

**Steve Ward**

**Teaching Good Learner Repertoires**  
**by *Steve Ward*, BCBA**

# Оглавление

<i>Предисловие к русскому изданию</i> .....	15
<i>Благодарности</i> .....	20

## **Часть I. Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации (с. 21–653)**

<i>Введение</i> .....	23
-----------------------	----

### **Глава 1. Навыки сотрудничества и коммуникации**

<b>для начинающего ученика</b> .....	25
Оценка учеников и обучения .....	27
Поведенческий прорыв .....	30
Учителя и ученики .....	32
Эффективность обучения и социальная валидность .....	34
Сложности (и оправдания) .....	35
Как работать с книгой .....	37
Таблицы параметров .....	39
Определение приоритетов в обучении .....	42
Двигайтесь вперед .....	43

### **Глава 2. Интерпретация результатов оценки и выбор целей** ..... 45 |

Таблицы процентного соотношения: общие рекомендации .....	45
Реальные цели «Перечня основных навыков...» .....	48
Выбор целей .....	49
Детализация (уточнение) целей .....	50

Подробный пример установления связи между навыками из разных категорий .....	55
Идеальное обучение .....	68
Определите приоритеты в своей работе .....	69
Формирование навыка или самостоятельность? .....	70
<b>Глава 3. Нарушения поведения</b> .....	74
Каким должен быть подход при работе с нарушениями поведения .....	74
Базовые положения о нарушениях поведения .....	76
Нам понадобится больше деталей .....	77
Почему важно определить, есть ли у ученика нарушения поведения .....	80
Роль приспособляемости в изменении (коррекции) нарушения поведения .....	81
Некоторые базовые поведенческие термины и процедуры .....	82
Для чего нам нужно знать функцию проблемного поведения .....	85
Ограничения при использовании на практике видов дифференцированного подкрепления .....	88
Нужно ли «идти напролом» при коррекции поведения .....	92
<b>Глава 4. Поддержка поведения</b> .....	94
Учитель должен осознавать, какие способы поддержки он «встраивает» в обучение .....	95
Ранняя контингентность и поздняя контингентность .....	95
Поддержку можно оказывать разными способами .....	97
В чем будет выражаться ваша поддержка .....	98
Как определить, какую поддержку нужно оказывать ученику .....	99
Найдите то, что можно подкреплять .....	100
Поднимаем планку (изменение критериев предоставления подкрепления) .....	101
Поддержка приемлемого поведения .....	103
Слишком много поддержки .....	107
Использовать большое количество поддержки — или заставить последствия работать на нас? .....	107
Нужно ли, таким образом, использовать некую «поддержку X»? .....	108

**Процедуры обучения навыкам в категории**

**«В. Поддержка поведения»** ..... 115

V1. Ведет себя должным образом в присутствии взрослых, которые ранее применяли процедуры наказания за неприемлемое поведение (возможно, эти взрослые вызывают у ученика страх) ..... 115

V2. Ведет себя должным образом в отсутствие взрослых, которые ранее применяли по отношению к нему процедуры наказания ..... 119

V3. Ведет себя хорошо в течение как минимум часа при использовании визуального расписания ..... 120

V4. Ведет себя хорошо в течение как минимум часа без использования визуального расписания ..... 126

V5. Ведет себя должным образом, когда что-либо из первичного подкрепления (например, конфеты) доступно для получения ..... 127

V6. Ведет себя хорошо в течение как минимум часа, когда доступны какие-либо обусловленные подкрепления (например, жетоны или монеты) ..... 130

V7. Ведет себя хорошо в течение как минимум часа, когда в поле зрения нет потенциального подкрепления ..... 133

V8. Ведет себя должным образом, когда установлены ясные ограничения ..... 135

V9. Ведет себя должным образом, когда находится под присмотром определенного человека ..... 140

V10. Ведет себя должным образом, когда находится под присмотром одного из трех определенных людей ..... 142

V12. Ведет себя должным образом при взаимодействии один на один со взрослым ..... 143

V13. Ведет себя должным образом в ситуациях, где на одного взрослого приходится три ученика (то есть когда присутствует один учитель и как минимум три ученика) ..... 143

**Глава 5. Стрессоустойчивость и саморегуляция** ..... 146

**Общие стратегии обучения и специальные вмешательства** ..... 148

**Процедуры обучения навыкам в категории**

**«С. Стрессоустойчивость и саморегуляция»** ..... 152

C1. Возвращает подкрепление без нежелательного поведения ..... 152

C2. Спокойно относится к удалению подкрепления .....	156
C3. Спокойно воспринимает процедуры коррекции .....	157
C4. Спокойно воспринимает задержку в предоставлении подкрепления .....	164
C5. Сохраняет внимание во время задержки в предоставлении подкрепления .....	169
C6. Спокойно воспринимает ответ «нет» .....	171
C7. «Считается» со словом «нет» .....	178
C9. Слово «да» выполняет функцию подкрепления .....	179
C10. Дождется разрешения взять подкрепление .....	181
C11. Приемлемым образом просит взрослого утешить его .....	184
C12–C13. Успокаивается самостоятельно, когда злятся или испытывает бурный восторг, при этом спокоен настолько, что может продуктивно участвовать в занятиях .....	185
<b>Глава 6. Готовность к обучению</b> .....	198
Некоторым ученикам требуется более индивидуализированное обучение .....	199
<b><i>Процедуры обучения навыкам в категории «D. Готовность к обучению»</i></b> .....	
D1. Понимает, что учитель иногда контролирует доступ к некоторым видам подкрепления .....	205
D2. Легко прекращает поведение самостимуляции или переключается на другое поведение .....	207
D3. Аккуратно обращается с рабочими материалами (например, не хватает их без разрешения и т. п.) .....	211
D4. Принимает подсказки и следует им .....	215
D5. Реагирует на неинтенсивные виды подсказок (например, на жестовые, косвенные вербальные подсказки и т. п.) ....	226
D6. Ждет подсказки, если это необходимо, не проявляет неверные, «импульсивные» реакции .....	236
D7. Спокойно просит о помощи в соответствующих ситуациях .....	241
D8. Остается в учебной зоне без физического блокирования .....	243
D9. Остается в определенном месте не менее ____ без физического блокирования или частых напоминаний .....	246

D10. Обращает внимание, когда кто-то произносит его имя . . . . .	247
D11. Обращается к окружающим для социального взаимодействия . . .	250
D12. Обращается к окружающим для получения доступа к предметам или занятиям . . . . .	251
D13. Испытывает естественную собственную мотивацию к некоторым заданиям . . . . .	252
D14. Приобретает новые навыки при обучении с применением процедур коррекции ошибки . . . . .	254
<b>Глава 7. Настойчивость и сосредоточенность . . . . .</b>	<b>258</b>
Функциональность . . . . .	259
Самостоятельность . . . . .	265
Спонтанность . . . . .	268
Общие обучающие процедуры для формирования настойчивости и сосредоточенности. . . . .	269
Подтверждения . . . . .	279
Преодоление трудностей . . . . .	284
Параметры, влияющие на навыки настойчивости и сосредоточенности. . . .	285
<i><b>Процедуры обучения навыкам в категории</b></i>	
<i><b>«Е. Настойчивость и сосредоточенность» . . . . .</b></i>	
E1. Работает должным образом на протяжении _____ при регулярном предоставлении подкрепления . . . . .	287
E2. Проявляет несколько реакций (в рамках одного задания), следуя однократно предоставленной инструкции . . . . .	293
E3. Берет рабочие материалы . . . . .	298
E4. Раскладывает рабочие материалы . . . . .	301
E5. Убирает рабочие материалы на место . . . . .	303
E6. Выполняет как минимум три последовательных задания в рамках одной инструкции . . . . .	305
E8. При выполнении заданий, где требуется пройти некоторое расстояние, проходит мимо потенциальных подкреплений, не пытаясь взять их без разрешения . . . . .	310
E9. Работает над преодолением трудностей, возникающих при выполнении задания, не менее пяти секунд подряд . . . . .	311

E12. Проходит не менее ____ метров, чтобы взять предмет, который назвал взрослый .....	323
E13. Выполняет задания, если в окружающей среде отсутствуют отвлекающие факторы .....	324
E14. Выполняет задания, если в окружающей среде присутствуют потенциальные отвлекающие факторы .....	325
E15. Сообщает учителю, что закончил работу .....	326
E18. Спокойно поправляет учителя, когда это необходимо .....	329
<b>Глава 8. Гибкость</b> .....	332
Оценка навыков гибкости и выбор стратегии обучения .....	332
<i><b>Процедуры обучения навыкам в категории «F. Гибкость»</b></i> .....	339
F1. Сохраняет хорошее расположение духа при изменениях в привычном распорядке дня .....	339
F2. Остается спокойным или радуется, когда ему предлагают использовать рабочие материалы непривычным образом .....	344
F3. Выполняет инструкции, которые взрослый дает после того, как ученик попросил о чем-либо .....	349
F4. Выполняет инструкции, которые учитель дает до того, как ученик попросил о чем-либо .....	352
F5. Выполняет инструкции, предоставленные в быстром темпе .....	357
F6. Выполняет инструкции, предоставленные в медленном темпе .....	358
F7. Выполняет инструкции, которые ему (ученику) интересны .....	364
F8. Выполняет инструкции, которые ему (ученику) неинтересны .....	365
F9. Выполняет инструкции, когда в поле зрения есть потенциальное подкрепление .....	367
F10. Выполняет инструкции, когда в поле зрения нет потенциального подкрепления .....	368
F11. Выполняет инструкции за рабочим столом .....	370
F12. Выполняет инструкции вне рабочего стола .....	371
F13. Выполняет инструкции в контексте ситуации .....	374
F14. Выполняет инструкции вне контекста .....	377
F15. Выполняет инструкции учителя, который находится от него (ученика) на расстоянии ____ метров .....	378

F16. Выполняет инструкции, произнесенные «командным» тоном (громко и четко) .....	381
F17. Выполняет инструкции, произнесенные обычным тоном .....	382
F18. Выполняет косвенные инструкции .....	384
F19. Работает не менее чем с ____ разными инструкторами .....	385
F20–F21. Успеваает выполнить инструкцию до условного сигнала при обучении за рабочим столом и в других ситуациях .....	387
<b>Глава 9. Последствия</b> .....	397
Закон пропорциональности частот реакций и подкреплений .....	400
Вмешательства, разработанные с учетом закона пропорциональности частот реакций и подкреплений .....	402
Возможные решения для «нарушенной» поведенческой последовательности .....	405
Формирование эффективности подкрепления .....	407
Мотивационные условия .....	408
Проведение оценки .....	410
<i><b>Процедуры обучения навыкам в категории «G. Последствия»</b></i> .....	415
G1. Проявляет реакцию, чтобы избавиться от требований .....	415
G2. Выполняет инструкции, чтобы получить первичное подкрепление .....	421
G3. Выполняет инструкции, чтобы получить вторичное (обусловленное) подкрепление (жетоны, деньги и т. п.) ....	424
G4. Выполняет инструкции, чтобы получить положительную обратную связь (похвалу) со стороны учителя .....	430
G5. Выполняет с готовностью как минимум десять последовательных реакций, прежде чем получает подкрепление .....	431
G6. Выполняет с готовностью как минимум пятьдесят последовательных реакций, прежде чем получает подкрепление .....	433
<b>Глава 10. Предпочитаемые каналы обучения</b> .....	434
Терминология, относящаяся к каналам обучения .....	435
Комплексный компонентный анализ каналов обучения .....	437

<b>Каналы обучения: модальности стимулов</b> .....	444
Модальность стимула «видеть» .....	444
Модальность стимула «слышать» .....	450
Модальность стимула «ощущать» .....	454
<b>Каналы обучения: формы реакции</b> .....	457
Форма реакции «говорить (сказать)» .....	457
Форма реакции «сопоставлять» .....	465
Форма реакции «выбирать» .....	467
Форма реакции «имитировать (подражать)» .....	472
Форма реакции «движения мелкой моторики» .....	474
Форма реакции «движения крупной моторики» .....	477
Форма реакции «писать» .....	479
<b>Глава 11. Спонтанность</b> .....	483
Спонтанное общение .....	484
Обучение сложному социальному поведению .....	488
Спонтанность: общие закономерности и взаимосвязи .....	490
<b>Процедуры обучения навыкам в категории</b>	
<b>«I. Спонтанность»</b> .....	494
I1. Спонтанно обращается с просьбами (манд); просит дать ему подкрепление .....	494
I2. Спонтанно проявляет навыки имитации .....	505
I3. Спонтанно демонстрирует эхо-навыки .....	510
I4. Спонтанно проявляет навыки называния (такт): называет окружающие его предметы, события, произошедшие ранее, или другие потенциально подходящие стимулы .....	515
I6. Следует распорядку повседневных дел без напоминаний и инструкций .....	519
I7. Иницирует социальные взаимодействия в обедненной среде .....	525
I8. Иницирует социальные взаимодействия (в уместных для этого ситуациях, когда у него есть возможности заняться чем-либо интересным, не требующим социального поведения) .....	527

