтому выберите предмет или занятие, по которому ребенок «сходит с ума», но редко получает к нему доступ.

Я рекомендую всем родителям, приучающим своих детей к туалету, сходить в магазин, купить несколько предметов и сложить их в пакет, чтобы ребенок, после того как результативно посетит туалет, выбрал бы один из них. Поначалу вам следует подкреплять поведение и разрешать ребенку выбирать понравившийся ему пред­мет каждый раз, когда он пользуется туалетом, но потом нужно постепенно снижать уровень подкрепления и раз­решать ребенку выбирать одну вещь из пакета только в конце дня или даже недели.

Когда вы начинаете учить ребенка пользоваться туа­летом, надевайте на него обычные трусы. Я на собствен­ном опыте убедилась в том, что обычные и эластичные подгузники могут замедлить процесс обучения, пото­му что они не позволяют ребенку почувствовать влагу и не дают вам быстро заметить, что ребенок справил нужду.

В идеале, когда вы начинаете приучать ребенка к ту- . шету, вам следует постоянно находиться дома, чтобы ре­бенок мог ходить в одних трусах, а вы могли бы быстро мметить, что он «сходил в туалет». Если вашему ребенку

**223**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

обязательно нужно надеть штаны, убедитесь в том, что они эластичны в районе талии и на них нет кнопок, за­стежек или ремешков. Если ребенок посещает школу или вам нужно его оставить и сходить в магазин, на­деньте на него подгузники поверх нижнего белья. Тогда ребенок почувствует, что помочился.

Если по какой-то причине вы все же хотите регу­лярно надевать на ребенка подгузники, можно купить специальное устройство, которое, будучи помещено в подгузник, звуковым сигналом уведомит вас о том, что ребенок справил нужду. Надевайте на ребенка подгузни­ки на ночь или если он вздремнул посреди дня, потому что над контролем физиологических процессов во время сна следует работать гораздо позже. Но за два часа до сна на ребенке подгузников быть не должно. Ведь вы не хотите придумывать оправдание тому, что он в них помочился. Когда ребенок проснется, немедленно сни­мите с него подгузник и посадите на горшок,— это вре­мя наиболее подходит для успешного похода в туалет.

После того как ваш ребенок посидел на горшке (даже если он так и не справил нужду), проследите, чтобы он правильно подтерся, подтянул штаны и помыл руки. Помогите ему, если потребуется. Учите ребенка спускать штаны до щиколоток, а не снимать их пол­ностью. От привычки полностью снимать штаны потом будет непросто избавиться. Способствуйте тому, чтобы ребенок при посещении туалета был как можно более самостоятельным.

В некоторых книгах, посвященных данному предме­ту, таких как «Приучение к туалету менее чем за день» и «Приучение к туалету детей с серьезными нарушениями развития», научение навыку использования туалета разде­ляют на пять шагов.

Вот они.

1. Дополнительные напитки: ребенку нужно давать соленую еду и побольше напитков (от восьми до деся-

**224**

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

ти стаканов жидкости в день), чтобы ему почаще хоте­лось в туалет. Проследите за тем, чтобы ребенок пил чти жидкости равномерно в течение всего дня, напри­мер полстакана в час. Таким образом, его потребность сходить в туалет станет более предсказуемой. Если вы время от времени будете давать ребенку по два стакана жидкости, его естественная потребность станет слиш­ком нерегулярной.

1. Составьте расписание посещений туалета: ребе­нок должен ходить в туалет как минимум один или два раза в час. Скажите ребенку: «Пора на горшок» (или используйте другое выбранное вами выражение). Пусть ребенок произнесет слово «горшок» или покажет жест с этим значением. Затем ведите его в туалет. Если ре­бенок справит большую или малую нужду, он должен получить сильное подкрепление. Когда ребенок начнет ходить в туалет по собственной инициативе, от исполь­зования расписания можно будет отказаться.
2. Проверка штанов на сухость: она преследует две цели. Первая заключается в проверке, не обмочился ли ребенок, а вторая — в предоставлении ребенку награ­ды, если его штаны сухие. Спросите ребенка, сухие ли у него штанишки. Пусть он осознает, что они сухие. Такие проверки можно проводить каждые пять минут или каждый час, в зависимости от того, на каком уровне находятся навыки ребенка. Если штаны сухие, ребенка следует наградить подкрепителем. Если вам покажется, что ребенок обмочился, немедленно проверьте штаны на сухость.
3. Если ребенок обмочился, прибегните к практике прямого действия: специалисты по приучению детей к туалету, такие как доктор Ричард Фокс, считают, что практика прямого действия — очень важный шаг в про­цессе обучения пользованию туалетом. Под практикой прямого действия понимается следующее: когда ребе­нок обмочится, вам нужно будет пять-десять раз подряд

**Мэри Линч Барбера**

**225**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

быстро отвести его в туалет, а затем — обратно к тому месту, где он обмочился.

1. Запись данных: фиксируйте на бумаге все случаи успешного посещения туалета, а также факты отправле­ния большой или малой нужды в неположенных местах. Это позволит определить, насколько часто ребенок мо­чится, а также в какое время ему обычно хочется об­легчиться. Сохранение данных поможет вам определить, насколько программа успешна.

Хотя практика прямого действия во многих случаях бывает эффективной — она помогла в том числе и Лука­су,— я верю, что некоторых детей можно успешно приу­чить к туалету, не прибегая к ней. Практика прямого дей­ствия является формой коррекции поведения, и во многих случаях она играет роль эффективного наказания. Одна­ко не прибегайте к ней, едва начав учить ребенка поль­зоваться туалетом. Сначала посмотрите, сработают ли составление расписания и использование позитивного подкрепления без негативных последствий, к которым от­носится практика прямого действия. Если ребенок слиш­ком большой, или воинственно настроен, или посещает школу, где повторяющиеся наказания были бы слишком позорными, у вас может вообще не быть возможности ис­пользовать какую-либо форму практики прямого действия.

Составляя план обучения ребенка пользованию туа­летом, обязательно четко сформулируйте, какие именно подходы вы будете использовать. Изменяйте план в соот­ветствии с потребностями. Проверьте, чтобы все люди, включенные в процесс, пользовались теми же процеду­рами и были последовательны. Если вы решите отказать ся от практики прямого действия, когда ваш ребенок будет справлять нужду в штаны, обязательно ведите себя спокойно, но сухо и непреклонно. Не смейтесь, не улы байтесь, не давайте ребенку повода подумать, что вы чем-то довольны. Скажите ребенку, чтобы он переодел­ся, но не уделяйте ему излишнего внимания.

**226**

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

**ДРУГИЕ МЕТОДИКИ**

Некоторым детям поможет распорядок дня в картин­ках, благодаря которому они будут знать, когда нужно ходить в туалет. Если вы используете распорядок дня к картинках, на нем обязательно должно быть отдельное дополнительное изображение туалета, чтобы ребенок мог попросить о посещении уборной вне расписания.

Иногда, чтобы помочь ребенку, можно научить его наклоняться вперед, когда он сидит на унитазе, или слег­ка надавить ему на нижнюю часть живота, чтобы помочь справить нужду.

Детям, которые из-за подгузников привыкли справлять большую нужду стоя или сидя на корточках, может быть полезно подставлять под ноги табуретку со ступеньками, когда вы усаживаете их на унитаз. Это было бы разумно сделать и если ребенок, сидя на стульчаке, не достает ногами до пола.

Некоторые дети могут хорошо отреагировать на но­шение нижнего белья с изображениями их любимых пер­сонажей, потому что они не захотят их намочить. Если вашему ребенку все равно, какое нижнее белье носить, остановитесь на дешевом белом белье, которое мож­но подвергнуть отбеливанию или выбросить без лишних переживаний.

Таймер — инструмент, который можно использовать, если ребенок слишком много времени проводит на уни­тазе. Ребенок не должен сидеть на нем больше пяти ми­нут, если он не мочится и не совершает акт дефекации.

Нужно, чтобы обстановка в уборной способствовала расслаблению. Если ребенок плохо себя ведет, когда при­ходит время посетить туалет, возможно, что он не ассо­циирует уборную с подкреплением. Если у вас именно такой случай, вам нужно вернуться на шаг назад и щедро награждать ребенка за то, что он заходит в туалет и си­нит на унитазе в течение определенного времени.

**227**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

**ПРИУЧЕНИЕ РЕБЕНКА К СПРАВЛЕНИЮ**

**БОЛЬШОЙ НУЖДЫ**

Ребенок, который научился ходить в туалет по ма­лой нужде, может неожиданно справить большую нуж­ду во время мочеиспускания (вот почему необходимо, чтобы мальчики мочились сидя, пока не завершат об­учение полностью). Если ребенок «облегчился», находясь в туалете,— неважно, намеренно или спонтанно это произошло,— ему следует предоставить подкрепление в огромных количествах, потому что во время обучения справлению большой нужды он не будет носить под гузники, так что дефекация вне туалета может привести к весьма неприятным последствиям.

Если обучение начато, но ребенок продолжает справ­лять большую нужду в неположенных местах, оцените подкрепление и удостоверьтесь, что оно достаточно сильное. Тренировка должна проходить спокойно. При обучении используйте те подкрепители, к которым ре­бенка сильнее всего тянет. Но если он все равно справ­ляет нужду вне туалета, подумайте об использовании практики прямого действия как формы коррекции по­ведения: помойте И переоденьте ребенка, ПОТОМ СВОДИТ« его пять-десять раз подряд в туалет и обратно к тому месту, где он справил большую нужду.

Мы прибегали к использованию практики прямого действия, когда приучали Лукаса в возрасте четырех с половиной лет ходить в туалет по часам. Через пару месяцев Лукас научился справлять малую нужду в одно и то же время, и это нас поразило. Но он все равно продолжал «ходить по-большому» прямо в трусы каждые день-два. Он ждал, когда я отвернусь, а затем прятался за диван, садился на корточки и «облегчался». Стоит ли говорить, что я была очень разочарована?

Три или четыре месяца не принесли никаких измене­ний, поэтому я позвонила доктору Ричарду Фоксу. Мне

**228**

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

уже доводилось с ним видеться, и я надеялась, что он поможет разрешить связанную с Лукасом проблему. Он посоветовал мне найти подкрепитель, за который Лукас «готов был бы умереть», и начать использовать практи­ку прямого действия, если он продолжит «облегчаться» и неположенных местах.

Таким образом, в тех случаях, когда Лукас справлял большую нужду в туалете, я стала сажать его в машину и возить в «Макдоналдс», рассказывая по дороге, как я им горжусь из-за того, что он сходил по-большому и унитаз. Мне пришлось прибегнуть к практике прямого действия всего пару раз, потому что Лукас уже через несколько дней после моего разговора с доктором Фок­сом научился справлять как положено и большую и ма­лую нужду.

**ПРИУЧЕНИЕ РЕБЕНКА К ТУАЛЕТУ В НОЧНОЕ ВРЕМЯ**

После того как вам в полной мере удастся научить ребенка пользоваться туалетом днем, вы можете пере­ключиться на ночное время. Если вам повезет, ребенок сам все поймет и каждое утро будет просыпаться в су­хой постели.