19. Самостоятельно находит себе занятие в свободное время .....	527
110. Осваивает новые виды поведения, наблюдая за другими людьми ..	532
<b>Глава 12. Потенциальные преимущества инклюзивного обучения .....</b>	<b>533</b>
Мнения, исследования и разногласия .....	534
Насколько полезным будет инклюзивное обучение для конкретного ученика .....	543
<i><b>Процедуры обучения навыкам в категории</b></i>	
<i><b>«J. Потенциальные преимущества инклюзивного обучения» .....</b></i>	
J1. Не мешает работе окружающих .....	548
J2. Работает совместно со сверстниками .....	552
J3. Проявляет интерес к сверстникам .....	555
J4. Выполняет инструкции сверстников .....	559
J11. Подражает поведению сверстников .....	562
J14. Поднимает руку, чтобы привлечь внимание учителя .....	562
J16. Проявляет интерес к занятиям, соответствующим его возрасту ...	565
J17. Может осваивать учебную программу, соответствующую его возрасту (возможно, с некоторыми модификациями) .....	565
<i>Приложение 1. Установление контакта и формирование сотрудничества ...</i>	<i>567</i>
<i>Приложение 2. Приемлемое выражение просьбы .....</i>	<i>598</i>
<i>Приложение 3. Формирование приемлемого поведения за столом .....</i>	<i>616</i>
<i>Приложение 4. Обучение умению ходить рядом с взрослым .....</i>	<i>622</i>
<i>Приложение 5. Применение физической подсказки при обучении письму...</i>	<i>627</i>
<i>Приложение 6. Имитация (подражание) скорости движений другого человека (в первую очередь, медленных движений и статичных поз) .....</i>	<i>631</i>
<i>Приложение 7. Работа с «упрямыми» учениками .....</i>	<i>635</i>
<i>Приложение 8. Работа с «импульсивными» учениками .....</i>	<i>642</i>
<i>Приложение 9. Проблемы, связанные с «договоренностями» при взаимодействии с учеником .....</i>	<i>646</i>
<i>Приложение 10. Повышение требований при предоставлении подкрепления .....</i>	<i>649</i>
<i>Приложение 11. Оценка «энтузиазма» .....</i>	<i>652</i>

**Часть II. Перечень основных навыков  
сотрудничества и коммуникации  
(с. 655–710)**

<b>Руководство по оценке основных навыков сотрудничества и коммуникации</b> .....	657
Для чего предназначен «Перечень основных навыков...» .....	658
Как проводить оценку с помощью «Перечня основных навыков...» .....	661
Использование результатов оценки .....	664
<b>Таблицы оценки основных навыков сотрудничества     и коммуникации</b> .....	668
А. Нарушения поведения .....	668
В. Поддержка поведения .....	671
С. Стрессоустойчивость и саморегуляция .....	674
D. Готовность к обучению .....	678
Е. Настойчивость и сосредоточенность .....	682
F. Гибкость .....	687
G. Последствия .....	691
H. Предпочитаемые каналы обучения .....	694
I. Спонтанность .....	697
J. Потенциальные преимущества инклюзивного обучения .....	700
Таблица процентного соотношения .....	703
Таблицы для наглядного представления баллов по категориям навыков .....	704
Резюме по итогам оценки .....	706
Определение приоритетных целей вмешательства .....	707
<i>Словарь используемых понятий и терминов</i> .....	711
<i>Предметный указатель</i> .....	718
<i>Список приведенных в книге программ, рекомендаций и стратегий</i> .....	720
<i>Библиографический список</i> .....	722

## Предисловие к русскому изданию

Дорогие читатели!

Мы рады представить вам книгу Стива Уорда «Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС». Эта книга рассказывает о том, как помочь ребенку с расстройством аутистического спектра (РАС) освоить навыки, чтобы стать хорошим учеником, то есть — в самом широком понимании — научиться учиться.

Кого можно назвать хорошим учеником? Прежде всего уточним, что вслед за Стивом Уордом мы будем использовать понятие «ученик» по отношению к любым маленьким детям, подросткам и молодым взрослым с аутизмом, которым необходимо освоить навыки, важные для жизни в обществе и обучения новому. Вне зависимости от возраста хороший ученик — это тот, который *готов, может и хочет* учиться. На самом деле эти три слова охватывают огромное количество разнообразных умений и навыков. К примеру, они означают, что хороший ученик умеет смотреть на другого человека, для того чтобы сориентироваться, как вести себя в определенной ситуации. Хороший ученик понимает, что другой человек может контролировать доступ к разным предметам, и обращается к взрослому с просьбой, которую выражает словами или хотя бы взглядом, чтобы получить предмет или возможность заняться чем-то интересным. Хороший ученик может подождать, когда его об этом попросят, так как знает, что получит желаемое после некоторого периода ожидания; он способен оставаться там, где ему сказали. Он может выполнять просьбы и учебные задания. Все эти и многие другие навыки у обычных детей берутся словно из воздуха. Они начинают формироваться в самом раннем детстве просто потому, что мы, люди, социальные существа. Нам свойственно ориентироваться на поведение других людей, для того чтобы понять, как себя вести. Мы учимся, наблюдая за другими людьми, имитируя их действия, слушая их и подражая их поведению.

Дети с аутизмом тоже могут учиться, общаться и достигать больших успехов. Но проблема детей с РАС и некоторыми другими сходными нарушениями заключается в том, что многие необходимые для этого навыки сотрудничества

и коммуникации не формируются у них спонтанно. Часто дети с РАС очень сильно отстают от сверстников. Бывает и так, что ребенок обладает развитыми речевыми и академическими навыками (то есть читает, считает, пишет), но при этом все же нуждается в специальном обучении навыкам сотрудничества и коммуникации. Эти навыки не формируются у детей с РАС в естественной среде, и это одна из самых существенных особенностей их развития и один из диагностических признаков их расстройства. Другими словами, ребенку с РАС требуется специальное обучение навыкам сотрудничества и коммуникации, потому что только наличие этих навыков даст ему возможность учиться в будущем как все обычные дети, то есть наблюдая за другими людьми и реагируя на то, что делают окружающие.

Итак, формирование навыков сотрудничества и коммуникации необходимо для того, чтобы ваш ребенок мог учиться новому на занятиях и в повседневной жизни и стал (в широком смысле) хорошим учеником. Стив Уорд, сертифицированный поведенческий аналитик, посвятивший много лет исследованию обучения детей с аутизмом, взял на себя труд не только систематизировать и описать навыки хорошего ученика, но и разработал систему оценки таких навыков, чтобы выявлять дефициты конкретного ребенка, сделать процесс его обучения максимально индивидуализированным и добиваться в этом наибольшего прогресса. Подход Стива Уорда нашел отражение в структуре данной книги.

Описание навыков сотрудничества и коммуникации и работы по их освоению составляет основной корпус книги. Однако, строго говоря, издание, которое вы держите в руках, объединяет под одной обложкой сразу две книги: первая — это собственно «Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации», а вторая — «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации». И этим наше издание существенно отличается от оригинального (за рубежом обе книги являются автономными изданиями). Вторая книга, с разрешения автора, была добавлена в настоящее издание как самостоятельный раздел, тесно связанный с основной частью. «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации» включает систему оценки, которая позволяет оценить специфические навыки, необходимые любому человеку, для того чтобы хорошо учиться, тогда как первая часть книги посвящена тому, как научить ребенка с РАС таким навыкам. В процессе чтения вам нужно будет постоянно переключаться с одного раздела на другой, однако это не только не затруднит работу над книгой и ее практическое применение, но, напротив, поможет сделать то и другое максимально эффективным и комплексным.

Первая часть книги включает двенадцать глав. Главы 1 и 2 являются вводными и рассказывают о том, как работать с каждой из частей книги: с первой частью, посвященной обучению навыкам сотрудничества и коммуникации, и со второй, предназначенной для оценки этих навыков. Каждая из следующих глав подробно описывает одну из десяти категорий, на которые разделены все навыки сотрудничества и коммуникации: «А. Нарушения поведения», «В. Поддержка поведения», «С. Стрессоустойчивость и саморегуляция», «D. Готовность к обучению», «Е. Настойчивость и сосредоточенность», «F. Гибкость», «G. Последствия», «H. Предпочитаемые каналы обучения», «I. Спонтанность» и «J. Потенциальные преимущества инклюзивного обучения».

Главы 3–12, посвященные отдельным категориям навыков, включают две части: вводную общетеоретическую, объясняющую значимость и характер освоения навыков в данной категории, и практическую, в которой приведены конкретные цели и описаны процедуры обучения навыкам<sup>1</sup>. Имеет смысл вначале ознакомиться с содержанием всей главы целиком, затем вернуться к вводной части и расположенной в ней таблице оценки навыков, относящихся к данной категории, чтобы отметить те из них, которых у вашего ребенка нет. После этого в практической части можно более детально посмотреть, как обучать таким навыкам. Предварительное знакомство с главой послужит вам хорошим подспорьем и при оценке навыков с помощью «Перечня основных навыков...», так как вы уже будете иметь представление о том или ином критерии оценки навыка.

Практическая часть глав — «Процедуры обучения навыкам» — имеет удобную структуру и содержит обозначение навыков (к примеру, «B4. Ведет себя хорошо в течение как минимум часа без использования визуального расписания»), пример цели обучения конкретному навыку («Карина будет спокойно и активно участвовать в любых предложенных учителем видах деятельности на протяжении как минимум пяти минут, если при этом не используется визуальное расписание»), базовую процедуру работы над навыком, а также рекомендации по дальнейшему освоению навыка (раздел «Двигайтесь вперед») или, если ожидаемый прогресс не наблюдается, по внесению изменений в работу над ним («Вернитесь назад»).

---

<sup>1</sup> Кроме главы 3 «Нарушения поведения»: данная глава описывает подходы и задает направление работы над нежелательным поведением, но не включает навыки как таковые; при этом критерии оценки нежелательного поведения в полном объеме содержатся в разделе «А. Нарушения поведения» в «Перечне основных навыков сотрудничества и коммуникации».

Система оценки, которую содержит «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации» (часть II), охватывает большее количество навыков, чем обсуждается в первой части книги.

Более сложные, комплексные навыки, не вошедшие в первую часть, будут рассмотрены в следующей книге автора: «Формирование более сложных навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС». Освоение полного комплекта навыков, представленных в обеих книгах, позволит вашему ребенку комфортно чувствовать себя в разных жизненных ситуациях, спокойно и гибко реагировать на происходящее вокруг и быть более успешным в школе.

Отметим, что навыки сотрудничества и коммуникации более значимы, чем умение читать, считать и писать, потому что если человек умеет учиться, то и навыки чтения, счета и письма сможет приобрести с гораздо меньшими усилиями. Кроме того, работа над навыками сотрудничества и коммуникации ни в коем случае не противоречит и не отменяет работу над академическими навыками. Обучение тем и другим навыкам можно — и нужно — сочетать, однако следует иметь в виду: если у ребенка отсутствуют самые базовые навыки сотрудничества и коммуникации, ему будет крайне сложно приобретать академические навыки.

Обучив ребенка навыкам хорошего ученика, вы увидите, насколько легче он начнет приобретать навыки в любых других областях, в том числе и в игровой деятельности — как групповой, так и самостоятельной. Игровым навыкам будет посвящена отдельная книга Стива Уорда. Здесь лишь скажем, что навыки игры — это естественные навыки для ребенка; ребенок, который умеет играть, получает больше возможностей самостоятельно организовать свой досуг и испытывает большее удовольствие от общения со сверстниками; кроме того, игра — один из лучших способов учиться новому. Ребенок, который умеет играть со взрослыми, получает большее удовольствие от общения с ними, а взрослые, в свою очередь, становятся более значимыми людьми в его жизни и более привлекательными партнерами для взаимодействия с ним. Именно у тех взрослых, которые больше нравятся ребенку, он будет учиться самым разнообразным, в том числе и более сложным, навыкам. Ребенок, которому нравится играть, как правило, готов и к тому, чтобы прилагать больше усилий для выполнения какой-либо деятельности в игре и достигать желаемого результата. Это формирует у ребенка настойчивость и дает ему ощущение успешности.

Дети с РАС могут научиться играть, однако для этого им также необходимо научиться навыкам сотрудничества и коммуникации, в том числе уметь ждать своей очереди, выполнять правила игры, реагировать на поведение другого человека, обращать внимание на то, что делают окружающие, и т. д.

Книга Стива Уорда «Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС» станет хорошим руководством для всех, кто учит, воспитывает, растит детей с РАС и сходными расстройствами — независимо от того, какова ваша социальная роль в общении с этими детьми. Хотя эта книга в значительной мере адресована поведенческим аналитикам и тем, кто знаком с поведенческим анализом, она может стать хорошим входом в мир прикладного анализа поведения (Applied Behavior Analysis, АВА) для всех, кто еще с ним не знаком. Книга написана в соответствии с современными научными концепциями поведенческого анализа; она даст вам возможность познакомиться с некоторыми его принципами, с тем, как думает поведенческий аналитик (в том числе и тот, который, возможно, занимается с вашим ребенком). В то же время она не является учебником по поведенческому анализу: это прикладное издание, которое имеет практическую ценность для всех, кто работает с учениками с РАС любого возраста.

Искренне желаем вам успехов в работе над книгой, а вашему ребенку (или ученику) — стабильного прогресса в обучении новым навыкам и радости от взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

*Светлана Анисимова,  
сертифицированный поведенческий аналитик (BCBA),  
член Ассоциации специалистов Прикладного Анализа Поведения*

## Благодарности

Я бесконечно благодарен тем людям, чьи труды и чье наставничество повлияли на мои суждения. Я особенно хочу отметить таких людей, как Б. Ф. Скиннер, Винсент Карбон, Патрик Макгриви, Джон Эш, Джек Майкл, Марк Сандберг, Джим Партингтон, Кент Джонсон, Чарльз Ферстер, Дэйв Палмер, Джанет Твайман, Мерил Уинстон, Уильям Дьюб, Элизабет Хоутон, Майкл Фабрицио и Дуг Грир. Я не придерживался какого-либо определенного порядка в этом списке, хотя совершенно уверен, что никто не будет возражать против того, что первым я назвал Берреса Фредерика Скиннера.

Я также благодарен тем людям, которые высказывали свое мнение относительно более ранних вариантов этой книги, в числе которых: Джуд Акс, Меган Миллер, Арт Брэм, Стив Маккуин, Эмбер Лотт, Энджи Маршалл и Мелисса Магуайр.

И конечно, эта книга не была бы создана без Кена Уорда и Рона Дейна, которые меня вдохновляли и воодушевляли. Спасибо, друзья!

## Часть I.

# **Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации**



## Введение

*«Я знаю, что Леон не любит математику, но этот предмет включен в его индивидуальную программу обучения. Я понимаю, что на уроках математики у него ежедневно возникают проблемы, но ничего не могу с этим поделать. Он просто не любит математику. Всем нам приходится время от времени заниматься тем, что нам не нравится».*

*«Главное, что вам нужно знать о Сабине, — она любит, чтобы все было по ее вкусу. Вы можете пытаться учить ее до посинения, но она все равно будет делать то, что хочет. Такова ее натура — и мы ничего не можем с этим поделать».*

*«Если у вас есть сладости, Антон будет делать все, что вы ему скажете. Но не пытайтесь просить его что-либо делать, если у вас нет сладостей под рукой. У Антона нет внутренних побуждений... нет чувства гордости».*

Вам приходилось слышать что-то подобное? Не отчаивайтесь. Правильное обучение, включающее применение многих стратегий, описанных в этой книге, может улучшить отношение Леона к математике, и вы сможете научить его испытывать положительные чувства во время решения математических заданий. Мы сможем научить Сабину следовать нашим советам и выполнять инструкции. Мы можем изменить ее «натуру», не ломая личность. Мы сможем научить Антона работать, когда поблизости нет сладостей. Возможно, он даже будет работать без использования жетонной системы — просто для того, чтобы почувствовать «гордость».

### **Как мы сможем этого добиться?**

Система оценки «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации»<sup>1</sup> (Ward, 2008a) помогает оценить репертуары навыков, которые

---

<sup>1</sup> Данный раздел, включающий инструкции по проведению оценки и оценочные таблицы, составляет часть II этой книги. — *Здесь и далее примеч. изд., если не указано иное.*

позволяют **сделать процесс обучения менее сложным**. При этом мы можем оценивать разнообразные репертуары навыков как начинающих, так и «продвинутых» учеников: от понимания, что другие люди могут контролировать доступ к подкреплениям, до понимания, как нужно ставить цели и оценивать, были ли эти цели достигнуты. Книга «Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС» дополняет систему оценки «Перечень основных навыков...» и дает рекомендации учителям относительно того, как именно выбирать цели работы для конкретного ученика и с помощью каких процедур обучать этим репертуарам навыков. Подробные сценарии методов обучения позволяют учителям **систематически** улучшать заинтересованность ученика, его реагирование на инструкции, толерантность, настойчивость и гибкость.

Эта книга описывает преимущественно работу над базовыми репертуарами навыков начинающего ученика, а более сложные навыки будут рассмотрены в книге «Формирование более сложных навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС». Обе эти книги содержат анализ, практические стратегии обучения, методы сбора данных и рекомендации относительно того, следует ли вам «двигаться вперед» или нужно «вернуться назад».

Как и всегда, прогресс ученика зависит от того, как именно его обучают. Хороший учитель использует правильные стратегии обучения (такие, как безошибочное обучение и уменьшение подсказок). Очень хороший учитель индивидуально модифицирует эти стратегии для каждого ученика — например, определяет, какой именно тип подсказок в работе с конкретным учеником позволит добиться его правильной реакции. **Уникальный учитель** индивидуально модифицирует стратегии так, что они не просто дают возможность использовать сильные и слабые стороны ученика, но **позволяют добиться того, что ученик в будущем будет испытывать меньше трудностей в обучении**.

И хотя мы не включили в данную книгу такие аспекты, как режим сна (Durand, 1998), питание (Satter, 1999) и физическая активность (Schleien, S.J., Heyne, L.A., & Berken, S.B., 1988), очевидно, что они также могут влиять на процесс обучения.

## Глава 1.

# Навыки сотрудничества и коммуникации для начинающего ученика

Ребенка любого возраста, вне зависимости от уровня его развития, можно назвать «начинающим учеником», если у него недостаточно сформирован репертуар навыков сотрудничества и коммуникации.

Так, понятие «начинающий ученик» можно использовать по отношению к Кариму, двухлетнему мальчику, при описании репертуара его навыков. Этот малыш научился просить некоторые виды подкрепления, самостоятельно находить соответствующие его возрасту занятия и освоил ряд навыков повседневной жизни. При этом он<sup>\*1</sup> не подходит к человеку, который зовет его по имени, и ему зачастую нелегко расстаться с привлекательным предметом. Отсутствие этих навыков является вполне допустимым для двухлетнего возраста.

Слова «начинающий ученик» можно применить и по отношению к двадцатипятилетнему Шамилю, который испытывает трудности при смене видов деятельности и при переходе от отдыха к работе. Шамиль продолжает выполнять

На протяжении всей книги, говоря об ученике, я употребляю местоимение «он» (за исключением тех случаев, когда речь идет о конкретной девочке). Это обусловлено тем, что среди детей с расстройствами аутистического спектра, как правило, больше мальчиков, чем девочек, а также тем, что мне не нравится использовать обозначение «он/она». При этом, конечно же, я прекрасно знаю, что среди девочек тоже есть дети с особыми потребностями.

---

<sup>1</sup> Звездочкой (\*) в книге отмечены слова и понятия, значение которых автор комментирует в размещенных рядом на текстовых вставках.

задание только в том случае, если получает непрерывную положительную обратную связь от окружающих. Кроме того, Шамиль не умеет осваивать новые навыки посредством копирования действия других людей.

Понятие «начинающий ученик» применимо в некоторых ситуациях и к Марианне, несмотря на то что девочка может читать и понимать тексты на уровне школьной программы третьего класса, умеет довольно быстро перемножать числа и любит писать короткие рассказы. Марианна не умеет понимать скрытый смысл социальных ситуаций, ей требуется помощь при выполнении большинства повседневных дел, а еще она начинает кричать каждый раз, когда кто-то пытается переключить канал телевизора.

Очевидно, что хотя программы обучения для Карима, Шамиля и Марианны будут иметь некоторые сходные аспекты, однако отличий между ними будет гораздо больше. Всем трем ученикам будет полезно улучшить свои типичные реакции на просьбу подойти, при этом работу с Каримом можно начать с того, что он будет проходить всего один метр к взрослому, который держит привлекательную игрушку, Шамиль будет получать «галочку» за каждый правильный переход от одного занятия к другому (при этом у него будет возможность получить газировку во время обеда, если он наберет определенное количество «галочек»), а для Марианны полезно организовать периоды времени, когда у нее не будет доступа к книгам и тетрадям, — это поможет ей научиться более приемлемым способом реагировать на социальные сигналы.

Кроме того, с Шамилем и Марианной можно работать и над некоторыми навыками из репертуара продвинутого ученика<sup>1</sup> — например, над навыками самоконтроля и умением определять, достигнута ли поставленная цель. Однако каждому из них **все еще** нужно работать над ранними навыками сотрудничества и коммуникации.

---

<sup>1</sup> Навыки для обучения продвинутых учеников автор рассматривает в другой своей книге «Формирование более сложных навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС».

Репертуар ранних навыков сотрудничества и коммуникации **формирует основу для всего дальнейшего обучения**. Ученику **любого возраста и с любым уровнем развития других навыков** необходимо работать над ранними навыками сотрудничества и коммуникации, если он:

- до сих пор не понимает значимость **внимания и одобрения учителя**;
- не всегда готов сотрудничать в ситуациях, когда ему дают инструкции;
- проявляет проблемное поведение;
- не достиг соответствующего возрасту уровня **самостоятельности**;
- не умеет **должным образом** реагировать на задержку в предоставлении подкрепления, на подсказки, исправления, отказы и другие явления, типичные для ситуаций обучения.

## ОЦЕНКА УЧЕНИКОВ И ОБУЧЕНИЯ

Понять, что именно умеет ученик, можно с помощью инструментов оценки, которые приведены в разделе «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации». «Перечень...» показывает нам, **как** ученик освоил навыки, которые мы собираемся оценить, каким образом мы можем научить его навыкам более сложного уровня и, **что самое важное**, над каким именно репертуаром навыков мы должны работать, чтобы ученика было легче обучать в будущем.

Когда мы оцениваем процесс обучения, мы должны принять во внимание как минимум два аспекта:

1. Какого изменения в поведении или репертуаре навыков удалось достичь?
2. Что потребовалось для того, чтобы достичь данного изменения?

Возьмем для примера двух учеников, которые научились писать буквы алфавита, и рассмотрим, как именно каждый из них учился это делать. Один ребенок в течение нескольких месяцев слушал, как родители читают ему книги, очень часто рисовал мелом, а когда ему наконец дали карандаш и бумагу, он смог написать знакомые слова, и единственное, о чем ему нужно было напомнить, это то, как правильно писать буквы «Р» и «Я». Некоторые дети без труда учатся писать в процессе естественного обучения. Замечательно, не правда ли?

Допустим, второй ученик в нашем примере выражает настолько же сильное стремление научиться писать. Но что, если он при этом нуждается в специальном приспособлении, которое поможет ему правильно держать карандаш в руке, и в течение нескольких месяцев нам потребуется сотни раз поправлять его, пока он научится держать карандаш? Что, если ему нужно будет тысячи раз обводить каждую букву в прописи, а затем тысячи раз копировать написание каждой буквы, глядя на образец, прежде чем он наконец запомнит, как пишется каждая буква? Что, если весь этот процесс обучения займет девять месяцев? Будет ли это отличаться от примера с первым учеником? У вас не создалось впечатление, что репертуар навыков письма второго ученика пришлось буквально «родить»?

Я всегда проявляю огромный интерес к такому типу анализа несоответствия\*, но еще больше меня интересует анализ несоответствия,

Появление термина «анализ несоответствия» (Winston, 2012) было обусловлено наблюдениями за ситуациями, когда разные ученики демонстрировали различные реакции на одно и то же вмешательство, и попытками определить причины этих различий.

относящийся к факторам, связанным с **качеством сотрудничества**. Двум гипотетическим ученикам из вышеприведенного примера потребуются разные типы учебных процедур при обучении правописанию.

Если же вы знаете только то, что оба ученика умеют писать буквы алфавита, и основываетесь на этой информации, обучая их правописанию, через некоторое время вы наверняка зададите себе вопрос: почему один

ученик научился правильно писать, а другой — нет? Второму ученику наверняка потребуется более интенсивный режим обучения с возможностью тренироваться, применение процедур безошибочного обучения и немедленная обратная связь со стороны учителя. Что касается первого ученика, то ему вряд ли все это необходимо, и если вы предоставите ему все перечисленные виды поддержки, то, скорее всего, только затормозите процесс его обучения. Еще один пример несоответствия приведен в таблице 1.1.