Если в течение пяти дней подряд ребенок будет про­сыпаться с сухим подгузником, вы можете разрешить ему спать в обычном нижнем белье. Избавление от под- іузников — обязательный шаг, но вам нужно быть го­товыми к тому, что иногда по ночам будут происходить «конфузы».

Если вы не относитесь к тем удачливым родителям, чьи дети без дополнительного вмешательства каждое угро просыпаются сухими, можно применить несколько методик. Давайте ребенку побольше пить днем, но за два часа до сна разрешайте сделать лишь несколько глотков для утоления жажды. Кроме того, добейтесь того, чтобы

**229**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

ребенок ложился спать и вставал в одно и то же время. Этот шаг особенно труден для аутичных детей, страда­ющих бессонницей. Так что если ваш ребенок просыпа­ется по ночам, проследите, чтобы он немедленно сходил в туалет.

Если ночное недержание мочи не исчезнет, сводите ребенка на осмотр к врачу, чтобы проверить, нет ли у него каких-либо физических патологий. Не ругайте ре­бенка за ночное недержание мочи, не пытайтесь его за это пристыдить и не наказывайте за то, что он не мо­жет контролировать свой мочевой пузырь во сне. Если ребенок уже старше десяти лет, но все еще писает­ся в постель, а проблемы медицинского характера вы уже исключили, подумайте о приобретении сигнального устройства и проконсультируйтесь со специалистом.

**ПРИУЧЕНИЕ РЕБЕНКА К ПОСЕЩЕНИЮ**

**УБОРНОЙ ПО СОБСТВЕННОЙ ИНИЦИАТИВЕ**

К сожалению, многие люди прерывают обучение пользованию туалетом после того, как ребенок привы­кает посещать уборную по часам. Однако если вам при­ходится каждый час спрашивать ребенка, не хочет ли он в туалет, значит, он еще не в полной мере научился им пользоваться, а ваша работа не доведена до конца. Это также означает, что ребенок не учится пользоваться туалетом по своей инициативе, без подсказок.

Вы поможете своему ребенку стать более самостоя­тельным и в полной мере овладеть этим навыком, посте­пенно отказываясь от использования расписания и снижая уровень других подсказок, тщательно все планируя. Если ваш ребенок общается с помощью жестов или картинок, вы можете (пока он еще ходит в туалет по расписанию) просить его показывать жест со значением «туалет» или, если он говорит, произносить слово «туалет» или «ван­ная», когда вы говорите: «Пора на горшок».

**230**

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

По дороге в туалет остановите ребенка два или три раза, игриво пожмите плечами и еще раз спросите, куда ему нужно сходить. Пусть скажет, что ему нужно в туа­лет, или объяснит это с помощью жестов. Так вы учите его выражать просьбу о посещении туалета; и каждый раз, когда ему это удается (с подсказкой или без нее), обязательно подкрепляйте его поступок.

Если ваш ребенок в течение двух-трех дней каждый час (по расписанию) справляет малую нужду только в ту­алете и нигде больше, увеличьте перерывы между посе­щениями уборной до полутора часов. Не забывайте про таймер, потому что другие ухаживающие за ребенком взрослые могут не знать, когда он последний раз ходил в туалет. И снова, если ребенок в течение двух-трех дней будет мочиться только в туалете, увеличьте интервалы еще на полчаса — до двух часов. Но если ребенок по­сле этого начнет мочиться в штаны, значит, интервалы между плановыми посещениями туалета не следует уве­личивать так быстро.

Для того чтобы пойти в туалет по своей инициативе, ребенок должен ощутить острую потребность помочить­ся. А для того чтобы у него такая потребность появи­лась, необходимо увеличивать интервалы между посеще­ниями уборной.

Следите, чтобы ребенок всегда говорил вам, что ему нужно в туалет. Ведь если вы с ним окажетесь вне дома, он не найдет туалет без вашей помощи.

**КАК БОРОТЬСЯ С «КОНФУЗАМИ» ПО ЗАВЕРШЕНИИ ОБУЧЕНИЯ**

Эпизодическое недержание мочи может проявляться у большинства детей, из-за него не стоит волноваться. Однако если у вашего ребенка недержание возникает часто, нужно немедленно выяснить его причину, чтобы предотвратить регресс.

**231**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Первым делом исключите возможность проблем ме­дицинского характера, таких как желудочная инфекция или инфекция мочевыводящих путей. Если ребенок стал есть больше низкокачественной еды или питаться обиль­нее в целом, такое изменение рациона тоже может вы­звать недержание мочи или стула. Изменения графика и порядка приема лекарств или витаминов также могут вызвать недержание.

Помните о необходимости координировать свои дей­ствия со школьным учителем для того, чтобы знать, как ребенок пользуется туалетом в школе. Если ребенок, находясь дома, в школе или в общественном месте, способен по своей инициативе посещать туалет, то его вообще не следует приучать к какому-либо расписа­нию. Учась в школе, он сам начнет посещать туалет примерно в одно и то же время, поскольку все уче­ники обычно идут в туалет перед занятиями, на пере­мене, во время обеденного перерыва и по окончании учебного дня. В такой обстановке у него не будет воз­никать острой потребности справить нужду. Но «кон­фуз» может произойти, если ребенку нужно посетить уборную вне расписания из-за расстройства желудка или если он только что за обедом выпил два паке­тика сока. Когда ребенка учили пользоваться туале­том, его также приучили и к определенному расписа­нию, поэтому вне расписания он оказывается зависим от подсказок.

Конечно, не нужно весь день спрашивать ребенка, не хочет ли он в туалет. Обращайтесь к нему с таким во­просом лишь в тех ситуациях, в которых обратились бы к типично развивающемуся ребенку, например перед длительной поездкой.

Если в ходе своего исследования вы обнаружите, что недержания случаются примерно в одно и то же время, а причину их выяснить не удается, пусть в это время он пользуется уборной по расписанию.

**232**

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

Прошлым летом у нас с Лукасом возникла пробле­ма: во время плавания в бассейне у него несколько раз проявилось недержание кала. В связи с этим мы стали надевать на него плавки поверх обычных трусов, чтобы они выступали в качестве барьера, а затем решили во­дить Лукаса в туалет по часам, когда ходили плавать. Мы сажали ребенка на унитаз прежде, чем надеть на него плавки поверх обычного нижнего белья, затем каждый час вытаскивали его из бассейна и разрешали вернуться обратно только после посещения уборной. В остальное время мы не водили Лукаса в туалет по часам и редко спрашивали, не хочет ли он туда.

**СКОЛЬКО ПОТРЕБУЕТСЯ ВРЕМЕНИ?**

Как и в случае типично развивающихся детей, успе­хи в пользовании туалетом зависят от самого ребенка. Могут потребоваться дни, или недели, или даже месяцы. Но не годы. Для того чтобы успешно приучить ребен­ка к туалету, используйте данные своих исследований для правильной организации и координации процесса. Что бы вы ни делали, не сдавайтесь! Пересмотрите свой план, если это необходимо, но никогда не выбрасывайте белый флаг. Это жизненно важный навык, и он нужен вашему ребенку больше, чем какой-либо еще. Вы в со­стоянии помочь ему достичь этой цели.

**ОБУЧЕНИЕ ДРУГИМ НАВЫКАМ САМООБСЛУЖИВАНИЯ**

Навыки одевания и мьггья рук важны как сами по себе, так и в сочетании с умением пользоваться ту­алетом. Всем навыкам самообслуживания — от мьггья рук до умения вешать куртку на крючок в школьной раздевалке, есть с помощью вилки и ножа или наде­вать рубашку — нужно учить иначе, чем использованию

**233**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

речевых навыков. Самообслуживание представляет со­бой компиляцию множества навыков, связанных между собой.

Мы долгие годы пытались научить Лукаса мьггь руки. Четыре года, если говорить точно. Мы пытались давать ему вербальные подсказки на каждом шагу, мы повесили над раковиной картинки... Но, к нашему ужасу, Лукас не мог научиться мыть руки до шестилетнего возраста, пока не пошел в школу, в которой занятия были осно­ваны на прикладном анализе поведения. Выяснилось, что при обучении сложным навыкам, таким как мьггье рук, использование вербальных подсказок и наборов картинок неэффективно. Вместо них лучше использовать методи­ку, называемую «алгоритмический анализ задания». Она предполагает разбивку поставленной задачи на отдельные этапы, последовательному выполнению которых ребенка легко обучить, и использование физических подсказок (давать их нужно, стоя у ребенка за спиной). Уровень под­сказки для каждого этапа нужно постепенно снижать, как только это становится возможным. Дав ребенку указание помьггь руки, постарайтесь больше ничего не говорить, потому что цель заключается в самостоятельном выпол­нении ребенком задания на каждом этапе.

Когда Лукаса учили мыть руки в школе, я как раз дописывала свою курсовую работу, посвященную при­кладному анализу поведения, и изучала использование алгоритмического анализа задания. Анализ задания мо­жет быть полезен при обучении ребенка навыку, исполь­зование которого предполагает несколько шагов. Книга «Пирамидальный подход к образованию: планы занятий с маленькими детьми»4, написанная доктором Энди Бон­ди и несколькими его коллегами в 2002 году, способна наилучшим образом помочь вам провести анализ за­даний.

Проведите собственный анализ, пошагово описав лю­бое задание, направленное на использование сложного

234

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

навыка. Будет проще, если вы сначала посмотрите, как этим навыком пользуется типично развивающийся ребе­нок,— или вы сами,— а затем опишите каждый шаг.

Рассмотрим анализ задания на примере мытья рук.

* Поверните оба вентиля на кране, чтобы включить воду.
* Подставьте левую руку под носик флакона с жид­ким мылом, а правую руку положите на крышку флакона.
* Нажмите на крышку флакона два раза.
* Трите одну руку о другую пять-десять секунд.
* Подставьте руки под струю воды, чтобы смьггь мыло.
* Выключите воду.
* Возьмите полотенце и вытрите руки.
* Повесьте полотенце обратно на вешалку.

Когда вы с ребенком будете работать над этим зада­нием, используйте один и тот же тип мыла (кусковое или жидкое) и ставьте его на одно и то же место на рако­вине, пока ребенок не научится выполнять всю процедуру уверенно. Если флакон с жидким мылом стоит на левой стороне раковины, возможно, вам захочется научить ре­бенка подносить правую руку к носику флакона, а левой нажимать на дозатор. Важно, чтобы все взрослые были последовательными в этих шагах, тогда появится возмож­ность со временем снижать уровень подсказок.

Завершив анализ задания, оцените навыки, которые ребенок демонстрирует, выполняя каждый шаг. Попро- (и ге ребенка помыть руки и посмотрите, что он дела­ет Включит ли он холодную воду? Будет ли он просто стоять на месте? Будет ли он выдавливать из флакона жидкое мыло, пока вы его не остановите? Эта оценка приведет вас к отправной точке.

Не учите ребенка каждому навыку по отдельности, переходите плавно от одному к другому. Ребенок дол­жен прочувствовать весь процесс целиком, но ему нуж­но запомнить и правильную последовательность шагов.

**235**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Если вы встанете позади ребенка и будете направлять его действия ровно настолько, насколько требуется с точки зрения предупреждения ошибок и плавного пе­рехода от одного шага к другому, вплоть до успешного завершения процесса,— вы очень поможете освоению сложного навыка.

Анализ задания полезен и когда вы учите ребенка делать повседневную работу по дому. Вы можете про­вести анализ задания для того, чтобы научить ребенка накрывать на стол или собирать игрушки. Придумайте устойчивые последовательности шагов, которые ребе­нок сможет освоить, и он это сделает. Я работала с од­ной 14-летней девочкой, у которой был синдром Дауна. В рамках школьной программы ее в то время как раз учили накрывать на стол. Я спросила учительницу, какое действие девочка должна совершить первым. Следует ли ей брать по одной тарелке зараз или по четыре? Когда ей следует вернуться за столовыми приборами? Не луч­ше ли положить ложку и вилку на тарелку перед тем, как отправиться к столу в первый раз?

Учительница признала, что она не продумывала про­цесс, но хотела, чтобы девочка просто «накрыла на стол». Я объяснила ей, что необходимо организовать все так, чтобы она могла давать ученице ненавязчивые подсказки, стоя у нее за спиной, а затем постепенно снижать их количество, пока ребенок не научится выполнять это за­дание самостоятельно.

Такой же подход можно использовать для обучения многим навыкам самообслуживания, включая одевание и раздевание. Техники формирования поведения в обрат­ной последовательности также могут быть полезны при работе над этими навыками: попросите ребенка повто­рить последнее действие в цепочке после того, как вы сами за него сделаете все предыдущие действия. Когда он овладеет последним действием в цепочке, попросите его повторить два последних действия.

**236**

Как учить ребенка навыкам самообслуживания

Или, если цель заключается в том, чтобы ребенок снял ботинки и носки, прежде чем дать ребенку указа­ние снять ботинки, расшнуруйте их, чтобы он легко мог выполнить ваше указание, когда вы его дадите. С носка­ми дело обстоит так же. Вы можете спустить их, чтобы их было легче снять, а затем попросить ребенка довести задание до конца.

Обучая ребенка навыкам одевания и раздевания, ис­пользуйте одежду на вырост, чтобы надевание штанов и носков требовало меньших усилий. Помните о том, что по возможности ребенку следует давать физические под­сказки, стоя у него за спиной. Так вы почувствуете, какой объем работы ребенок проделывает, и как вам нужно подкорректировать свои подсказки. Приучение к туалету и обучение навыкам самообслуживания не менее важны, чем обучение речевым навыкам. А эффективность пове­денческого подхода и здесь подкрепляется результатами научных исследований. Чем самостоятельнее будет ваш ребенок, тем больше благоприятных возможностей от­кроется перед ним в будущем. Самостоятельное исполь­зование туалета и владение навыками самообслуживания высвободит время и вам. Его можно будет посвятить ра­боте над речевыми и академическими навыками.

**Глава 12.**

**ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ МЫСЛИ**

Предыдущие главы этой книги снабдили вас инстру­ментарием, необходимым для разработки вербально-по­веденческой программы, которая поможет вашему ре­бенку ориентироваться в окружающем мире. Но, как вы уже, возможно, поняли, составление программы — са­мая легкая часть процесса. Лекарства от аутизма пока не существует, и в обозримом будущем аутизм останется суровой правдой жизни для вас, вашего ребенка и ва­шей семьи.

Но ни в коем случае не смотрите на аутизм как на трагедию.

В этой главе я на время забуду о том, что я сертифи­цированный специалист, и буду рассуждать как обычный родитель, в надежде, что мне удастся дать вам несколько советов касательно того, как принять и любить ребенк таким, какой он есть, вне зависимости от поставленного ему диагноза, и как поскорее обеспечить ему надлежа­щий уход.

Эта глава адресована в первую очередь родителям, но я надеюсь, что специалисты ее тоже прочитают, по­тому что работа с семьей и понимание испытываемых ее членами чувств — важная часть эффективных занятий с ребенком.

**238**

Заключительные мысли

Вот что я сказала бы вам, будь вы моими лучшими друзьями, если бы у вашего ребенка диагностировали отклонение, способное изменить всю его последующую жизнь, такое как аутизм или синдром Дауна.

**НЕ ТЕРЯЙТЕ ДРАГОЦЕННОЕ ВРЕМЯ**

Чем скорее вы осознаете, что у вашего ребенка серь­езные отклонения, тем раньше сможете помочь ему. Вы можете считать, что жизнь уже никогда не станет прежней и не будет соответствовать вашим ожиданиям. Но никогда не теряйте надежду на то, что ваш ребенок сможет прожить счастливую и продуктивную жизнь.

Одна подруга как-то сказала мне, что, когда твоему ребенку ставят диагноз, ты оказываешься в совершенно новом мире, в центре которого — аутизм. Я убедилась в этом на собственном опыте: диагноз Лукаса действи­тельно открыл новый этап в моей жизни. Теперь для меня прошлое разделилось на то, что было до и после постановки диагноза. Я знаю, очень тяжело смириться с тем, что ваша жизнь уже никогда не будет прежней, но чем скорее вы это сделаете, тем лучше. Аутизм пол­ностью изменит динамику повседневной жизни вашей семьи, это горькая правда.

Однако не думайте, что только вы не можете сразу смириться с произошедшими переменами. Я помню, как после постановки Лукасу диагноза «аутизм» психолог ска­зала мне, что это в порядке вещей — горевать из-за того, что Лукас не нормален и никогда таковым не станет, а значит, и моя жизнь уже никогда не войдет в нормаль­ное русло. Я ответила ей, что не собираюсь сдаваться и отбрасывать мысли о нормальной жизни, а горюю только лишь о дошкольном детстве своего сына. И я не собира­юсь оплакивать всю его жизнь, когда ему всего три года.

Я была уверена в том, что благодаря интенсивной те­рапии Лукас сможет полностью поправиться. Мне было

**239**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

важно сохранить оптимизм, но мой муж Чарльз думал иначе. Когда мы возвращались домой после разговора с педиатром, только что диагностировавшим у Лукаса аутизм, Чарльз говорил, что Лукас, наверное, никогда не женится и не поступит в колледж, ему придется про­жить с нами всю жизнь и так далее. Обливаясь слезами, я попросила его замолчать, потому что не была готова к таким прогнозам — ни в тот конкретный день, ни в ка­кой-либо другой. Я не собиралась прогнозировать, что будет с Лукасом через двадцать лет. Моим приоритетом была программа вмешательства, основанная на приклад­ном анализе поведения. Я хотела жить сегодняшним днем, чтобы помочь Лукасу.

В день постановки диагноза я думала о выздоровле­нии сына, но делила все лишь на черное и белое. Я даже представляла, как через несколько лет мы будем празд­новать его выздоровление. Я считала прогноз Чарльза до крайности пессимистичным. Как ни странно, наша первая реакция оказалась очень разной.

Необходимость смириться с диагнозом «аутизм» часто вызывает именно такую реакцию в полных семьях. У од­ного родителя, такого как я, будут оптимистичные и ино­гда оторванные от реальности представления, а у дру­гого — диаметрально противоположные. Но в конце концов пессимизм и реализм Чарльза и мой оптимизм пришли в равновесие, и мы начали делиться друг с дру­гом надеждами, мечтами и опасениями, связанными с Лукасом.

Тем не менее, каких бы успехов Лукас ни добился, наши жизни действительно изменились навсегда. Когда нашему сыну поставили диагноз, я работала медсестрой. Теперь, семь лет спустя, я являюсь обладательницей сер­тификата ВСВА и президентом-основателем Общества помощи аутистам округа Беркс. И за последние несколь ко лет я стала автором книг, лектором, консультантом и специалистом по аутизму.

Заключительные мысли

**ЧТО СЧИТАТЬ НЕУДАЧЕЙ**

Не считайте себя или своего ребенка неудачником, если он не «вылечился» от аутизма, или если ему тре­буется постоянная поддержка в школе, или если он не говорит. Моей первой подругой, чей ребенок страдал от такого же недуга, стала Кэрол. Кто-то дал мне ее телефонный номер, и я зашла к ней, чтобы понаблюдать за занятием, которое проводил специалист с ее сыном Энтони. У Энтони был аутизм умеренной степени. Впо­следствии мы провели с Кэрол очень много времени. Это она летала во Флориду в 2000 году для того, чтобы послушать лекцию доктора Винсента Карбона, и именно она помогла мне сделать первый шаг, снабдив меня ин­формацией о вербально-поведенческом подходе. Не могу даже представить, через что мне пришлось бы пройти, если бы не наша дружба. Но, несмотря на ее поддержку и советы, несмотря на нашу упорную работу, наших сы­новей нельзя назвать типично развивающимися. За годы нашей дружбы мы пришли к выводу, что если бы «из­лечение» аутизма зависело только от упорного труда, наши дети давно бы выздоровели.

Но мы также знаем, что прикладной анализ поведе­ния и вербально-поведенческий подход помогли нашим сыновьям функционировать на максимально возможном для них уровне. И хотя им сейчас уже по десять лет, сдаваться рано, обучение продолжается, и мы двигаемся дальше.

У большинства родителей, написавших книги об ау­тизме,— из тех, что мне довелось прочитать,— дети успешно прошли программы лечения. Многие из них заявляют, что их дети полностью «вылечились» от аутиз­ма. Но даже при использовании лучшей, самой пере­довой программы прикладного анализа поведения боль­шинство аутичных детей не излечивается полностью. Я видела сотни детей с аутизмом и лишь нескольких

**У Мэри Линч Барбера**

**241**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

сочла бы «излечившимися», неотличимыми от типичных сверстников. По этой причине я считаю, что выздоров­ление не должно быть вашей главной или единственной целью.

Тем не менее практически все дети смогут добиться значительных улучшений благодаря поведенческой те­рапии. И ваш ребенок может поправиться и перестать отличаться от типично развивающихся сверстников. Это­го достаточно, чтобы продолжать работу и не опускать руки. Некоторые аутичные дети добьются больших ре­зультатов, другие меньших,— точно так же, как и типич­но развивающиеся дети. У каждого своя жизнь, не забы­вайте об этом. Лучше подумайте, какие сильные стороны есть у вашего ребенка, и используйте их для работы над его слабыми сторонами.

**НЕ ДУМАЙТЕ КАТЕГОРИЯМИ ВЫСОКОЙ /**

**НИЗКОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ**

Иногда лучшее, что вы можете сделать для своего ребенка, — игнорировать некоторые советы. В сообще­стве людей, непосредственно столкнувшихся с аутизмом, могут бьггь специалисты или родители, которые попыта­ются убедить вас в том, что ваш ребенок функционирует на слишком высоком или, наоборот, на слишком низком уровне для того, чтобы прикладной анализ поведения или вербально-поведенческий подход был ему полезен. Мой личный опьгг говорит о другом. Вне зависимости от серьезности отклонений в развитии вашего ребенка прикладной анализ поведения и вербально-поведенче­ский подход полезны.

Я часто слышу от родителей, что у их детей «все­го лишь» неспецифическое первазивное расстройство развития 1 Или что «им не нужна группа поддержки, состоящая из родителей низкофункциональных до тей-аутистов, потому что у них ребенок с синдромом

**242**

Заключительные мысли

Аспергера\*». Это все равно что сравнивать различные типы раковых опухолей. Лечение и его исход при раз­личных типах опухолей может отличаться, но если вам поставят диагноз «рак», это изменит всю вашу жизнь.