Таблица 1.1. Дэвид и Марина тоже могут научиться

Ученик	Каким навыком овладел	Необходимое кол-во повторений	Необходимые виды подсказок	Необходимые виды подкрепления	Кол-во времени на освоение	Обобщение (генерализация)
Дэвид	Мыть посуду	745	Физические, визуальные, вербальные	Сладости, деньги, жетоны, похвала	18 месяцев	Нет
Марина		7	Моделирование (имитативные)	Похвала	2 недели	Да
Дэвид	Отличать задачи на вычитание от задач на сложение	1400	Вербальные подсказки, схемы, счетный материал	Сладости, просмотр видео, плавание	11 месяцев	Недостаточно
Марина		40	Вербальные	Жетоны	1 неделя	Да

Что именно мы знаем о Дэвиде и Марине? Мы знаем, что обоих детей можно обучать и что в данный момент они оба умеют мыть посуду и отличают задачи на сложение от задач на вычитание. Однако если мы захотим научить Дэвида какому-нибудь новому моторному навыку, в начале обучения нам, скорее всего, нужно будет использовать физические подсказки. Такой поход — использование физических подсказок — является примером соответствия вмешательства потребностям ученика и примером хорошего обучения.

Но было бы вовсе **замечательно**, если бы мы могли на основе нашей оценки построить вмешательство таким образом, чтобы это помогло сделать **дальнейшее обучение** Дэвида менее сложным. Каким образом мы могли бы достичь такой значимой цели? Если бы нам удалось

научить его осваивать навыки при помощи менее интенсивных<sup>1</sup> подсказок (D5)<sup>2</sup>, таких как моделирование (моделинг) (I2, I10), это определенно сделало бы процесс дальнейшего обучения мальчика менее сложным. Предположим, Дэвид будет спокойнее реагировать на применение жетонной системы (G3). Тогда мы сможем повторить обучение навыку большее количество раз за единицу времени. Кроме того, сокращение интервала между обучающими блоками уменьшит вероятность того, что мальчик «забудет» освоенное умение. Эти же потенциальные преимущества могут быть получены, если мы научим Дэвида учиться с применением таймера (F20 и F21). Таким образом, можно назвать несколько десятков потенциально полезных учебных целей, работа над которыми помогла бы достичь приоритетной цели. Иногда в процессе освоения приоритетной цели возможно формирование таких навыков, которые облегчат или ускорят достижение следующих конкретных целей, то есть приведут к поведенческому прорыву.

## ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПРОРЫВ

Поведенческий прорыв (Rosales-Ruiz & Baer, 1997) — это такое «изменение поведения, последствия которого оказываются значительно шире, чем само это изменение». Один из примеров поведенческого прорыва — беглое чтение. Овладение этим навыком открывает двери для большого количества разнообразных возможностей в обучении, и в ситуациях,

---

<sup>1</sup> В оригинале используется понятие «интрузивный», то есть требующий большего вмешательства; к примеру, полные физические подсказки являются наиболее интрузивными, так как они подразумевают физическую помощь взрослого (направление частей тела ребенка должным образом). Частичная физическая подсказка является менее интрузивной, так как в этом случае взрослый лишь слегка направляет ребенка. Для упрощения понимания здесь и далее применительно к подсказкам мы будем использовать понятие «интенсивный».

<sup>2</sup> Латинской буквой с цифровым индексом здесь и далее обозначаются навыки (в дальнейшем мы также будем называть их «целями»), большинство из которых рассматриваются в данной книге. При этом буква указывает на категорию, к которой относится навык, а цифра — на его порядковый номер в данной категории. Список всех навыков по категориям (включая более сложные навыки, которые будут рассмотрены в отдельной книге) вы можете посмотреть в части II «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации».

когда какие-то из этих учебных возможностей становятся для ученика приоритетными, навык беглого чтения помогает совершить новые поведенческие прорывы.

Хороший учитель пытается добиться поведенческих прорывов, поскольку они приводят к значительному повышению **эффективности обучения**. Я считаю, что многие навыки, рассматриваемые в данной книге, можно отнести к поведенческим прорывам. Возьмем, к примеру, умение самостоятельно одеваться: хотя данное умение является полезным и важным навыком, но только такой поведенческий прорыв, как **генерализация навыков самостоятельности** (то есть самостоятельность как таковая, имеющая место при выполнении различных видов деятельности), позволит ребенку:

- стать менее зависимым от других людей;
- делать то, что требуется непосредственно ему и согласуется с его **собственным расписанием**;
- стать более непосредственным (спонтанным);
- увеличить степень понимания того, что происходит вокруг (тогда как **внимание** ученика, чрезмерно зависящего от подсказок, направлено преимущественно на самого себя или на подсказки);
- создать предпосылки для развития навыка решения проблем с последующей генерализацией (обобщением) этого навыка (Koegel & Koegel, 1988), что само по себе **также является поведенческим прорывом**. Ученики, привыкшие к большому количеству подсказок, не умеют выявлять проблемы, поскольку учителя обычно предвосхищают появление проблем. Даже если ученик, которому дают много подсказок, сумеет выявить некую проблему, он вряд ли будет прилагать много усилий для ее решения, поскольку во время предшествующего обучения он привык к тому, что учитель решает проблемы за него;
- создать предпосылки для выражения просьб, связанных с получением информации. Так, например, если ученик умеет самостоятельно мыть руки, он наверняка обратит внимание на отсутствие полотенца, что может побудить его задать вопрос «Где полотенце?».

Навыки, приводящие к поведенческим прорывам, дают ребенку возможность достигать множества целей, освоить которые без этих навыков было бы затруднительно.

## УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКИ

Нужно учитывать не только то, что обучающая среда дает ученику, но **также** то, что ученику реально от нее требуется. Учитель и ученик взаимодействуют друг с другом. Некоторые учителя настолько хорошо владеют профессиональными навыками, что могут успешно работать практически с любым учеником. У некоторых учеников сформирован такой репертуар навыков, что с ними может заниматься практически любой учитель. Однако уровень большинства учеников и учителей не настолько высок.

Давайте рассмотрим пример соотношения уровней учителя и ученика, то есть то, как между собой соотносятся умение учителя учить

Режим подкрепления определяет, когда и насколько часто учитель должен предоставлять ученику подкрепление. К примеру, он может подкреплять навык «поднять руку» каждый раз, когда ученик его демонстрирует, в то время как для навыка «самостоятельная работа с учебными материалами» он будет предоставлять подкрепление только после того, как ученик выполнит задания из трех рабочих папок.

и умение ребенка учиться. Для большей простоты предлагаю с этой целью обратиться к режиму подкрепления\* и принять за основу, что похвала является эффективным подкрепляющим стимулом (отмечу, что на самом деле похвала в качестве подкрепления оказывается эффективной далеко не для всех учеников).

Не каждый ученик может учиться у педагога, который редко его хвалит. Однако некоторые ученики могут заниматься и у такого учителя. Марта — учитель, который крайне скуп на похвалу. Она хвалит ученика только тогда, когда его работа **по-настоящему производит на нее впечатление**. Некоторые ее

ученики добиваются значительного прогресса, однако прогресс других весьма незначителен. И это неудивительно: все ученики отличаются друг от друга. Что, если вам нужно принять решение о том, стоит ли определить в класс такого учителя ученика, которому требуется, чтобы его щедро хвалили за успехи?

У вас есть выбор между **двумя вариантами**, каждый из которых заслуживает внимания:

1. Вы можете определить этого ученика в класс другого учителя.
2. Вы можете научить его реагировать на менее интенсивное представление похвалы.

Если же вы не сделаете ни того ни другого и просто определите этого ученика в класс, где работает Марта, это решение может привести к появлению проблем. Однако может случиться и так, что вы обнаружите: **на самом деле** этому ученику вовсе не требуется одобрение в той степени, как вы предполагали, и он достигнет критериев, которые Марта предъявляет к своим ученикам.

Еще один вариант (который чаще всего используется на практике) — добиться, чтобы Марта хвалила этого ученика чаще. Возможно, Марта проявит снисхождение к вашему ученику и будет хвалить его чаще, чем она это делает в отношении других своих учеников. Как вариант, вы можете написать поведенческий план, где будет определено, когда и как Марта должна хвалить ученика. Есть вероятность, что это сработает и Марта действительно станет чаще хвалить ученика. Можно также проявить смекалку и научить ученика демонстрировать такие виды поведения, которые произведут впечатление на Марту. Так, ученик может вручить Марте яблоко и открытку, которую он подписал с вашей помощью, где он благодарит учительницу за то, что она помогла ему лучше понять математику.

Я не хочу, чтобы мои слова были поняты буквально, когда речь идет о возможности добиться того, чтобы Марта хвалила этого ученика чаще, чем она это делает обычно. В некоторых случаях идеи, описанные выше, действительно оказываются эффективными. Однако стоит признать, что зачастую не так-то просто добиться того, чтобы учитель искренне хвалил ученика чаще, чем он обычно это делает.

Еще один возможный вариант — обеспечить присутствие на уроках рядом с учеником индивидуального помощника, который будет хвалить ребенка по мере необходимости.

По целому ряду причин два последних варианта являются более сомнительными и менее надежными, чем первые два. Таким образом, мы вновь возвращаемся к исходному утверждению этой книги: **вы можете помочь ученику стать более восприимчивым к обучению!** Этого,

к примеру, можно добиться, если предоставить ученику возможность работать с педагогами, подходы которых отличаются, чтобы, когда он наконец научится реагировать на менее частую похвалу, он смог получать преимущества, которые дает ему взаимодействие с Мартой — педагогом, умеющим хорошо обучать детей пониманию прочитанного текста.

Этот довольно простой пример может послужить иллюстрацией к огромному количеству литературы по поведенческому анализу, относящейся к прореживанию режимов подкрепления (например, Lattal & Neef, 1996). Если придерживаться официальной терминологии, мы обучаем ученика реагировать на более редкое предоставление подкрепления. О том, как именно можно достичь данной цели, мы поговорим более подробно в главе 9.

**Кроме того**, мы можем научить ученика принимать «нет» и ценить «да», удерживать внимание на задании в течение долгого времени, контролировать этапы его выполнения, просить о помощи, не бояться браться за сложные задачи, обращаться с просьбой о дополнительном объяснении, реагировать на менее интенсивные (неинтрузивные) подсказки и многому другому.

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ВАЛИДНОСТЬ

Ученик, который реагирует на неинтенсивные подсказки (такие, как моделинг), как правило, осваивает новые навыки быстрее, чем ученик, которому требуются интенсивные подсказки (например, физические). Однажды я присутствовал на замечательном симпозиуме под председательством Питера Герхардта, где докладчики рассказывали о применяемых ими техниках, направленных на формирование важных функциональных навыков у взрослых с нарушениями развития. Лори Бехнер (Bechner, 2008) описала процедуры, применяемые для того, чтобы научить взрослых учеников пользоваться общественным туалетом. Эти ученики не реагировали на имитативные подсказки — для их обучения приходилось использовать **только физические подсказки**. Таким образом, учителю было необходимо стоять позади взрослого ученика в общественном туалете и давать ему физическую подсказку — смотреть прямо перед собой, а не на человека, который пользуется соседним писсуаром.

Педагоги в этом исследовании нашли эффективные способы использовать подсказки для формирования репертуара навыков у учеников более старшего возраста, обучение которых было сопряжено со значительными сложностями. Если бы ранее при обучении таких учеников у них был бы сформирован **генерализованный (обобщенный) репертуар навыков имитации**, вместо физических подсказок можно было бы использовать модельные, благодаря чему сама процедура обучения обладала бы большей **социальной валидностью** (Wolf, 1978), а для овладения целевыми навыками, скорее всего, **потребовалось бы меньше обучающих блоков**. Таким образом, генерализованная моторная имитация является одним из важнейших навыков в репертуаре ученика.

Обучение можно считать эффективным тогда, когда ученик **быстро осваивает новые навыки**. Поскольку дети, у которых сформирован репертуар навыков хорошего ученика, осваивают новые навыки быстрее тех, у которых репертуар этих навыков не сформирован, нашей приоритетной целью должно стать именно **формирование такого репертуара навыков**.

## СЛОЖНОСТИ (И ОПРАВДАНИЯ)

Мое стремление сохранить баланс между простотой изложения и эффективностью содержания книги — довольно сложная задача. **Наиболее простой** способ сделать материал книги понятным для читателя — представить процедуры в виде конкретных сценариев с определенной последовательностью действий. Я мог бы составить таблицу, отображающую потребности конкретного ученика, и написать для этих потребностей определенные программы в виде последовательных сценариев. Это наверняка привлекло бы внимание читателей, однако одновременно сослужило бы плохую службу, излишне упрощая описание взаимодействия между поведением и окружающей средой.

**Полноценный** способ предоставления рекомендаций требует постоянного анализа и внимательного отношения к характеру взаимосвязей между различными репертуарами навыков. Каждый вид поведения может представлять собой результат взаимодействия множества факторов, и каждое вмешательство может приводить к появлению различных эффектов, которые иногда противоречат друг другу. Рассуждениям

о характере взаимосвязей между различными репертуарами навыков и вмешательств можно посвятить тысячи страниц, однако я сомневаюсь, что эти рассуждения будут действительно полезны с точки зрения практического применения.

*В качестве упрощенного примера рассмотрим обобщенные навыки сотрудничества, навыки восприятия согласия (ответа «да») как подкрепления, навык принятия отказа (ответа «нет») и навыки спонтанности.*

*Если ученик делает все, что хочет, в любое время, когда у него появляется такое желание, тем самым он демонстрирует типичную спонтанность. Если проявления спонтанности у ученика приобретают крайне выраженный характер, это свидетельствует о том, что он не принимает отказы. Скорее всего, он редко сотрудничает, когда ему дают инструкции, — он выполняет только те из них, которые совпадают с его собственной мотивацией в данный момент времени. Он не способен в полной мере воспринимать ответ «да» в качестве подкрепления, поскольку не принимает отказы. Он реагирует на любые формы стимулов как на согласие, поэтому попытки предоставить разрешение не приводят к улучшению. Если ученик проявляет такую крайнюю степень спонтанности, будет весьма полезно работать с ним над развитием навыков сотрудничества, а также над формированием умения принимать отказы.*

*А как же будут обстоять дела при работе с учеником, у которого, наоборот, спонтанность проявляется очень слабо? Если мы будем слишком активно работать над развитием у него навыков сотрудничества, может случиться, что ученик научится реагировать только на непосредственное предоставление инструкций (если оперировать специальными терминами, отсутствие инструкций со стороны учителя может выступать в роли дельта-стимула<sup>1</sup>). Если же мы будем*

---

<sup>1</sup> Дельта-стимулом называется тот стимул в окружающей среде, появление которого не приводит к тому, что подкрепление становится доступным. В отличие от дельта-стимулов ( $C^A$ ), дискриминативные стимулы ( $C^D$ ) — это стимулы, при появлении которых подкрепление доступно («зеленый свет»). В приведенном примере дельта-стимул — отсутствие инструкций учителя — приведет к тому, что ребенок не будет проявлять поведение самостоятельно (к примеру, без указаний учителя не будет мыть руки).

*делать упор на обучении, связанном с принятием отказа, очень высока вероятность научить ученика тому, что ему не позволено проявлять то или иное поведение при отсутствии прямого указания учителя.*

*Таким образом, ученики с выраженными проявлениями спонтанности являются подходящими кандидатурами для активного обучения сотрудничеству и принятию ответа «нет», а ученикам со слабыми проявлениями спонтанности такое обучение, скорее всего, пользы не принесет.*

В качестве компромисса я принял решение придерживаться формата, который использовал в своей работе «Что нам нужно знать о мотивации и обучении играм»<sup>1</sup> (Ward, 2008).

## КАК РАБОТАТЬ С КНИГОЙ

Успешное достижение целей, описанных в этой книге, с большой долей вероятности приведет к уменьшению или полному исчезновению у ребенка некоторых видов проблемного поведения. Именно поэтому мы рекомендуем сначала внимательно прочитать главы 2–12 и только потом переходить к разделу «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации»<sup>2</sup>.

Даже если вы хотите использовать данную книгу в качестве **справочного пособия**, советуем вам все же читать не только конкретные узкие темы, которые вас интересуют. Постарайтесь прочитать хотя бы введение в основную часть раздела, содержащего эти темы, прежде чем переходить к конкретному сценарию.

К примеру, вы хотите, чтобы ученик самостоятельно выполнял задания, где требуется пойти в какое-то определенное место. Кроме конкретных рекомендаций, касающихся обучения перемещению в пространстве, вам понадобится общая информация, касающаяся самостоятельности.

---

<sup>1</sup> В оригинале: What You Need to Know about Motivation and Teaching Games (готовится к выпуску в издательстве «Рама Пабблишинг» в 2023 году). Далее будет использоваться только рабочее название книги на русском языке.

<sup>2</sup> Кроме того, автор отсылает к своей книге «Проблемное поведение» (Ward S. Problem Behaviors).

Довольно заманчиво, но, к сожалению, ошибочно, рассматривать книгу «Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации...» как совокупность простых сценариев, которые любой учитель может использовать в качестве руководства, чтобы систематически формировать репертуар навыков у любого своего ученика. Хотя мы стремимся к тому, чтобы педагогам было удобно работать с книгой, вряд ли будет целесообразным намеренно упрощать ее, учитывая сложность объектов приложения наших усилий — учеников и непосредственно процесса обучения.

Рекомендации по работе над навыками, приведенные в разделе «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации», представляют собой инструменты, которые послужат читателям **отправными точками**. Каждая глава данной книги включает в себя приемы, помогающие определить, является ли используемая программа обучения эффективной, а также идеи относительно того, когда нужно двигаться вперед, а когда — вернуться назад.

Мы рекомендуем педагогам сначала научиться работать с исходными обучающими процедурами, которые описаны в различных источниках (Barbera, 2007; Latham, 1990; Schramm, 2006; Sundberg & Partington, 1998)<sup>1</sup>. В этой книге приводится лишь краткое обобщение важнейших компонентов исходных обучающих процедур, однако отсутствует комплексное объяснение данных вопросов. Здесь мы уделяем большее внимание более специфическим обучающим процедурам, подразумевая, что с базовыми обучающими процедурами читатель уже знаком. Мы также используем некоторые специальные термины, значение которых разъясняется в специальных вставках и в Словаре терминов. Кроме того, чтобы сделать текст более понятным для широкого круга читателей, мы старались по возможности использовать относительно простые термины.

---

<sup>1</sup> Три из перечисленных книг изданы в России: Барбера М. Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии; Шрамм Р. Мотивация и подкрепление; Сандберг М., Партингтон Дж. Формирование речи у детей с РАС и ОВЗ.

## ТАБЛИЦЫ ПАРАМЕТРОВ

На протяжении всей книги приводятся таблицы параметров, которые включают различные способы увеличить вероятность достижения успеха учеником или же повысить уровень сложности выполняемых им заданий. Работа с этими таблицами позволит учителю не только определить отправную точку для начала обучения, но и проследить прогресс ученика. Использование таблиц параметров позволило мне изложить большое количество информации в компактном виде\*. Вам стоит научиться работать с таблицами параметров, чтобы выделять целевые репертуары навыков<sup>1</sup> для каждого ученика.

Не нужно пугаться профессиональных терминов. Слово «параметр» в данном случае обозначает подход к обучению, который оказывает влияние на тот или иной вид деятельности. Некоторые из этих параметров являются проявлением элементарного здравого смысла, при этом они помогают понять, что на применение учеником того или иного навыка оказывает влияние множество факторов.

К примеру, выполнение одного задания может требовать длительного времени, тогда как другое можно выполнить быстро. Для выполнения одной задачи требуется пройти довольно большое расстояние, для выполнения другой — совсем немного. Количество отвлекающих факторов также может быть разным. При прочих равных условиях очевидно, что ученик с большей вероятностью успешно выполнит задание, требующее меньшего количества времени. Пройти небольшое расстояние намного легче, чем большое, и при минимуме отвлекающих факторов ученик справится с поставленной задачей лучше.

Как правило, ученику редко удастся правильно выполнить задание, если учитель непреднамеренно включает в него слишком много новых

Управление Конгресса по бюджету (США) подсчитало, что информация, изложенная на 508 страницах книги «Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации», равноценна 1083 страницам полезной информации<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Понятиями «целевой», «целевые» обозначаются навыки (репертуары навыков), над которыми идет работа.

<sup>2</sup> Речь идет об оригинальном издании.

сложных аспектов одновременно. Так, учитель может ошибочно полагать, что ученик способен выбрать нужный ботинок из нескольких пар обуви, стоящих в ряд, тогда как в действительности ученику сложно выполнить инструкцию «Возьми ботинок», если этот ботинок находится от него на расстоянии пяти метров. Таблица параметров позволяет учителю **выделить** именно то конкретное поведение, с которым он хочет работать в данный момент. Таким образом, если учитель из нашего примера хочет работать над тем, чтобы ученик **по его инструкции шел в определенном направлении**, ему лучше отправить ученика выбросить салфетку в мусор и попросить его пойти и взять подкрепление. Такие задачи будут более привлекательными для ученика.

Приведенный далее пример таблицы параметров (табл. 1.2) для большей простоты содержит только пять параметров, которые обычно влияют на самостоятельное выполнение задания учеником:

1. **Необходимое количество реакций / продолжительность деятельности:** чем больше времени требуется для выполнения задания, тем ниже вероятность того, что ученик выполнит его самостоятельно.

2. **Сложность задания:** чем сложнее задание, тем ниже вероятность того, что ученик выполнит его самостоятельно.

3. **Предоставление подсказок (большое количество — ограниченное количество):** если не брать в расчет учеников, которые демонстрируют сопротивление подсказкам, можно сказать, что обычно ученик с большей вероятностью успешно выполнит задание, если учитель даст ему **эффективную подсказку до того**, как он успеет ошибиться или отвлечься от задания. Если же учитель не дает подсказки и ждет, пока ученик выполнит инструкцию самостоятельно, это может закончиться тем, что учителю придется давать ученику дополнительные инструкции и подсказки, чтобы вернуть его к выполнению задания.

4. **Контекст:** повседневные виды деятельности при достаточном количестве повторений становятся источником стимульного контроля<sup>1</sup>. Различные виды поведения, возникающие во время повседневных дел и занятий, взаимосвязаны друг с другом. Так, ученик с большей вероятностью нажмет на рычаг тостера, если он перед этим поместил в тостер ломтики хлеба, чем в случае, если получит прямое указание «Нажми

---

<sup>1</sup> См. определение понятия в Словаре терминов.

на рычаг тостера» в качестве одной из ряда не связанных друг с другом инструкций. Ученик скорее всего проявит усердие и будет сосредоточен на выполнении задачи, если контекст ее выполнения подразумевает в итоге доступ к подкреплению. К задачам такого рода относятся, к примеру, ситуации, когда ученику нужно переодеться, для того чтобы поплавать в бассейне, или приготовить себе любимое блюдо.

5. **Мотивация** влияет на вероятность того, что какое-либо поведение произойдет в тот или иной момент. Безусловно, все перечисленные выше факторы не только повышают вероятность успешного выполнения задачи, **но и** усиливают мотивацию. Это связано с тем, что мотивация является функцией **как** потенциально сильного подкрепления, **так и эффективного поведения**, ведущего к получению такого подкрепления. Однако если мы рассматриваем мотивацию как пятый фактор, влияющий на вероятность проявления какого-либо поведения, мы говорим исключительно о потенциально сильном подкреплении. В большинстве случаев чем более значимым является подкрепление, тем выше вероятность успешного выполнения задачи. Однако в некоторых случаях мотивация может быть слишком сильной для конкретного ученика, и тогда эмоциональные реакции будут негативно влиять на его усердие и сосредоточенность.

Таблица 1.2. Пример таблицы параметров

Легче	Сложнее
<u>Короткие задания</u>	Длинные задания
<u>Простые задания</u>	Сложные задания
<u>Большое количество подсказок</u>	Ограниченное количество подсказок
<u>Задание в контексте ситуации</u>	Задание вне контекста ситуации
Сильная мотивация	<u>Слабая мотивация</u>

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ В ОБУЧЕНИИ

В приведенном выше примере таблицы параметров мы подчеркнули определенные ячейки. Подчеркнутые ячейки выполняют роль **рекомендаций для учителя** (например, такие ячейки показывают, что нужно применять). Кроме того, чтобы увеличить вероятность достижения успеха учеником, мы использовали простые, быстро исполнимые инструкции, которые даются ученику в контексте ситуации с большим количеством подсказок. Преимущества, которые возникают благодаря использованию этих четырех переменных (в левой графе табл. 1.2), дают нам шанс научить ученика реагировать даже в тех случаях, когда невозможно использовать сильное подкрепление (поэтому в графе «Сложнее» подчеркнут параметр «Слабая мотивация»).

К примеру, для выполнения этих обучающих рекомендаций можно попросить ученика положить на полку две книги, прежде чем он покинет игровую зону. При этом мы даем ученику эти книги по одной и каждый раз показываем на полку. Это кратковременное задание является несложным для большинства учеников, к тому же оно естественным образом составляет контекст ситуации при переходе от одного вида деятельности к другой. Нет необходимости давать ученику конфеты в качестве поощрения за выполнение этой инструкции. Скорее всего, ученик будет добровольно выполнять эту инструкцию просто потому, что мы его об этом попросили. И эту конкретную обучающую рекомендацию целесообразно использовать в работе с учениками, которые склонны формировать зависимость от сильных видов подкрепления.

Рассмотрим пример, где реакция ученика при отсутствии сильного подкрепления **не является** приоритетной целью обучения. Допустим, ученик демонстрирует зависимость от подсказки и ваша главная цель — формирование самостоятельности. Какие параметры (факторы) мы должны подчеркнуть в таблице и каким образом будет происходить обучение в этом случае?