Честно говоря, я не до конца понимаю, что такое «высокий уровень функционирования» аутичных детей. Я думала, что у Лукаса высокий уровень функциони­рования, потому что, только-только научившись ходить, он посещал обычные дошкольные занятия и выглядел «нормальным». Он не демонстрировал стереотипное по­ведение: не хлопал в ладоши и не раскачивался из сто­роны в сторону. Лукас не был агрессивным и не имел склонности наносить себе травмы. Тем не менее ему поставили диагноз «аутизм умеренной степени», и я от­казалась от использования термина «высокий уровень функционирования» по отношению к нему.

Вместо этого я начала сравнивать Лукаса с другими аутичными детьми. Я оценивала уровень их функциони­рования как высокий или низкий, а способности Лукаса занимали промежуточную позицию. Но однажды меня осенило, что в таких рамках нет практического смысла. Я это осознала, когда посетила школу, в которую мы хотели перевести Лукаса (в основе проводимых в ней занятий лежал прикладной анализ поведения). Когда я наблюдала за занятием в кругу, одному мальчику все не сиделось на стуле: он падал на пол и доставлял учи­телям массу прочих неприятностей. Учителя знали спо­собы совладать с таким поведением, но я была шокиро­вана происходящим.

Увиденное убедило меня, что уровень функциониро­вания Лукаса слишком высок для этой школы. Директор попросил меня развить эту мысль, и я пояснила, что по­сещение Лукасом этого класса будет шагом назад.

**\* Синдром Аспергера — одно из расстройств аутического спектра. — Примеч. изд.**

V

**243**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Директор сказал, что тот ребенок был способен чи­тать циклы рассказов, производить математические вы­числения, а его речевые способности были лучше, чем у Лукаса.

Вот тогда я и решила исключить слова «высокофунк­циональный» и «низкофункциональный» из своего лекси­кона. Эти термины очень субъективны, вследствие чего абсолютно бесполезны. Если бы учителям действительно пришлось сортировать своих учеников по уровню функ­ционирования, это было бы очень непросто, потому что разные дети преуспевают в различных видах деятель­ности. У ребенка могут бьггь хорошие академические, но плохие социальные навыки или хорошие речевые способности, но плохое поведение.

К сожалению, чем «нормальнее» выглядит ваш ре­бенок, тем ревностнее, скорее всего, вы станете от­стаивать его интересы. Некоторые родители стараются утаить диагноз, но это может лишь создать допол­нительные трудности, потому что отличия от других школьников часто бывает трудно скрыть. Так называе­мые «высокофункциональные» ученики, вероятно, будут подвергаться издевательствам и игнорированию из-за неспособности приноровиться к учебному процессу. Та­кие дети обычно не получают индивидуальных указаний, связанных с речевыми, академическими или социальны­ми навыками, которые помогли бы им приспособиться. Так что вам, возможно, лучше снабдить специалистов правдивой информацией и направить их действия на то, чтобы ваш ребенок, казалось бы неотличимый от ти­пично развивающихся сверстников, получал все необ­ходимое.

В силу всех этих причин я считаю, что нам не нуж­но вешать на детей ярлыки, называя их высокофункци­ональными или низкофункциональными. Лучше оцените сильные и слабые стороны своего ребенка и поймите, в какой области ему необходима помощь.

**244**

Заключительные мысли

**КАК МОЖНО БОЛЬШЕ ИНТЕНСИВНОЙ**

**ТЕРАПИИ\* И КАК МОЖНО СКОРЕЕ**

Когда Лукасу поставили диагноз, я верила, что у него легкая форма аутизма, и ожидала, что он выздоровеет без интенсивного вмешательства. Я ошибалась.

Я посетила однодневный семинар доктора Глена Данлэпа2 и сказала ему, что Лукасу вряд ли потребуется интенсивное вмешательство. Но доктор ответил, что мне нужно относиться к ситуации так, как если бы у Лука­са была самая тяжелая форма аутизма. Он сказал, что в ходе своей многолетней практики работал с детьми, которые в трехлетнем возрасте были похожи на Лукаса. К восьми годам некоторые из них стали «нормальны­ми», но другим это не удалось. Более того, ему попа­дались дети с тяжелыми формами аутизма, у которых почти не было надежды на поправку, но к восьми годам они стали неотличимы от типично развивающихся свер­стников.

Доктор Данлэп сказал мне, что наблюдал детей с мягкими или умеренными формами аутизма, которые в итоге отстали в развитии от детей с тяжелой формой этого расстройства, потому что не получили курс ин­тенсивных занятий, в котором отчаянно нуждались. Он сказал, что интенсивного вмешательства не может быть слишком много, и если я не пойму это сейчас, то по­жалею об этом годы спустя.

Добиться предоставления вашему ребенку необходи­мых услуг может бьггь непросто, но очень важно. Не при­нимайте все, что говорят вам специалисты, за чистую монету. Я имела дело с мамой ребенка, которому было два с половиной года. Она рассказывала мне, что их ло­гопедические занятия урезали до одного часа в месяц,

**\* Эффективным считается интенсивное поведенческое вмеша­тельство продолжительностью от 20 до 40 часов в неделю.— При­меч. науч. ред.**

**245**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

несмотря на то что ребенок очевидно отставал от своих типичных сверстников как минимум на год. Она предпо­лагала, что ребенок, должно быть, делал большие успехи, иначе «они» не урезали бы предоставляемые ему услуги. Этой женщине следовало бы не тешить себя таким рас­суждением, а принять во внимание объективные данные, например, сколько баллов ребенок набрал при прохож­дении стандартизированных речевых тестов. Отсутствие необходимых занятий и преждевременное уменьшение количества предоставляемых услуг обычно обусловлено кадровыми и финансовыми обстоятельствами, а не успе­хами, которых ваш ребенок добился в процессе обучения. Если вас мучают сомнения, взгляните на объективные данные, чтобы определить, какой уровень интенсивного вмешательства необходим вашему ребенку.

**БУДЬТЕ ГОТОВЫ ОТСТАИВАТЬ ПРАВА СВОЕГО РЕБЕНКА**

Самое неприятное заключается в том, что вам, веро­ятно, придется отстаивать права своего ребенка на предо­ставление качественных услуг, в том числе и образователь­ных. Я надеюсь, что вам повезет и бороться не придется (скорее всего, потому, что другие люди уже все сделали за вас), но если это не так, есть способы бороться за свои права эффективно. Наилучший способ подготовки к та­кой борьбе — ведение строго упорядоченных записей, отражающих потребности вашего ребенка и содержащих информацию о предоставляемых ему услугах.

Когда Лукасу исполнилось три года и ему постави­ли диагноз, мне приходилось сражаться за его интересы на каждом шагу. Я очень скоро поняла, что образова­тельные услуги, на которые мог рассчитывать мой сын, весьма далеки от идеала, что для меня было абсолютно неприемлемо. Через несколько месяцев я вступила в юри­дическую борьбу, которая продолжалась два года и к уча­

**246**

Заключительные мысли

стию в которой были привлечены адвокаты, судебные секретари и свидетели. Меня поражало то, что на бумаге все были на моей стороне. У меня была магистерская степень, я работала менеджером, координирующим рабо­ту медсестер в области профессионального развития, так что я привыкла вести записи и проявлять настойчивость, когда это необходимо.

В районе, где мы жили, было множество учреж­дений, способных обеспечить уход за моими детьми. У меня были финансовые ресурсы и автомобиль, чтобы добраться до нужного места. Я свободно пользовалась Интернетом. Я знала, как провести независимую экспер­тизу, и быстро научилась ориентироваться в судебной системе.

Я надеялась, что легко преодолею все препоны, по­ставленные существующей системой образования. Но я ошиблась. Я и подумать не могла, что придется так оже­сточенно бороться за те вещи, которые Лукас, по моему мнению, заслужил и в которых нуждался. Судебные раз­бирательства дорого мне обошлись, потому что родите­лям детей с особыми потребностями не предоставляют адвокатов за счет государства.

Округ, в котором я жила (как и большинство окру­гов), существовал в реалиях десятилетней, как минимум, давности. В конце девяностых годов он не предоставлял терапию, основанную на прикладном анализе поведе­ния. Но я считала, что на карту поставлена жизнь моего сына, поэтому действовала быстро. К счастью, несколь­ко моих друзей в то же самое время подали документы для прохождения надлежащей юридической процедуры, и образовательные учреждения вынуждены были изме­ниться в лучшую сторону. Качество образовательных ус­луг, предоставляемых всем детям в округе, а не только Лукасу, повысилось.

Некоторые люди не хотят отстаивать права свое­го ребенка. Вместо этого они ищут доступную школу

**247**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

с хорошей программой обучения. На мой взгляд, лучше подкорректировать учебную программу в ближайшей к вам школе, но не переезжать, потому что предостав­ляемые школой образовательные услуги часто опре­деляются администрацией и школьным советом, а их состав может измениться в любое время. Вы можете переехать в тот район, где аутистам предоставляется множество различных услуг, а через год новые члены школьного совета решат урезать финансирование этих программ. Или вы можете продать свой дом и вынудить всю семью переехать, а потом узнать, что у прекрасно­го учителя, ради которого вы и затеяли переезд, воз­никли какие-то проблемы и он там больше не работает. Любая образовательная политика и все учебные про­граммы — отнюдь не заповеди. Они могут быть пере­смотрены в любой момент.

В последующие годы я решила посвятить себя работе со школой, которую посещал Лукас, с администрацией округа и штата. Цель моя была в том, чтобы разработать пригодные методы обучения, отвечающие потребностям аутичных детей. Благодаря участию в Пенсильванском вербально-поведенческом проекте и проведению част­ных консультаций, мне посчастливилось работать с сот­нями специалистов из государственных школ для детей с аутизмом и связанными с ним нарушениями развития, исповедующих прикладной анализ поведения и вербаль­но-поведенческий подход. Недавно один учитель сказал мне, что не понимает, как раньше учил аутичных де­тей. Его так поразили успехи, которые ученики начали демонстрировать после применения прикладного анали­за поведения и вербально-поведенческого подхода, что он решил получить сертификат ВСВА и стал его обла­дателем.

Таким образом, отстаивая права своего ребенка, по­жалуйста, помните о том, что для составления подходя­щих учебных программ вам нужно работать со школой,

**248**

Заключительные мысли

которую он посещает. Это не делается с наскока, нужно проявить настойчивость и осилить большой объем рабо­ты. Защищая права своего ребенка, ни в коем случае не следует руководствоваться личными мотивами или ве­сти себя недоброжелательно. Будьте настойчивы, но не агрессивны. Планка должна быть высока, но иногда при­дется пойти на компромисс, чтобы вашему ребенку были предоставлены необходимые услуги.

В США дети с особыми потребностями имеют право на участие в специальных образовательных программах. Звучит это неплохо, но отнюдь не означает, что школь­ная администрация будет стремиться предоставить ваше­му ребенку услуги, которые, по вашему мнению, являют­ся необходимыми.

Так что подготовьтесь. Храните все свои записи. Тог­да вы сможете найти необходимые данные, будете вы­глядеть более организованно и, при необходимости, смо­жете сказать, какие именно аспекты учебной программы не соответствуют вашим требованиям.

Приходите на все собрания, на которых будет обсуж­даться обучение вашего сына или его индивидуальная учебная программа, в сопровождении члена семьи или друга. Пусть он делает пометки или записывает обсужде­ния на диктофон. Ходить на такие встречи одной может быть страшновато, потому что по другую сторону стола, скорее всего, будут сидеть шесть или семь человек.

Кроме того, вам может потребоваться помощь адво­ката. Когда Лукасу было три года, нам повезло восполь­зоваться бесплатными услугами адвоката из местного отделения Ассоциации охраны психического здоровья. Его советы и поддержка были бесценны. Позже я прибе­гала к услугам платных адвокатов, когда мне требовалась конкретная информация юридического характера. Ваша местная группа поддержки, вероятно, поможет вам свя­заться с надежными адвокатами, работающими в вашем районе.

**249**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

При любой возможности фиксируйте происходящие события письменно. Если у вас состоялся телефонный разговор, касающийся вашего ребенка, запишите имя и адрес собеседника и отправьте ему письмо с текстом, содержащим основные положения вашего разговора. Вам стоит записывать все, что вы видели и слышали на встречах и собраниях. Кроме того, письменно фик­сируйте все ваши проблемы и все имена и контактные данные людей, которые обещали предоставить вам необ­ходимую информацию.

Для того чтобы избежать судебных тяжб, вам необ­ходимо быть юридически подкованными и иметь исчер­пывающую информацию относительно законодательства в сфере образования и его изменений. Посещайте юри­дические семинары и связывайтесь с другими родителя­ми, обладающими необходимым опытом.

Работая со специалистами или школьной админи­страцией, помните о принципах прикладного анализа по­ведения. Как и при работе с ребенком, вам нужно, чтобы вас ассоциировали с подкреплением (захватите на встре­чу коробку конфет)\*, не требуйте слишком многого (не просите сразу обо всем), а когда все идет хорошо, обес­печивайте позитивное подкрепление.

**НЕ ОБЪЕДИНЯЙТЕ РАЗНЫЕ ТИПЫ ВМЕШАТЕЛЬСТВА**

Когда ребенку ставят диагноз «аутизм», родители за­частую допускают одну и ту же ошибку. Они прибегают одновременно к нескольким типам вмешательства. Я по­нимаю стремление максимально помочь своему ребенку, но, когда речь идет об аутизме, к наилучшим результа­там ведет подход наиболее прагматичный.

**\* В России такая практика не приветствуется, особенно — в начале работы с клиентом. — Примеч. ред.**

**250**

Заключительные мысли

Как можно скорее начните работу по программе, основанной на прикладном анализе поведения или вер­бально-поведенческом подходе, и посмотрите, как ребе­нок на нее реагирует. Существует множество других спо­собов вмешательства: специальные диеты, медикаменты, биомедицинское лечение, сенсорная интеграция и тре­нинги межличностых коммуникаций. Если вы попытаетесь использовать их одновременно, то никогда не узнаете, что помогает, а что — нет.

Доктор Джеймс Коплан — педиатр, диагностировав­ший у Лукаса аутизм,— сказал, что он, бывало, прибегал к медикаментозному лечению аутизма, но только если хорошая поведенческая программа терпела крах.

За последние семь лет мы перепробовали больше десятка лекарств, но, как правило, прием медикаментов вызывал лишь неприятные побочные эффекты. Мы про­бовали давать Лукасу каждое лекарство по отдельно­сти, чтобы узнать, какие именно эффекты оно вызывает. В свое время я этого не сделала, но вам рекомендую составить список всех лекарств (с дозировками), вита­минных комплексов и других средств, которые вы про­буете использовать. Запишите, в какой день ребенок начал и перестал принимать лекарство. Зафиксируйте все позитивные и побочные эффекты, проявившиеся в те дни.

Кроме того, необходимо в нужный момент отказать­ся от использования определенного вида вмешательства или добавить к нему что-то новое. Я видела подростков, годами сидевших на диете без глютена и казеина, но их серьезные поведенческие проблемы никуда не делись, потому что работа в рамках прикладного анализа пове­дения не велась. Родителям этих детей было настолько тяжело следить, чтобы диета не нарушалась, что они не заметили нашумевших исследований в области раз­вития программ, основанных на прикладном анализе по­ведения и вербально-поведенческом подходе.

**251**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Однако это не означает, что все должны игнори­ровать нетрадиционное или биомедицинское лечение, потому что оно действительно помогает многим детям. Я просто считаю, что к поведенческой программе нужно обращаться в первую очередь, а другие виды вмешатель­ства следует добавлять по одному зараз, чтобы вы могли оценить эффективность каждого из них.

**НАЙДИТЕ ВРЕМЯ ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ**

Когда Лукас начал проходить курс лечения, осно­ванный на прикладном анализе поведения, его консуль­тант сказала, что одному из родителей она рекомендует освоить профессию инструктора. Она посоветовала мне нанять няню, чтобы та проводила со Спенсером (моим типично развивающимся ребенком) пять часов в неделю, а у меня появилась бы возможность проводить с Лука­сом настоящие поведенческие занятия. Для меня ее совет был очень ценен, потому что мне настолько понравилось изучать методы коррекции аутизма, что в дальнейшем я получила сертификат ВСВА. В целом очень большую пользу принесли занятия за столом, наблюдение за ре­акцией Лукаса, выявление его сильных и слабых сторон. Когда нас навещал консультант, он делал конструктивные замечания во время наших занятий. В конечном счете это позволило мне нужным образом сориентировать других специалистов, приходивших к нам на дом.

Если вы специалист, работающий с ребенком, у кото­рого аутизм или связанное с ним расстройство, то долж­ны убедить родителей принимать участие в программах вмешательства. Обеспечьте их материалами для чтения, пусть они наблюдают за тем, как вы занимаетесь с ре­бенком. Если вы работаете с семьей, в которой родители уже прекрасно разбираются в предмете (а среди родите­лей аутичных детей это не редкость), пусть они покажут вам, какие методы наиболее действенны в их случае.

**252**

**Заключительные мысли**

Родители должны принимать как можно более активное участие в терапии, потому что именно они будут рядом с ребенком спустя годы после того, как специалисты перейдут к работе с другими детьми.

**БЕРЕГИТЕ СЕБЯ И ЖИВИТЕ**

**СЕГОДНЯШНИМ ДНЕМ**

Аутизм и другие отклонения развития могут завла­деть вашей жизнью, если вы это позволите. Каждый несет свой крест, и в сутках лишь 24 часа.

Подключайте родственников и друзей, зовите их с со­бой на конференции и терапевтические занятия. Дайте им почитать эту книгу, тогда они поймут, чего вы пытае­тесь добиться для своего ребенка. Чем больше они будут знать, тем больше будут поддерживать вас. Моя мать посещала все семинары, на которых могла узнать боль­ше об аутизме, и она помогла мне основать Общество помощи аутистам округа Беркс. Родители поддерживали меня во время судебных тяжб и часто присматривали за детьми, давая мне возможность посещать конферен­ции и собрания. Моя сестра и друзья были рядом, когда мне нужно было выговориться или когда я расстраива­лась.

Всегда полагайтесь на своих друзей, когда они про­тягивают руку помощи. Пусть они участвуют в обуче­нии вашего ребенка и станут частью его жизни. Пусть как можно больше заботятся о нем, потому что детям с особыми потребностями нужно научиться слушать не только своих родителей, но и других людей, развивая с ними отношения. А вам не помешают передышки. По­этому если кто-то предлагает посидеть с ребенком пару часов, примите эту помощь. Но чтобы вы могли регу­лярно отдыхать, не рассчитывая на редкие предложения родственников и друзей бесплатно посидеть с ребенком, лучше (по возможности) наймите сиделку.

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Хоть аутизм и будет центром вашей жизни, вам обя­зательно нужно отвлекаться. Доктор Коплан посовето­вал нам с мужем время от времени оставлять Лукаса дома и ходить куда-нибудь со Спенсером, иногда прово­дить время в одиночестве или вдвоем. Иногда мой муж и Спенсер занимались чем-то вместе, а я проводила вре­мя с Лукасом. Доктор Коплан считал, что порой нам всем необходимо получать от жизни маленькие удоволь­ствия.

В день постановки диагноза доктор Коплан посовето­вал нам с мужем обратиться к консультанту по брачно­семейным отношениям. В тот день мой муж пожаловал­ся доктору Коплану на то, что когда среди ночи Лукас захотел выпить молока, я сразу же побежала выполнять его просьбу. С точки зрения моего мужа, ночью более подходящим напитком была бы вода. Доктор Коплан от­ветил, что если мы не смогли договориться по поводу того, какой напиток дать проснувшемуся посреди ночи ребенку, то каких проблем ждать, когда придет время принимать важные решения, касающиеся будущего на­шего сына?

Мы обратились к консультанту, и, как оказалось, это был отличный способ излить терзавшее нас горе и найти точки соприкосновения между нашими мнениями каса­тельно будущего Лукаса. Многие пары начинают жить раздельно или разводятся из-за того, что их ребенку ста­вят диагноз «аутизм». Но, как мне кажется, наш брак только укрепился. Нам пришлось прийти к одинаковому пониманию проблем Лукаса и принять совместные ре­шения, чтобы помочь ему. Я настоятельно рекомендую всем, кто находится в бедственном положении, посетить индивидуальные или парные консультации.

Кроме того, существуют группы поддержки, кото­рые предложат вам помощь. Если в вашем районе есть группа поддержки и вы можете посещать ее собрания, обязательно делайте это. Неоценимую поддержку я по­

**254**

**Заключительные мысли**

лучила благодаря Интернету. Может быть, по соседству нет людей, способных разделить ваши чувства, но в Сети вы обязательно найдете родителей, придерживающихся той же точки зрения, что и вы, готовых поделиться сво­им опытом.

Сейчас я ищу родителей, у которых аутичные дети постарше, чтобы получить совет, на что нужно будет обратить внимание, когда Лукас достигнет половой зре­лости. И очень важно дружить с родителями,— чьи дети ровесники ваших,— чтобы вы могли написать им письмо или позвонить, когда вам нужно поговорить, излить душу или задать вопрос, на который у них может быть ответ. Помните, вы не одиноки.

Помните и о том, что жить нужно настоящим. Жизнь — не спринт. Это долгий марафон, и на пути вас ждет множество взлетов и падений. И нужно задать правильный темп, потому что, вероятнее всего, впере­ди годы лечения, а по мере взросления ребенка будут происходить неожиданные перемены. Сейчас вы будете работать над речевыми навыками ребенка, затем — над профессиональными или академическими, а потом — подготавливать его к самостоятельной жизни или даже к учебе в колледже. Но всегда помните о том, что осно­вания для надежды есть и вы трудитесь так упорно пото­му, что хотите, чтобы ваш ребенок прожил максимально полноценную жизнь.

**И НАПОСЛЕДОК**

Я начала изучение аутизма потому, что хотела найти выход из сложившейся ситуации для себя, моего сына и моей семьи.