Ответ таков: подчеркните все факторы в колонке «Легче» за исключением параметра «Большое количество подсказок». Вместо этого подчеркните параметр «Ограниченное количество подсказок». Это позволит вам сфокусироваться на самостоятельности ученика при выполнении задания. Вернемся к вышеприведенному примеру: вам нужно дать

ученику инструкцию поставить на полку две книги, прежде чем он покинет игровую зону. Теперь вам нужно обойтись без подсказок и не показывать ученику на полку, но за правильное выполнение инструкции вы даете ему конфету в качестве подкрепления.

## ДВИГАЙТЕСЬ ВПЕРЕД

Итак, предположим, что структурированное обучение с большим количеством подсказок, которое мы применили в соответствии с описанием, приведенным в предыдущем разделе, оказалось эффективным. На протяжении недели ученик демонстрировал желаемую реакцию в 90 % обучающих блоков. Если изначально этому ученику требовалось такое структурированное обучение, которое мы для него разработали, можем ли мы считать, что выполнили поставленную задачу, потому что сейчас ученик реагирует на инструкции должным образом? Нет. Ваш ученик демонстрирует реакцию в условиях структурированного обучения с необходимой поддержкой, так что есть вероятность, что уровень сотрудничества ученика существенно уменьшится, если обучение будет носить менее структурированный характер.

На протяжении всей этой книги я буду использовать выражение «**двигайтесь вперед**» в значении «используйте таблицу параметров, чтобы уменьшить поддержку и увеличить сложность», а также выражение «**вернитесь назад**» — для этого нужно проанализировать, в чем заключается проблема, и использовать соответствующую таблицу параметров, чтобы увеличить поддержку и уменьшить сложность.

Итак, каким образом можно использовать приведенный выше пример таблицы параметров, чтобы «двигаться вперед»? Вы можете:

- попросить ученика положить на полку большее количество книг (увеличение продолжительности задания);
- попросить ученика положить на место несколько разных предметов (усложнение задания);
- попросить его навести порядок в игровой зоне в случайный момент времени (задание вне контекста);
- не использовать подсказки (ограниченное использование подсказок);
- не использовать подкрепление.

При работе с некоторыми учениками вы наверняка обнаружите, что не можете использовать больше одного параметра усложнения в один момент времени. Собранные вами данные помогут вам увидеть, насколько быстро вы сможете достигнуть поставленных целей.

Итак, подведем итог:

1. Начинаящие ученики, как правило, демонстрируют проблемное поведение и нуждаются в значительном улучшении навыков сотрудничества. Для достижения сотрудничества следует принимать во внимание не только то, что ученик делает, но и обстоятельства, при которых он совершает то или иное действие. Так, реакция ученика на инструкцию «Подойди ко мне» может отличаться весьма существенно, к примеру:

- ученик пройдет метр до учителя, который держит в руках шоколадный батончик;
- ученик пройдет десять метров до учителя, в руках у которого нет шоколадного батончика, при этом для выполнения инструкции ему придется выйти из интересной ему компьютерной программы.

2. Начинаящий ученик нередко:

- спонтанно демонстрирует лишь небольшое количество приемлемых видов поведения;
- не умеет спокойно воспринимать отсроченное подкрепление, подсказки, исправления, отказы и другие вещи, характерные для процесса обучения.

3. Эта книга научит вас превращать результаты оценки, проведенной с помощью «Перечня основных навыков...», в индивидуальную программу, которая поможет сделать процесс обучения для конкретного ученика более легким.

## Глава 2.

# Интерпретация результатов оценки и выбор целей

В этой главе мы поговорим о практическом использовании раздела «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации». В частности, мы обсудим приведенные в нем **таблицы процентного соотношения** и дадим общие рекомендации по их применению. Также мы уделим внимание такому важному понятию, как потенциальные цели, в том числе разберем на конкретных примерах потенциальные цели формирования репертуаров ранних навыков сотрудничества и коммуникации. Наконец, мы рассмотрим, как потенциальные цели взаимодействуют между собой, и поговорим о **выборе начальных целей**.

### ТАБЛИЦЫ ПРОЦЕНТНОГО СООТНОШЕНИЯ: ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Таблицы процентного соотношения, представленные в разделе «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации», являются **обобщенной** основой для интерпретации баллов ученика и определяют общее направление для составления программы дальнейшего обучения. Так, например, если ученик получил низкие баллы в категории «А. Нарушения поведения»<sup>1</sup>, программа будет предусматривать работу по

---

<sup>1</sup> Каждая из десяти категорий, представленных в этой книге, охватывает определенную группу навыков. Эти категории, или сферы навыков (далее в книге данные понятия будут использоваться как синонимичные), имеют не только собственные названия, но и проиндексированы автором литерами от А до J (к примеру, в главе 3 рассматривается категория «В. Поддержка поведения»). Вся совокупность категорий представлена в оглавлении и в части II «Перечень основных навыков...».

изменению поведения. Или если вы видите низкие баллы в категории «D. Готовность к обучению», вы поймете, что вряд ли стоит включать в программу освоение более сложных навыков. Если же баллы ученика не превышают 50 % в большинстве категорий, программа должна быть направлена преимущественно на улучшение таких навыков, как сосредоточенность на задании, отношение к занятиям и готовность прилагать усилия) и в гораздо меньшей степени — на работу над навыками в конкретных областях знаний. В подобных случаях следует опираться преимущественно на сильные стороны ученика и использовать методы формирования навыков, обычно применяемые в программах поведенческого вмешательства и направленные в первую очередь на достижение стабильного реагирования (когда ученик реагирует часто, самостоятельно и правильно).

Так, к примеру, ученик может быстро и спокойно реагировать на знакомые ему учебные материалы и повседневные задания, однако при работе с новыми материалами или в непривычной обстановке он будет реагировать медленно и проявлять раздражение. Безусловно, мы могли бы работать непосредственно над решением проблемы улучшения его реагирования на целый ряд заданий. Однако мы можем также отложить на время занятия теми видами деятельности, которые вызывают у ученика наибольшее неприятие, и не ставить перед ним соответствующие задачи до тех пор, пока не **сформируем у него историю успешных реакций, которые он выполняет с позитивным настроем**. За исключением тех случаев, когда в число «наиболее неприятных» входят критически важные виды деятельности, формирование **качественного обобщенного реагирования** (то есть умения реагировать правильно в различной обстановке, с различными людьми и в различных ситуациях) является гораздо более приоритетной задачей.

Если баллы ученика в большинстве категорий **превышают 50 %**, скорее всего, он уже может заниматься по более сложной учебной программе, а также готов к занятиям с меньшим уровнем поддержки и/или к обучению в наименее ограничивающих условиях<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Наименее ограничивающими называют такие условия обучения, которые наилучшим образом соответствуют условиям, в которых обучаются сверстники ученика.

Представим, что мы взяли за основу **только** процентную таблицу Германа (табл. 2.1). Какие решения мы можем принять относительно программы мальчика?

**Таблица 2.1. Таблица процентного соотношения навыков Германа по категориям**

100										
95										
90										
85										
80										
75										
70										
65										
60										
55										
50		■		■				■		
45		■		■			■	■		
40		■		■		■	■	■		
35	■	■		■		■	■	■		
30	■		■	■		■	■	■		
25	■		■	■		■	■	■	■	
20	■		■	■		■	■	■	■	
15	■		■	■		■	■	■	■	■
10	■		■	■		■	■	■	■	■
5	■		■	■		■	■	■	■	■
%	A*	B	C	D	E	F	G	H	I	J

\* Литерами обозначены следующие категории:

- A – Нарушения поведения; B – Поддержка поведения;
- C – Стрессоустойчивость и саморегуляция; D – Готовность к обучению;
- E – Настойчивость и сосредоточенность; F – Гибкость; G – Последствия;
- H – Предпочитаемые каналы обучения; I – Спонтанность;
- J – Потенциальные преимущества инклюзивного обучения

В трех сферах навыков показатели Германа достигают 50 %\*, а в остальных они ниже этого показателя. Таким образом, нам нужно сформировать программу на основе более развитых навыков мальчика,

Такие показатели довольно типичны для начинающих учеников независимо от их возраста.

для того чтобы уменьшить проявления проблемного поведения и улучшить его навыки сотрудничества. Мы также будем работать и над навыками просьбы (манд), называния (такт), над бытовыми навыками и навыками повседневной жизни, над пониманием обращенной речи и началь-

ными навыками чтения. Однако развитие этих навыков (пожалуй, за исключением навыков просьбы\*) не будет являться **приоритетным в нашей работе**. Большинство сессий в нашей работе окажутся короткими, а подкрепление будет предоставляться при условии отсутствия проблемного поведения и в соответствии с проявленным усердием.

Развитие навыков просьбы может остаться приоритетным, если дальнейший прогресс в этой области будет способствовать уменьшению проблемного поведения или улучшению освоения языковых или социальных навыков.

Возраст Германа соответствует возрасту учеников третьего класса общеобразовательной школы, но сейчас имеет смысл начать инклюзивное обучение лишь на некоторых занятиях, при этом рядом с мальчиком постоянно должен находиться опытный персональный тьютор. И, что самое важное, нам нужно уменьшить проявления Германом физической агрессии (на момент оценки — несколько эпизодов в неделю), а также криков и нытья (на момент оценки — несколько эпизодов в день).

## РЕАЛЬНЫЕ ЦЕЛИ «ПЕРЕЧНЯ ОСНОВНЫХ НАВЫКОВ...»

Как вы видите, на основе процентной таблицы Германа мы смогли составить **только общие рекомендации**. Реальные цели «Перечня основных навыков...» заключаются в том, чтобы:

- определить **потенциальные целевые навыки**;
- **отслеживать прогресс** в освоении этих навыков;

- **подробно объяснить** всем, кто работает с учеником, какие именно условия и поддержка необходимы при реализации его программы;
- определить, с чего **начать** работу с ребенком, только приступившим к обучению или сопротивляющимся ему:
  - при работе с учениками, навыки которых находятся на более высоком уровне, чем навыки Германа, **определить виды подсказок** и поставить цели по уменьшению этих подсказок вплоть до полного их отсутствия;
  - определить, какие **методы обучения являются более предпочтительными для данного ученика**;
  - определить целевые репертуары навыков **до того, как для ребенка будет изменена форма образовательного учреждения**<sup>1</sup>.

## ВЫБОР ЦЕЛЕЙ

Каждая таблица, приведенная в разделе «Перечень основных навыков...», включает список потенциальных целей. Каким же образом потенциальные цели можно превратить в **актуальные**? Это не так просто, как может показаться на первый взгляд.

Во всех главах данной книги мы будем говорить о том, как выбрать цели **в каждой конкретной** категории навыков<sup>2</sup>. Кроме того, нам нужно принять во внимание, как между собой связаны разные категории навыков.

В первую очередь, особенно если речь идет об учениках, испытывающих затруднения в обучении, имеет смысл рассмотреть, как обстоят дела в нескольких **ключевых группах навыков** и как ведет себя ученик в процессе обучения:

- Как часто он получает **доступ к подкреплению**?
- Каким образом он **сообщает** о своих желаниях и потребностях?

---

<sup>1</sup> Имеется в виду, например, изменение индивидуального обучения на частичную инклюзию или перевод из обычной общеобразовательной школы в коррекционную и т. п. — *Примеч. пер.*

<sup>2</sup> Напомним еще раз, что данной книге понятие «категория» используется применительно к навыкам, объединенным в одну группу для решения сходных задач. Так, навыки, связанные с нарушениями поведения, представлены в категории «А. Нарушения поведения», а навыки, необходимые для обучения в условиях инклюзии рассматриваются в категории «J. Потенциальные преимущества инклюзивного обучения»).

- Достигнута ли пропорция соотношения **положительной и корректирующей обратной связи**, которая должна составлять как минимум **четыре к одному** (Madsen, Becker, & Thomas, 1968)?
- Является ли взаимодействие ученика и учителя увлекательным и интересным для них обоих?
- Составляет ли соотношение **самостоятельных реакций ученика** ко всем предоставляемым для реакции возможностям **80 % или более?**
- **Соответствует ли** программа обучения уровню ученика?
- **Насколько точно** учитель следует программе обучения?

Списки потенциальных целей помогают более правильно определить направление программы обучения. Скорее всего, такой список окажется довольно обширным, и нужно будет проанализировать взаимосвязи между потенциальными целями и сильными сторонами ученика, чтобы описать **ученика «в целом»**. Следующим шагом для превращения потенциальных целей в актуальные является детализация (уточнение) целей.