По иронии судьбы, сразу перед тем, как Лукасу по­ставили диагноз, я сходила на собрание Общества мо­лодых мам. Мы обсуждали, чем занимались до рожде­ния наших детей и что планировали делать в будущем.

**255**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Спенсеру тогда был всего годик, а Лукасу — два с по­ловиной, и аутизм у него еще не диагностировали. Когда слово дали мне, я сказала, что была старшей медсе­строй, а в будущем хотела бы вернуться в университет и получить докторскую степень, стать исследователем, писателем и специалистом в каком-нибудь вопросе. Хотя я и не могла предположить, что этим вопросом станет аутизм, я рада, что мне удалось осуществить планы се­милетней давности.

Таким образом, хотя моя жизнь сильно изменилась, мне удалось осуществить задуманное и помочь Лукасу.

Занимаясь с Лукасом, я поняла, что мне очень нра­вится помогать детям. Я люблю свою работу. Подготов­ленные мною специалисты способны оказывать нашим детям качественные услуги. Мне нравится помогать ро­дителям детей с диагнозом «аутизм». Но больше всего мне нравится работать с детьми. Все они уникальны, и я каждый день учусь у них чему-то новому. И в данный момент мне кажется, что я не зря живу.

Это не означает, что трудный период закончился или что на скользком склоне аутизма меня и Лукаса больше не подстерегают мучительные испытания. Но я знаю, что если буду концентрироваться на своих целях — помо­гать обоим моим сыновьям достичь всего возможного,— я смогу покорить вершину и сохранить семью.

А пока мы шаг за шагом идем по жизненному пути и даже находим время бросить взгляд на окружающий пейзаж.

Вербально-поведенческая программа — ваш первый шаг. Пора его сделать.

**Комментарии к разделам**

**Благодарности**

1. Tracy Rasmussen.
2. Jessica Kingsley Publishers.
3. Helen Ibbotson.
4. Mark Sundberg.

s Vincent Carbone.

1. Rick Kubina.
2. James Coplan.
3. Amiris Dipuglia.
4. Marie Lynch.
5. Kathy Henry.
6. Teresa Kwitkowski.
7. Jill Mahon.
8. Wendy Yourkavitch.
9. Carole Delnnocentiis.
10. Lisa DiMona.

!6 Holly Kibbe.

**Предисловие**

1. В. F. Skinner.
2. Discrete Trial Training (DTT).
3. Applied Behavior Analysis (ABA).
4. Ivar Lovaas.

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

1. Rosenwasser and Axelrod. См.: Rosenwasser В., Axel­rod S. The Contributions of Applied Behavior Analysis to the Education of People with Autism//Behavior Modification. 25. P. 671-677.
2. Cm.: Skinner B.F. Verbal Behavior.— New York: Apple- ton-Century-Crofts, 1957.
3. Cm.: Skinner B.F. Reflections on Behaviorism and Society.— Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
4. Verbal Behavior Approach (VBA).
5. Jack Michael.

**Введение**

1. Nancy Wiseman. Could It Be Autism? A Parent’s Guide to First Signs and Next Steps (2006).
2. Autism Society of Berks County.
3. Pennsylvania Verbal Behavior Project.
4. Речь идет о работе: Drash P. W., Tudor R.M. How to Prevent Autism by Teaching At-risk Infants and Toddlers to Talk (2006).— Примеч. науч. ред.
5. Dr. Brian Iwata.
6. Dr. Glen Latham.
7. Dr. Richard Foxx.
8. Dr. Bridget Taylor.
9. Mr. Michael Miklos.

**Глава 1**

1. Catherine Maurice. Let Me Hear Your Voice (1993).
2. Maurice C., Green G., Luce S.C. Behavior Intervention for Young Children with Autism (1996).
3. McEachin J. J.
4. Smith T.
5. Jacobson J. W.
6. Mulick J. A.
7. Dr. Joe Spradlin, University of Kansas.
8. Sundberg Mark L. Developing a Verbal Behavior Reper- toir Using Sign Language and Skinner's Analysis of Verbal Behavior (1980).

**Комментарии к разделам**

1. Sundberg and Partington. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities (1998).
2. Sundberg and Partington. Assessment of Basic Lan­guage and Learning Skills (1998).
3. Colleen Юте.
4. Rutgers University's Autism Program — программа по исследованию аутизма, проводившаяся профессорами Рутгерского университета.
5. Board Certified Associate Behavior Analyst — серти­фицированный ассистент аналитика поведения, облада­тель ученой степени бакалавра.

**Глава 2**

1 Cooper J.O., Heron Т.Е. and Heward W.L.

**Глава 4**

1 Dr. Glen Latham. Power of Positive Parenting (1990).

**Глава 5**

1. It Takes Two to Talk (Manolson,1992).
2. Hanen Method.

**Глава 6**

1. Joanne Gerenser, Nancy Kaufman, Tamara Kasper.
2. Andy Bondy, Lori Frost. На русский язык переведена их книга «Система альтернативной коммуникации с по­мощью карточек (PECS)» (М.: Теревинф, 2011).
3. Автор приводит примеры из американского жестово­го языка (АЖЯ) и ссылается на источники именно по это­му языку. Это живой язык, на котором общаются люди с нарушениями слуха в США. Следует отметить, что же­стовые языки имеют свою уникальную грамматику и вклю­чают не только движения рук, но и мимику, и движения тела. Для развития коммуникации у детей с особенностя­ми развития, как правило, используется так называемая

**259**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

калькирующая жестовая речь (КЖР), когда сохраняется грамматика устного язьжа, а устные слова сопровождают­ся синонимом из жестового языка. Кроме того, для таких детей жесты, как правило, упрощаются. В России и неко­торых странах СНГ глухие и слабослышащие люди обща­ются на русском жестовом языке (РЖЯ), который состоит из других жестов и имеет мало общего с АЖЯ. По­знакомиться с жестами АЖЯ, РЖЯ и жестовых языков из других стран можно на сайте: [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com). В Интернете есть несколько веб-сайтов с видеословаря­ми русского жестового языка, в том числе: surdoserver.ru, jestov.net и digitgesms.com. Существуют и учебники по жествому языку (например: Гейльман И.Ф. Знакомь­тесь: ручная речь.— М.: Загрей, 2001) и компьютерные системы (например: Русский жестовый язык. Базовый курс. Компьютерная обучающая система.— М.: Исти­на, 2001). В целом же описываемая автором методика вполне может быть применена и в России.— Примеч. науч. ред.

4 Gustason, Zawolkow. Signing Exact English (1993).

s Nancy Kaufman, Tamara Kasper. K&K Sign and Say Verbal Language Kit.

1. Bubble, horn and straw program.
2. Sara Rosenfeld-Johnson.

**Глава 7**

1. Cherish Twiggs.
2. The Analysis of Verbal Behavior.

**Глава 8**

1 Julie Vargas.

**Глава 9**

1 J Barbera M. L. The Analysis of Verbal Behavior (2005).

**Глава 10**

1 Natural Environment Teaching (NET).

**260**

**Комментарии к разделам**

**Глава 11**

1. Nathan Azrin, Richard Foxx. Toilet Training in Less Than a Day (1974).
2. Richard Foxx, Azrin Nathan. Toilet Training Persons with Developmental Disabilities (1973).
3. Dunlap, Koegel and Koegel. Toilet Training for Children with Severe Handicaps (1984).
4. Dr. Andy Bondy. The Pyramid Approach to Eduaction: Lesson Plans for Young Children (2002).

**Глава 12**

1. Pervasive developmental disorder not otherwise spe­cified (PDD-NOS).
2. Glen Dunlap.

**Приложение 1.**

**СЛОВАРЬ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ТЕРМИНОВ**

**Алгоритмический анализ задания (Task analysis) —**

разбор навыка на множество шагов, используется для выявления проблемных мест и обучения им впоследствии.

Базисная линия (Baseline) — период наблюдений, в ходе которого происходит сбор базовых данных, пред­шествующий какому-либо новому вмешательству.

Вербальное поведение (Verbal Behavior) — любая форма общения, затрагивающая слушателя, включая речь, пение, обмен картинками, указывание пальцем, письмо, печатание на клавиатуре, жестикуляцию и т. д. Также включает плач и проявления другого проблемного пове­дения ради привлечения внимания, получения каких-то предметов или во избежание нежелательных действий.

Депривация (Deprivation) — ситуация, при которой отсутствие подкрепителей в течение определенного вре­мени приведет к закреплению поведения, которое вело к получению этих предметов в прошлом. Мы можем вы­годно использовать естественное состояние депривации, проводя «серии просьб» перед обедом, когда ребенок, вероятнее всего, испытывает сильный голод.

Дискретное обучение (Discrete Trial Teaching, DTT) — сопряжение трех условий (антецедента, дей­ствия и последствия), используемое для обучения детей

**262**

**Приложение 1**

с особенностями развития. Каждая задача используется для обучения какому-то новому навыку.

Имитационные навыки (Imitation skills) — копирова­ние моторики другого человека.

Интравербальный навык (Intraverbal) — заполне­ние пропусков или ответы на вопросы, начинающиеся со слов «кто», «что», «когда», «где», «почему» и «как». Реагирование на чье-либо вербальное поведение без ви­зуальных или иных стимулов.

Исправление ошибки (Error correction) — этот при­ем используется для исправления ошибок, которые не удалось предотвратить. Вопрос или указание повто­ряют, дают подсказку, затем делают повторную попытку, чтобы сократить или устранить подсказку.

Коммуникационная система обмена картинками (PECS) — разработана доктором Энди Бонди и мисс Лори Фрост. С помощью этой системы детей учат об­мениваться картинками, на которых изображены раз­ные предметы, чтобы выражать свои желания и потреб­ности.

Контрольная проба (Probe (cold)) — данные, со­бранные прежде, чем ребенка учат чему-либо в какой- то конкретный день. Цель пробы — проверка того, мо­жет ли ребенок реагировать на просьбы после того, как его в течение нескольких часов ничему не учат. Пробы обычно делают по утрам (первым делом) или в начале первого учебного сеанса.

Метод безошибочного обучения (Errorless tea­ching) — техника, используемая в рамках вербально-по­веденческих программ для предотвращения ошибок или снижения их количества. Ребенку дают подсказку сразу после того, как озвучивают указание или задают вопрос, затем подсказка уменьшается.

Метод интенсивного обучения (Intensive Trial Tea­ching, ITT) — интенсивное вербально-поведенческое обу­чение, проводимое обычно за столом, при использовании

**263**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

метода безошибочного обучения, уменьшения требо­ваний, процедур смешивания и изменения, подсказок и устоявшегося режима подкрепления с переменным коэф­фициентом.

Метод обратной последовательности (Backward chaining) — система преподавания, используемая для обучения навыку, например решению головоломок и пе­нию песен. Когда вы используете эту методику для того, чтобы научить ребенка какой-то песне, сначала вы про­пускаете одно слово, чтобы ребенок заполнил пропуск, например: «Мерцай, мерцай, маленькая... (звездочка)». Когда у ребенка начнет получаться, вы можете пропу­стить два слова, чтобы он спел «... маленькая звездочка» и так далее.

Навык выражения просьбы (Mand) — просьба о какой-то вещи, занятиях, запрос какой-либо информа­ции или просьба обратить на что-то внимание.

Навык обозначения (Tact) — обозначение сенсорных невербальных стимулов, например объектов, картинок, признаков предмета, местоположения, запахов, вкусов, шумов или чувств.

Навык сопоставления с образцом (Matching to sample) — способность сопоставлять похожие или оди­наковые предметы или картинки.

Обучение в естественной обстановке (Natural environment teaching) — текущие интересы или моти­вация ребенка контролируют учебный процесс. Цели учителя принимают форму игр или других веселых за­нятий.

Оперант (Operant) — действие, определяемое анте­цедентом и последствием. Например, антецедент требо­вания — мотивация, а последствие требования — полу­чение желаемого предмета.

Переменный коэффициент подкрепления (VR) — среднее количество правильных ответов между исполь­зованием подкрепления.

**264**

**Приложение 1**

**Побуждающие условия (Motivational Operation) —**

условия, мотивирующие ребенка получить предмет или информацию или осуществить действие, привлечь чье-то внимание. Связаны с принципами сатиации и депривации.

Подкрепление (Reinforcement) — последствие, со­провождающее действие и увеличивающее вероятность того, что это действие будет чаще проявляться в буду­щем. Может быть позитивным или негативным.

Подсказка (Prompt) — совет или намек, помогающий ученику дать правильный ответ. Подсказка должна быть частью условий антецедента, ее следует давать прежде, чем у ученика будет шанс ответить. Когда бы вы ни да­вали подсказку, следует думать, как ее уменьшить, чтобы ученик смог проявить больше самостоятельности.

Предметное оперирование (Visual performance) — навыки, включающие сопоставление, сортировку, реше­ние головоломок и складывание кубиков.

**Прикладной анализ поведения, Эй-Би-Эй (Applied Behavior Analysis, ABA)** — наука об осмыслении и улуч­шении социально значимого поведения.

Процесс создания ассоциативных пар (ассоцииро­вание) (Pairing) — процесс использования сильных под- крепителей с целью сделать людей, предметы и окру­жение «подкрепляющими». Мы хотим, чтобы ребенок стремился к рабочему месту и людям прежде, чем мы сможем предъявлять к нему какие-то требования.

Рецептивные навыки (Receptive skills) — способ­ность понимать язык и следовать указаниям.

Сатиация (Satiation) — антоним депривации. Ситу­ация, в которой подкрепитель утратил свою ценность потому, что ребенок им пресытился.

Скиннер Б.Ф. (Skinner B.F.) — основатель экспери­ментального анализа поведения. Автор книги «Вербальное поведение» (1957).

Съедобные подкрепители (Edible reinforcers) — еда, которая может бьггь использована в ходе прикладного

**265**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

анализа поведения или вербально-поведенческого про­граммирования. Преподаватель, угощая ребенка, дол­жен обязательно хвалить его или использовать другие естественные подкрепители, в противном случае съе­добные подкрепители могут постепенно стать неэффек­тивными.

Трехчастная поведенческая парадигма (ABC of ABA) — в прикладном анализе поведения принято счи­тать, что поведение состоит из трех частей: антецедента, действия и последствия.

Антецедент (Antecedent) — то, что непосредственно предшествует действию. Это может быть указание, на­пример: «Встань в очередь», или звонок будильника.

Действие (Behavior (s)) — наблюдаемое движение жи­вого организма.

Последствие (Consequence) — то, что случается сразу после проявления поведения, оно либо повышает, либо понижает вероятность повторного проявления такого поведения в будущем.

Примеры:

Антецедент: «Дотронься до носа». Действие: ребе­нок дотронулся до носа. Последствие: ребенка угостили печеньем.

Антецедент: «Реши головоломку». Действие: ребе­нок кричит «НЕТ!». Последствие: задание отменяется.

Условный подкрепитель (Conditioned reinforcer) — подкрепитель, ранее не являвшийся таковым. Жетоны и деньги — хорошие примеры условных подкрепителей, поскольку на них можно что-то купить.

Эйбэлс (ABLLS: Assessment of Basic Language and Learning Skills) — оценка базовых языковых навыков и обучаемости, разработанная докторами Джеймсом Партингтоном и Марком Сандбергом. Часто использует­ся в рамках вербально-поведенческих программ или при­кладного анализа поведения в качестве средства оценки, курса обучения, системы отслеживания навыков.

**266**

**Приложение 1**

Эхоический навык (Echoic) — повторение чьих-то слов. Может быть незамедлительным или задержанным. Б.Ф. Скиннер идентифицировал звукоподражание как вербальный оперант.

ВСВА (Board Certified Behavior Analyst), ВСаВА (Board Certified Associate Behavior Analyst) — сертифи­цированный аналитик поведения. Сертифицированный аналитик поведения должен обладать как минимум маги­стерской степенью, в то время как младшему сертифи­цированному аналитику поведения (ВСаВА), достаточно степени бакалавра. Помимо того что сертифицирован­ные аналитики поведения (в том числе и младшие) долж­ны соответствовать этим образовательным стандартам, они также должны пройти курс обучения прикладному анализу поведения, их деятельность должна контролиро­ваться действующим обладателем сертификата, канди­даты должны сдать письменный экзамен. Информацию по поводу того, как стать сертифицированным аналити­ком поведения или как связаться с ними, можно найти на сайте [www.BACB.com](http://www.BACB.com).

FAPE — программа народного образования. В соот­ветствии с федеральным законом США, дети-инвалиды в возрасте с трех лет до двадцати одного года имеют право на бесплатное образование в рамках этой про­граммы.

**Приложение 2.**

**ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ОЦЕНОЧНАЯ ФОРМА**

Дата заполнения / / Имя заполняющего

Имя ребенка Возраст ребенка

Дата рождения

Имя родителя/опекуна

Имена и возраст братьев/сестер

Номер телефона

Дополнительный номер телефона

Адрес

E-mail

**Информация медицинского характера**

Диагноз (если известен)

Возраст на момент постановки диагноза

Ходит ли ваш ребенок в школу и предоставляются ли ему тера­певтические или специальные услуги? Да Q Нет **[ |**

Если да, пожалуйста, укажите название учебного заведения или имя предосгавителя услуг, частоту и место предоставления услуг

**268**

**Приложение 2**

Принимаемые в настоящее время лекарства

Непереносимости

Пищевые ограничения/особая диета

Опишите, как ребенок принимает пищу и пьет. Пожалуйста, отметьте, может ли ребенок питаться самостоятельно и что он ест, а также из чего он пьет — из чашек-непроливаек или из бутылок

Опишите, как ребенок спит

Опишите гигиенические проблемы

**Информация о речевых способностях**

Прибегает ли ваш ребенок к использованию речи вообще? Да □ Нет □

Если ответ утвердительный, пожалуйста, охарактеризуйте его словарный запас и приведите примеры используемых им фраз

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Если ответ отрицательный, лепечет ли ваш ребенок?

**ДаП НегП**

Если ребенок лепечет, напишите, какие звуки вы слышали

**Оценка навыка выражения просьбы**

Может ли ваш ребенок попросить словами то, что он хочет (например, чтобы ему дали мячик, сок или печенье или чтобы его подтолкнули)? Да Ц Нет | |

Если да, пожалуйста, напишите, какие предметы или занятия ребенок может попросить с помощью речи

Если нет, как ваш ребенок дает вам знать, что он хочет? Об­ведите подходящий ответ.

Жесты / Показывает пальцем / Притягивание взрослого за руку

Жестовый язык / картинки

Плач / попытка ухватить желанный предмет

**Оценка навыка обозначения предметов**

Может ли ваш ребенок обозначить (назвать) что-то в книге или на карточке? Если да, пожалуйста, оцените количество предметов, которые ребенок может обозначить, и приведите до 20 примеров

**270**

**Приложение 2**

**Оценка навыка вербальной имитации**

Может ли ребенок повторять ваши слова? Например, если вы произнесете фразу «Скажи “мяч”», скажет ли он «мяч»? Мо­жет ли он повторять фразы? Если вы скажете «Я люблю тебя», повторит ли он эту фразу? Да Ц Нет [ |

Повторяет ли ваш ребенок фразы из мультиков или те, кото­рые он раньше слышал от вас? Да Ц Нет [

Если да, пожалуйста, напишите об этом подробнее

**Оценка интравербальных навыков**

Может ли ребенок заполнять пропуски в песнях? Например, если вы поете: «Мерцай, мерцай, маленькая...» — скажет ли ребенок «звездочка»? Да Ц Нет [ |

Пожалуйста, напишите, в каких песнях ребенок может запол­нять пропуски

Заполняет ли ребенок пропуски в шутках и функциональ­ных фразах, например, говорит ли он «Пух», когда слышит «Винни...»? Или «в постели», если кто-то скажет: «Ты спишь в...»? Да □ Нет □

Отвечает ли ребенок на уточняющие вопросы (без визуальных подсказок и картинок)? Например, если вы спросите: «Что ле­тит по небу?», ответит ли ребенок «птичка» или «самолет»?

271

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

Назовет ли он хотя бы трех животных или три цвета, если вы его об этом попросите? Да Ц Нет [

**Оценка рецептивных навыков**

Насколько часто ребенок отзывается на свое имя? Обведите

наиболее подходящий ответ.

Почти В большинстве Иногда Почти

всегда случаев никогда

Если вы говорите ребенку, чтобы он обулся или взял свою

чашку, насколько часто он следует инструкциям без жестов-

подсказок? Обведите ответ.

Почти В большинстве Иногда Почти

всегда случаев никогда

Если вы говорите ребенку, чтобы он похлопал в ладоши или встал, насколько часто он выполняет команду без жестов-под­сказок?

Почти В большинстве Иногда Почти

всегда случаев никогда

Выполняет ребенок указание дотронуться до носа или головы? Да □ Нет □

Если да, напишите, до каких частей тела ребенок может до­тронуться без жестов-подсказок

**Оценка подражательных способностей**

Повторяет ли ребенок манипуляции, которые вы совершаете с игрушками, после того, как услышит указание «Сделай так»? Например, если вы берете машинку и катаете ее туда-сюда,

**Приложение 2**

а потом говорите: «Сделай так», повторит ли ребенок ваши действия? Да Ц Нет **| ]**

Копирует ли ребенок моторные движения, такие как хлопанье в ладоши или топанье ногами, услышав команду «Сделай так»? Да □ Нет □

Шевелит ли ваш ребенок пальцами (тонкая моторика), напри­мер, оттопыривает ли он указательный или большой палец, ко­гда вы показываете ему это движение и говорите «Сделай так»? Да □ Нет □

**Оценка навыка предметного оперирования**

Может ли ваш ребенок найти одинаковые предметы, картинки или сравнить один предмет с изображением другого, если вы даете ему указание «Найди такой же»?

Да □ Нет □ Не знаю □

Может ли ваш ребенок собрать пазлы, предназначенные для детей его возраста?

Да □ Нет □ Не знаю □

Оценка поведения

Может ли ваш ребенок сидеть за столом или на полу и выпол­нять простые задания под руководством взрослого?