## ДЕТАЛИЗАЦИЯ (УТОЧНЕНИЕ) ЦЕЛЕЙ

Процесс анализа списка потенциальных целей ученика включает в себя их детализацию (табл. 2.2, с. 53) до наиболее значимых репертуаров навыков\* (Koegel & Frea, 1993). Эти репертуары могут стать основой для формирования в будущем других репертуаров навыков. При выборе индивидуальных целей следует обратить особое внимание на подраздел «Резюме по итогам оценки» в «Перечне основных навыков...» (с. XX), в котором вами будет дано конкретное описание текущей ситуации, связанной с обучением ученика, и, в частности, отражены ответы на следующие важные вопросы. Что именно можно понять о личности ученика исходя из того, что составляет его сильные и слабые стороны? Каким образом вы бы организовали программу, чтобы добиться его добровольного участия в 90 % обучающих ситуаций и уменьшить до минимального

Выбор целей включает в себя определение репертуаров навыков, которые нужно развивать. В целом же при разработке программы необходимо принимать во внимание не только потребности ученика, но и его сильные стороны.

уровня проявления проблемного поведения? Какие потенциальные цели с наибольшей долей вероятности приведут к тому, что для ученика станут более значимыми естественные виды подкрепления? Какие потенциальные цели способны оказать влияние на развитие ребенка во всех областях обучения? Какие будет проще реализовать?

Ниже в качестве примера приведен фрагмент «Резюме по итогам оценки» из программы одного из моих учеников.

*«Наиболее приоритетной задачей программы Андрея остается социальное взаимодействие. Ранее для него было характерно проявление реакций избегания, и он до сих пор проявляет некоторое сопротивление при переходе от одной деятельности к другой, когда “чувствует подвох” (то есть может понять, что сейчас начнется занятие). Андрей начинает проявлять бóльшую склонность к сотрудничеству, хотя все еще убегает во время коротких перерывов во время обучения и после получения подкрепления. Он отдает явное предпочтение понятным последовательностям событий и коротким учебным сессиям, и мы будем использовать преимущества, которые дают нам эти аспекты, но в то же время стараемся преодолевать их. Мы планируем сделать это посредством увеличения соотношения между реакцией и подкреплением в тех случаях, когда мы предоставляем ученику возможности для обучения быстрым реакциям при работе с понятными поведенческими последовательностями. Одновременно мы будем уменьшать соотношение между реакцией и подкреплением при работе над заданиями, требующими большего времени и/или включающими менее прямые поведенческие последовательности».*

Давайте представим, что ваш ученик нетерпимо относится к отказам, то есть не может сохранять спокойствие, если ему в чем-то отказывают, и посмотрим, как это связано с таблицей детализации (табл. 2.2, см. ячейки в верхней части таблицы с указанием на навыки С6 и С7). Возможно, вы решите, что вам нужно работать непосредственно над этой проблемой\* (см. текст в рамке на следующей странице).

Однако если ваш ученик **также** испытывает сложности с тем, чтобы спокойно дожидаться подкрепления, эта проблема **косвенным образом** связана с проблемами принятия отказа. **«Спокойное принятие задержки подкрепления»** обычно является более **легкодостижимой** целью, чем **«спокойное принятие отказа»** (и именно поэтому в списке

Потенциальное вмешательство может заключаться в том, что ученику говорят «нет» как минимум 10–20 раз в течение дня, после чего подвергают гашению следующее за отказом проблемное поведение (то есть ему не позволяют получить желаемое посредством проблемного поведения). Также можно сразу после отказа предложить ученику получить что-то другое. Кроме того, вы можете хвалить ученика или давать ему жетон в той или иной форме<sup>1</sup> каждый раз, когда он спокойно принимает отказ. Все это относится к прямым вмешательствам, которые обычно используются при обучении ребенка принимать отказ.

потенциальных целей эта цель следует раньше, чем «спокойное принятие отказа»). Если у ученика пока не сформирован ни один из этих навыков, зачастую имеет смысл сначала научить его спокойно дожидаться подкрепления и только потом переходить к обучению принятию отказа. Это является одним из простых примеров косвенного (непрямого) вмешательства.

Так, мы будем стремиться как можно реже говорить ученику «нет» до тех пор, пока не улучшится его способность спокойно переносить задержку в предоставлении подкрепления. Можно рассматривать это как попытку отложить дело в долгий ящик, однако я предпочитаю воспринимать это как подготовку ученика к тому, чтобы в дальнейшем обучение принятию отказа принесло ему больше пользы.

Возможно, имеет смысл углубиться еще сильнее? Вернемся к таблице детализации (см. табл. 2.2). Что является наивысшим уровнем, в отношении которого вы можете с уверенностью утверждать, что этот уровень «освоен» учеником? (Я поместил слово «освоен» в кавычки, поскольку эти

репертуары навыков также могут быть «утраченными», в отличие от репертуаров академических навыков, таких как чтение<sup>2</sup>.)

<sup>1</sup> В данном случае имеется в виду предоставление обусловленного обобщенного подкрепления в понятной ученику форме — в виде жетона, детали пазла, отметки на бумаге и т. п.

<sup>2</sup> Речь идет о том, что «утраченный» навык может быть восстановлен или может проявляться в других ситуациях, тогда как академические навыки либо есть, либо нет.

**Таблица 2.2.**  
**Детализация потенциальных целей для Германа**

	Самостоятельно выполняет несколько последовательных заданий (E6)	Остается спокойным, когда пытается преодолеть сложности. Делает это вдумчиво и настойчиво (E10, C12)		Считается со словом «нет» (C7)	Приобретает новые навыки при обучении с применением процедур коррекции ошибки (D14)
		Просит помочь и/или задает вопросы (D7)		Спокойно воспринимает ответ «нет» (C6)	Слово «да» выполняет функцию подкрепления (C9)
	Выполняет простые задания самостоятельно (E2)	Проявляет настойчивость в решении проблемы на протяжении как минимум 5 секунд (E9)	Спокойно воспринимает задержку в предоставлении подкрепления (C4)	Спокойно воспринимает процедуры коррекции (C3)	
Остается спокойным или радуется, когда рабочие материалы используются непривычным образом (F2)	Участвует в повседневных делах (например, использует навыки одевания и туалетные навыки, см. E2–E5, F12, F13)	Реагирует как минимум на 8 различных типов требований, половина из которых дается в режиме подкрепления VR:10 (все цели категории «F. Гибкость»; цель G5)	Принимает подсказки (D4)		
Спокойно воспринимает новые виды игровой деятельности (A6, A7, F1, F2)	Обычно сотрудничает с учителем при выполнении как минимум нескольких знакомых ему заданий или требований, которые ему нравятся				
Понимает (не выражая неудовольствия), что иногда учитель контролирует доступ к подкреплению; может вежливо попросить дать ему подкрепление (D1, I1)				Активно участвует в игровой деятельности	
Ученик выражает положительные эмоции во время социального взаимодействия (как минимум в нескольких вариантах) и/или обращается к другим людям для получения материального подкрепления (лакомства, игрушки и т. д., см. цели D11, D12, I1, I7, I8)					

Если ваш ученик не демонстрирует стабильное сотрудничество при обучении как минимум восьми различным навыкам или его режим подкрепления не выше чем VR:10<sup>1</sup>, вероятно, вам нужно сначала добиться улучшения в этих направлениях и только потом переходить к тому, чтобы интенсивно обучать его продолжительному проявлению настойчивости для преодоления сложностей, возникающих в процессе освоения навыков.

К примеру, ученик лишь изредка демонстрирует сотрудничество при работе над теми или иными заданиями, кроме того, он очень часто проявляет активное сопротивление. Ученики, которые не выполняют инструкции «сделать» какое-либо действие, как правило, редко следуют инструкциям «не делать»\* то или иное действие или же не могут спокойно реагировать на отказ или задержку подкрепления.

Я обнаружил, что делать что-то хорошее проще, чем удержаться от того, чтобы не сделать что-то плохое. К примеру, сделать зарядку гораздо легче, чем сдержаться и не съесть конфету.

*Не существует единого универсального принципа построения таблицы детализации — для каждого ученика она будет индивидуальной. И все же вы можете заметить, что в нижней части таблицы указаны навыки (репертуары навыков), которые обычно формируются раньше, чем те, что указаны в верхней части. Опять же отмечу: это развитие не является линейным; организовать строгую последовательность работы над навыками и определить необходимый объем работы над ними весьма затруднительно.*

*Возможно, вас удивит, что некоторые ячейки в этой таблице объединены, а другие остались незаполненными. Дело в том, что, во-первых, все дети разные, во-вторых, одной и той же цели можно добиться различными способами, а в-третьих, наличие или отсутствие некоторых навыков можно будет выявить только по мере продвижения работы.*

*Внимательные читатели обратят внимание и на то, что в некоторых ячейках в скобках не указаны конкретные навыки, и это легко*

---

<sup>1</sup> Речь идет о режиме подкрепления с переменной пропорцией — см. объяснение на с. 434.

## Глава 6.

### Готовность к обучению

В данной главе оцениваются одни из наиболее существенных базовых навыков, являющихся основой для обучения, такие как проявление

Стоит сказать, что применение процедур эффективного сочетания пары стимулов и обучение навыкам просьбы являются гораздо более сложными задачами для учителя, чем обычно принято считать. Вместе с тем данные процедуры могут сыграть решающую роль в проактивном решении множества проблем. Так, в этой главе я несколько раз обращаюсь к стратегиям «Установление контакта и формирование сотрудничества» (приложение 1) и «Приемлемое выражение просьбы» (приложение 2). Я очень рекомендую вам обращаться к данным разделам каждый раз, когда вы встретите их упоминание в тексте этой главы.

интереса к другим людям (предметам, видам деятельности) и реагирование на подсказки. Многие ученики осваивают репертуары навыков готовности к обучению во время занятий с использованием «сочетания пары стимулов» и в период начальных этапов обучения навыкам просьбы\*.

Если у ученика формируется понимание, что учитель является источником подкрепления и интересного времяпровождения, он начинает чаще обращаться к учителю, проявляет большее внимание к его словам и действиям, его интерес к новым видам деятельности возрастает. По мере того как ученик учится понимать, что он может о чем-то попросить и в ответ получить желаемое, он будет все чаще обращаться к учителю и правильно реагировать на подсказки «сказать что-либо».

## НЕКОТОРЫМ УЧЕНИКАМ ТРЕБУЕТСЯ БОЛЕЕ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Некоторые ученики испытывают сложности в формировании репертуаров навыков готовности к обучению. В частности, те, которые в большей степени стремятся делать то, что хотят они сами, чем то, чему их хотят научить. Они сердятся, когда учитель ведет себя не так, как им хочется, и отказываются следовать подсказкам. Если ваш ученик именно такой, то вы уже наверняка не раз задумывались, как много навыков ему еще предстоит освоить и как часто для этого придется использовать подсказки в той или иной форме. Не сомневайтесь: вам будет гораздо легче обучать его, если он научится должным образом реагировать на подсказки!

Некоторые ученики могут демонстрировать проблемное поведение, когда взрослый временно блокирует их доступ к подкреплению или же требует вернуть ранее полученное подкрепление. При работе с такими учениками особенно важно использовать виды деятельности, которые «лучше с вами, чем без вас».

Далее в этой главе мы будем говорить об определенных стратегиях, направленных на формирование у ученика навыков готовности к обучению. И хотя я привожу здесь конкретные рекомендации, их не следует применять слепо, без предварительного анализа (это относится и ко всем остальным главам книги), так как некоторые подходы могут оказаться противопоказанными конкретному ученику.

К примеру, подумайте, что более характерно для вашего ученика: «сопротивление подсказкам» или «зависимость от подсказок» (табл. 6.1)?

**Таблица 6.1. «Сопrotивление подсказкам»  
и «зависимость от подсказок»**

Стратегия/цель	Подходит ли стратегия / цель для ученика, который...	
	сопротивляется подсказкам	зависит от подсказок
Использование навыка просьбы о помощи	Определенно подходит	Скорее всего нет
«Спрятанный приз» (обучение ученика тому, как следить за направлением взгляда учителя, чтобы найти подкрепление) (Gutstein, 2000)	Определенно подходит	Определенно нет
Ожидать разрешения	Возможно	Определенно нет
Большое количество подкрепления за самостоятельное выполнение задания	Маловероятно	Определенно подходит
Большое количество подкрепления за спонтанное использование навыка просьбы	Маловероятно	Скорее всего

**Таблица 6.2. Баллы Яна в категории «D. Готовность к обучению»**

D. Готовность к обучению. Таблица позволяет оценить готовность ученика к продуктивному обучению как при работе за столом, так и вне его, а также то, насколько он понимает необходимость сосредотачивать внимание на учителе.