Да □ Нет □ Не знаю □

Пожалуйста, укажите все виды плохого поведения (плач, уда­ры, укусы, падения на пол, громкий шум, нанесение ударов по собственной голове), которые ваш ребенок проявляет и ко­торые вызывают у вас беспокойство. Оцените, сколько раз в день ребенок совершает эти поступки (например, сто раз

**10 Мэри Линч Барбера**

**273**

ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД

в день, десять раз в неделю или раз в день), а также приведите несколько примеров. Пожалуйста, уточните, какие методики вы использовали для того, чтобы контролировать такое поведе­ние, и оказались ли эти методики успешными

Пожалуйста, напишите здесь любые дополнительные коммен­тарии или вопросы

**Приложение 3.**

**ПРИМЕРЫ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА\***



ЕСТЬ, КУШАТЬ. Кончики пальцев сво-  
дятся вместе в щепотку и несколько  
раз быстро подносятся ко рту, обще-  
принятый жест.

ПИТЬ. Рука закругляется, словно дер-  
жит невидимый стакан, подносится  
ко- рту, имитируя питье, общеприня-  
тый жест.

ЯБЛОКО. Выпрямить и слегка расста-  
вить пальцы на руке, сохраняя конфи-  
гурацию руки, несколько раз провести  
ею вдоль щеки.

\* Видеопримеры вы можете найти на сайте <http://surdosersev.ru>

ю\*

**275**



**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**



ПЕЧЕНЬЕ. Четыре пальца сгибаются под прямым углом к ладони, кончики пальцев приставляются к щеке. Не от­рывая пальцы от щеки, рука несколько раз поднимается вверх и вниз.

МАКАРОНЫ. Выставить указательные пальцы, остальные собрать в кулак, разводить руки в разные стороны, од­новременно вращая их по спирали.

КОНФЕТА. Приставить указательный палец к щеке, совершать вращатель­ные движения пальцем, как бы «вкру­чивать» его в щеку.

ДОМ, ДОМОЙ. Две прямые кисти рук соединяются кончиками пальцев под углом, образуя «крышу».

ГУЛЯТЬ. Одну прямую кисть развер­нуть ладонью к туловищу, вторую пря­мую кисть держать перпендикулярно над ней. Двигать верхним запястьем из стороны в сторону.

**276**

**Приложение З**

МАТЬ, МАМА. Прямую ладонь, не ме­няя ее положения, вертикально при­слонить к одной щеке рядом с уголком рта, а затем плавно перенести к другой щеке.

БАБУШКА. Руку сжать в кулак, при­слонить кулак внутренней стороной к щеке и совершать круговые движе­ния, не отрывая от щеки.

ОТЕЦ, ПАПА. Прямую ладонь, не ме­няя ее положения, горизонтально при­слонить ко лбу, а затем к подбородку.

ДЕДУШКА. Поднести руку к подбород­ку, собрать пальцы в щепотку у подбо­родка и опустить руку вниз, движение изображает бороду.

ИГРАТЬ. Расположить все пальцы кро­ме большого на обеих руках под пря­мым углом к ладоням, поднять кончики пальцев вверх. Несколько раз пооче­редно поднимать и опускать руки.

**277**



**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**



МУЗЫКА. Указательные и большие пальцы обеих рук соединяются вместе, образуя круг, остальные пальцы отво­дятся. В таком положении руки плавно сводятся вместе и разводятся в разные стороны.

МЯЧ. Немного согнуть и расставить пальцы на руках, обратив руки ладоня­ми друг к другу, описать круг.

ТЕЛЕВИЗОР. На обеих руках выпря­мить указательные пальцы и мизинцы, остальные пальцы собрать в кулак. Со­единить кончики указательных пальцев и мизинцев и несколько раз развести руки в стороны и снова свести вместе.

ТУАЛЕТ. Широко расставить указатель­ный и средний пальцы, остальные со­брать в щепоть. Несколько раз прикос­нуться к виску указательным пальцем.

КАША. Приставить большой палец к виску, выпрямить указательный и средний пальцы, остальные пальцы при­жать к ладони. Несколько раз выпря­мить и согнуть указательный и средний пальцы.

**278**

**Приложение З**



ПОЕЗД. На обеих кистях рук выставить прямые указательные и средние паль­цы, остальные пальцы прижать к ладо­ни. Направить пальцы в одну сторону, обратив ладони друг к другу, одну руку немного выставить дальше от себя. Не­сколько раз быстро поднять и опустить пальцы руки, которая находится ближе к туловищу.

КНИГА. Сложить ладони вместе, одно­временно закрывать и открывать ладо­ни, не разъединяя мизинцев, движение имитирует открытую и закрытую книгу.

**Приложение 4-**

**ДНЕВНИК НАБЛЮДЕНИЙ**

1. **Пример заполнения дневника наблюдений**

Имя ребенка: Джонни К.

Критерии: правильные ответы в ходе контрольных проб три дня подряд.

Сделайте пометку в колонках с датами, если навык уже освоен. Запишите еще не освоенные навыки, ука­жите дату начала работы над каждым из них и дату при­обретения навыка.

Навык: рецептивные инструкции

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Задание | Дата начала работы | Дата  приобретения  навыка |
| 1 | Похлопай в ладоши | Уже освоен | Уже освоен |
| 2 | Подними руки | 5.06.2006 | 10.06.2006 |
| 3 | Помотай головой | 5.06.2006 | 24.06.2006 |
| 4 | Кивни | 5.06.2006 | 24.06.2006 |
| 5 | Встань | 24.06.2006 |  |
| 6 | Сядь | 24.06.2006 |  |
| 7 | Постучи по столу | 30.06.2006 |  |

**Приложение 4**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Задание | Дата начала работы | Дата  приобретения  навыка |
| 8 |  |  |  |
| 9 |  |  |  |
| 10 |  |  |  |
| 11 |  |  |  |
| 12 |  |  |  |
| 13 |  |  |  |
| 14 |  |  |  |
| 15 |  |  |  |
| 16 |  |  |  |
| 17 |  |  |  |

1. **Форма для заполнения дневника наблюдений**

Имя ребенка:

Критерии: правильные ответы в ходе контрольных проб ... дней подряд.

Сделайте пометку в колонках с датами, если навык уже освоен. Запишите еще не освоенные ребенком на­выки, укажите дату начала работы над каждым из них и дату приобретения навыка.

Навык:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Задание | Дата начала работы | Дата  приобретения  навыка |
| 1 |  |  |  |
| 2 |  |  |  |
| 3 |  |  |  |
| 4 |  |  |  |

**281**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Задание | Дата начала работы | Дата  приобретения  навыка |
| 5 |  |  |  |
| 6 |  |  |  |
| 7 |  |  |  |
| 8 |  |  |  |
| 9 |  |  |  |
| 10 |  |  |  |
| 11 |  |  |  |
| 12 |  |  |  |
| 13 |  |  |  |
| 14 |  |  |  |
| 15 |  |  |  |
| 16 |  |  |  |
| 17 |  |  |  |
| 18 |  |  |  |
| 19 |  |  |  |
| 20 |  |  |  |

**Приложение 5.**

**ЕЖЕНЕДЕЛЬНЫЕ ДНЕВНИКИ НАБЛЮДЕНИЙ**

1. **Пример заполнения еженедельного дневника наблюдений**

Выберите по два-три задания из каждого листа отсле­живания навыков. Добавляя новый навык, укажите дату начала работы над ним и дату приобретения навыка.

Имя ребенка Неделя

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п |  |  | Поне­ | Втор­  ник |  | Чет­  верг | Пят­  ница |
| Опе-  рант | Задание | дель­  ник | Среда |
| 1 | Рецеп­  тивный | Похлопай в ладоши | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 2 | Рецеп­  тивный | Потопай  ногами | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 3 | Рецеп­  тивный | Встань | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 4 | Рецеп­  тивный | Дотронься до головы | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 5 | Рецеп­  тивный | Где твой животик? | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 6 | Рецеп­  тивный | Потрогай  ботинок | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |

**283**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Опе-  рант | Задание | Поне­  дель­  ник | Втор­  ник | Среда | Чет­  верг | Пят­  ница |
| 7 | Рецеп­  тивный | Найди  чашку | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 8 | Рецеп­  тивный | Где ма­шинка? | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 9 | Имита­  ция | Сделай так (до­тронься до головы обеими руками) | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 10 | Имита­  ция | Сделай так (по­хлопай в ладоши) | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 11 | Срав­нение с образ­цом | Найди такую же конфету (срав­нение картинок) | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 12 | Срав­нение с образ­цом | Найди такую же рыбку (срав­нение картинок) | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 13 | Обозна­  чение | Что это? (печенье) | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 14 | Обозна­  чение | Что это? (качели) | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 15 | Вер­  бальная  имита­  ция | Скажи  «пузырь» | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 16 | Вер­  бальная  имита­  ция | Скажи  «сок» | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
|  |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 17 | Интра-  вер-  бальный | Мерцай,  мерцай,  малень­ |
|  | оперант | кая...  (звездоч­  ка) |  |  |  |  |  |

**284**

**Приложение 5**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  гУп | Опе-  рант | Задание | Поне­  дель­  ник | Втор­  ник | Среда | Чет­  верг | Пят­  ница |
| 18 | Интра-  вер-  бальный  оперант | Колеса...  (автобуса) | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 19 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 20 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 21 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 22 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 23 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 24 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 25 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 26 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |

1. **Еженедельный дневник наблюдений**

Выберите по два-три задания из каждого листа отсле­живания навыков. Добавляя новый навык, укажите дату начала работы над ними и дату приобретения навыка.

Имя ребенка Неделя

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Опе- | Задание | Поне­  дель­ | Втор- | Среда | Чет­ | Пят­ |
|  |  |  | ник |  |  | верг | ница |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 2 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 3 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 4 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 5 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 6 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 7 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 8 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |

**285**

**ДЕТСКИЙ АУТИЗМ и ВЕРБАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Опе-  рант | Задание | Поне­  дель­  ник | Втор­  ник | Среда | Чет­  верг | Пят­  ница |
| 9 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 10 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| 11 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 12 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 13 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 14 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 15 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 16 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 17 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 18 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 19 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 20 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 21 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 22 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 23 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 24 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 25 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
| 26 |  |  | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет | Да/Нет |
|  |  |  |  |  |  |  |  |

**Приложение 6.**

**ПОЛЕЗНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ**

<http://outfund.ru>

Сайт Фонда «Выход». Регулярно публикуемые статьи для родителей о воспитании детей с аутизмом, в том числе о развитии коммуникации и речи.

<http://autism.ru>

Один из первых сайтов об аутизме в Рунете. Со­держит очень большую библиотеку материалов: статей и книг об аутизме и о помощи детям с аутизмом.

<http://www.osoboedetstvo.ru>

Сайт для родителей детей с различными нарушени­ями развития. На сайте есть библиотека полезной лите­ратуры, база данных организаций, оказывающих помощь, форум, информация о защите прав ребенка.

<http://www.fl-life.com.ua>

Сайт харьковской организации, помогающей детям с аутизмом. На этом ресурсе постоянно публикуются новые материалы, статьи, обзоры и новости.

<http://specialtranslations.ru>

Сайт «Особые переводы», волонтерская группа, под­держивающая сайт, переводит и редактирует зарубежные

**287**