Ключ для определения баллов				
3	2	1	0	Неприменимо
Почти всегда или очень часто	Обычно или регулярно	Иногда	Почти никогда/редко	

Цели (критерии оценки)	Дата: 13 июня
Ученик... D1. Понимает, что учитель иногда контролирует доступ к некоторым видам подкрепления (когда взрослый держит в руках предмет, ученик обращает внимание на взрослого, а не выхватывает у него из рук предмет)	2
D2. Легко прекращает поведение самостимуляции или переключается на другое поведение	1
D3. Аккуратно обращается с рабочими материалами (например, не хватает их без разрешения и т. п.)	2
D4. Принимает подсказки и следует им	3
D5. Реагирует на неинтенсивные виды подсказок (например, на жестовые, косвенные вербальные подсказки и т. п.)	2
D6. Ждет подсказки, если это необходимо, не проявляет неверные, «импульсивные» реакции	2
D7. Спокойно просит о помощи в соответствующих ситуациях. <i>Оцените это для всех ситуаций, в которых ученику может понадобиться помощь</i>	2
D8. Остается в учебной зоне без физического блокирования	2
D9. Остается в определенном месте не менее ____ без физического блокирования или частых напоминаний. <i>Баллы: 3 — не менее одного часа, 2 — не менее десяти минут, 1 — не менее одной минуты, 0 — менее одной минуты</i>	1
D10. Обращает внимание, когда кто-то произносит его имя	2
D11. Обращается к окружающим для социального взаимодействия	2
D12. Обращается к окружающим для получения доступа к предметам или занятиям	3
D13. Испытывает естественную собственную мотивацию к некоторым заданиям (то есть заметно, что ученику нравится выполнять некоторые задания; это может выражаться в том, что он выполняет какое-либо задание спонтанно или без внешнего подкрепления. Здесь не учитываются виды деятельности, являющиеся полностью досуговыми, — например, просмотр телепрограмм, в которых требуется минимальное количество активных действий) <i>Баллы: 3 — более пяти задач, 2 — от трех до пяти задач, 1 — как минимум две задачи, 0 — ни одной задачи</i>	1

Цели (критерии оценки)	Дата: 13 июня
D14. Приобретает новые навыки при обучении с применением процедуры коррекции ошибки (другими словами, если ученик делает ошибку при выполнении задания, проведение процедуры коррекции ошибки приводит к тому, что ученик может более качественно выполнять это же задание спустя несколько минут после коррекции, а не только непосредственно после нее)	1

### Насколько Ян «готов к обучению»

Если мы посмотрим на таблицу 6.2, мы увидим, что Ян в достаточной степени «готов к обучению» и у него есть ряд сильных сторон. Он часто обращается к людям для социального взаимодействия (D11) и для получения доступа к предметам или видам деятельности (D12). Ему нравятся определенные подкрепления, такие как лакомства, напитки и видеоролики, он также любит прыгать вместе с учителем на батуте, кататься на велосипеде, качаться на качелях, петь песни, играть в мяч и ходить на прогулки. Просто замечательно, что ему интересны все эти занятия, к тому же можно с уверенностью утверждать, что мальчику нравятся (до некоторой степени) его учителя, иначе он бы не обращался к ним так часто. Вероятно, именно этот контакт с учителями и помогает объяснить довольно высокий уровень реагирования мальчика на неинтенсивные подсказки (D5).

Интересы Яна также позволяют включать в обучение большое количество задач, работа над которыми основана на естественной собственной мотивации ребенка (D13). Стратегии обучения с опорой на естественный внутренний интерес, как правило, являются эффективными, при их применении требуется лишь в незначительной степени использовать внешнее подкрепление. Ниже приведена таблица, где показаны некоторые интересы Яна и задачи, которые были разработаны на основе этих интересов (табл. 6.3).

**Таблица 6.3. Программа обучения Яна на основе его внутренней мотивации**

Интерес	Задачи
Текст	Ученик играет в «Вопрос — ответ» <sup>1</sup> (при обучении следует использовать текстовые подсказки); слушает, как учитель произносит слово по буквам, и называет его; играет в слова с перестановкой букв <sup>2</sup> ; ищет слова на поле из букв <sup>3</sup> ; играет в «Виселицу»
Рисование или раскрашивание	Ученик просит учителя нарисовать предмет или его части в определенном месте листа или раскрасить часть рисунка определенным цветом; ученик комментирует действия учителя, когда тот не дорисовывает на рисунке какие-то детали или пытается раскрашивать что-либо «неправильным» цветом
Занятия, имеющие конкретное завершение (например, выполнение заданий по расписанию)	Ученик нанизывает все бусины на нитку для браслета; собирает пазл; конструирует по образцу или по схеме; выполняет домашние дела по расписанию (списку); в магазине собирает необходимые товары в тележку по предоставленному списку
Маркерная доска (задание, связанное с интересом к тексту и рисованию)	Играет в такие игры, как «Виселица»; называет действия персонажей на картинках; участвует в играх, связанных с необходимостью читать напечатанный текст

<sup>1</sup> В оригинале «Ask & Answer»; настольная игра на тренировку понимания пяти вопросов: «Кто?», «Что?», «Где?», «Когда?» и «Зачем?». Содержит пять игровых комплектов (согласно количеству вопросов), каждый из которых включает игровое поле и по 28 иллюстрированных парных карточек: на одной из них написан вопрос (например, «Кто рисует картины?»), а на парной — ответ («Художник»).

<sup>2</sup> К примеру, «лост» — «стол».

<sup>3</sup> Игры, когда надо найти слова в ячейках с буквами; существует множество занимательных вариантов таких игр, в том числе в мобильных игровых приложениях.

Таким образом, мы задействуем в обучении некоторые из сильных сторон Яна. Кроме того, довольно высокие баллы в разделе «D. Готовность к обучению» дают возможность перейти к работе над целями из разделов «С. Стрессоустойчивость и саморегуляция» (глава 5), «Е. Настойчивость и сосредоточенность» (глава 7), «F. Гибкость» (глава 8) и «Предпочитаемые каналы обучения» (глава 10).

### Какие цели нам нужно достичь

В трех пунктах оценка Яна составила один балл: «D2. Легко прекращает поведение самостимуляции или переключается на другое поведение», «D9. Остается в отведенном месте не менее \_\_\_ без физического блокирования или частых напоминаний» и «D14. Приобретает новые навыки при обучении с применением процедуры коррекции ошибки».

Давайте подумаем, какая из них является:

- самой главной;
- наиболее легкой для достижения.

Из этих трех целей я бы выбрал «D9. Остается в отведенном месте...», поскольку всегда проще чему-то учить ребенка, который физически находится рядом. Кроме того, стремление убежать влияет на безопасность ребенка в общественных местах.

В случае с Яном его стремление покинуть определенную территорию связано с самостимулирующим поведением. Он любит ходить туда-сюда, иногда кружится или придерживается созданных им самим сценариев. Вероятность, что Ян проявит самостимулирующее поведение и покинет место обучения, несколько повышается, когда мальчик сталкивается с каким-либо фактором стресса<sup>1</sup> — например, с чем-то, что связано со стрижкой волос, или имеет отношение к коррекции поведения, или вызвано нежеланием взрослых реагировать на значимые для мальчика социальные сценарии.

Посмотрите, какая интересная ситуация: хотя мы видим один балл в трех пунктах раздела «D. Готовность к обучению», **настоящие** причины проблем связаны главным образом с его способностью успокаиваться

---

<sup>1</sup> Автор использует понятие «стрессор» (stressor); в этом же значении могут быть использованы понятия «стресс-фактор» и «стрессогенный фактор».

самостоятельно (С12 и С13) и его **толерантностью** к процедуре коррекции (С3). И хотя иногда Ян может осваивать новые навыки, когда учитель использует процедуру коррекции, он наверняка мог бы делать это гораздо более эффективно, если бы данная процедура не «выключала» мальчика.

Таким образом, лишь небольшая часть программы обучения для Яна будет **непосредственно** относиться к нарушениям в сфере «D. Готовность к обучению». В гораздо большей степени вмешательство будет связано с нарушениями в сфере «С. Стрессоустойчивость и саморегуляция». Так, можно выбрать в качестве измеряемой задачи «D9. Остается в отведенном месте не менее десяти минут без физического блокирования или частых напоминаний», однако большая часть **реального вмешательства** будет направлена на решение проблем с умением успокаиваться самостоятельно и толерантностью к факторам стресса. Другими словами, мы не станем ограничиваться установлением таймера и предоставлением подкрепления в том случае, если Ян будет оставаться на отведенной территории три минуты, затем четыре и т. д. Дело в том, что попытки Яна уйти вызваны влиянием нескольких мотивационных факторов, и именно эти факторы являются истинными причинами (Winston, 2012) такого поведения мальчика. Поэтому мы будем использовать «нелинейный» (Goldiamond, 1975) подход к проблеме попыток уйти из определенного места.

### ПРОЦЕДУРЫ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ В КАТЕГОРИИ «D. ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ» (все цели)

#### **D1. Понимает, что учитель иногда контролирует доступ к некоторым видам подкрепления**

Цель для начинающего ученика (пример): *Когда потенциальное подкрепление находится не далее чем в полуметре от учителя, Ян будет просить подкрепление, вместо того чтобы хватать его без разрешения, как минимум в 95 % случаев.*

Обучение навыку просьбы дает нам наилучшую возможность поработать над репертуаром для цели D1. Ученик может получить желаемое

подкрепление при помощи общения (коммуникации), а не хватать его без разрешения. Выражение просьбы является «альтернативной» реакцией (DRA<sup>1</sup>) по отношению к поведению хватать подкрепление.

В некоторых случаях бывает сложно обучить ученика навыку просьбы, поскольку он не понимает, что учитель контролирует доступ к подкреплению.

Когда вы только начинаете обучение навыкам просьбы и у ученика еще нет четкого понимания, что именно вы контролируете доступ к подкреплению, важно использовать такой прием, как **изменение расположения предметов в пространстве**. Это самый простой способ избежать недопонимания ученика: расположите потенциальное подкрепление так, чтобы ученик мог его видеть, но не мог дотянуться. Когда учитель держит потенциальное подкрепление в руке, он сообщает ученику, что тот может взять это подкрепление, — для этого учитель протягивает руку к ребенку и говорит что-то, подтверждающее разрешение. Чтобы показать ученику, что **сейчас подкрепление взять нельзя**, учитель держит подкрепление на расстоянии более 45 сантиметров от ученика. Если же учитель хочет сообщить ученику, что тот попытался взять подкрепление слишком рано, он перемещает подкрепление еще дальше от ученика. Более детально этот процесс описан в разделе «Приемлемое выражение просьбы» (приложение 2). Кроме того, мы можем сформировать у ученика понимание, что именно учитель контролирует доступ к подкреплению, обучив его умению дожидаться разрешения (см. описание работы над целью «С10. Дождивается разрешения взять подкрепление»).

**Данные:** отметка «+», когда ученик обращается к вам с просьбой о том или ином предмете или дожидается вашего разрешения взять предмет; отметка «-», когда ученик пытается схватить подкрепление без разрешения.

**Двигайтесь вперед.** Если ученик обращается с просьбой или ждет разрешения взять предмет в 95 % возможностей для обучения на протяжении трех — пяти дней, имеет смысл перейти к более естественным способам контроля за подкреплением.

---

<sup>1</sup> Подробнее о дифференцированном подкреплении альтернативного поведения (DRA) см. в главе 3.

**Вернитесь назад.** Если количество правильных реакций ученика составляет менее 80 % на протяжении двух последовательных дней, постарайтесь найти способы более понятно объяснить ученику, что именно вы контролируете доступ к некоторым видам подкрепления.

## **D2. Легко прекращает поведение самостимуляции или переключается на другое поведение**

*Цель для начинающего ученика (пример): Сейчас в ситуациях, когда Ян не вовлечен во взаимодействие, он проявляет самостимулирующее поведение: стоит или расхаживает по помещению. Ян научится в течение пяти секунд реагировать на инструкции, предоставляемые в такие моменты, в 80 % возможностей для обучения.*

Для начала я хотел бы сказать, что я редко советую непосредственным образом прерывать самостимулирующее поведение с единственной целью — уменьшить проявление такого поведения\*. И хотя я с уважением отношусь к опасениям о том, что самостимулирующее поведение ученика будет влиять на то, как к нему относятся другие люди, для меня более важным является обучение ученика необходимым навыкам и репертуарам. Это не отменяет того факта, что существует довольно много полезных данных относительно эффективности использования стратегии прерывания и перенаправления<sup>1</sup> реакции (RIRD — см. текст в рамке на с. 208)\* (Ahearn, Clark, MacDonald, & Chung, 2007; Athens, Vollmer, Sloman, & St. Peter Pipkin, 2008).

Это особенно важно, когда главной задачей является установление контакта: я не хочу «отталкивать» от себя ученика за проявление им поведения, не являющегося существенным в данной ситуации.

<sup>1</sup> Напомним, что перенаправление — вокальная, жестовая или физическая подсказка, возвращающая ученика к выполнению задания.

Учитель использует стратегию прерывания и перенаправления реакции (Response Interruption and Redirection, RIRD), когда он прерывает поведение самостимуляции и дает ученику задание, которое является несовместимым с самостимулирующим поведением. К примеру, когда ученик начинает повторять звуки или слова (вокальное самостимулирующее поведение), учитель прерывает его и просит назвать предметы, которые находятся поблизости. При назывании предметов (такт) используется та же самая форма проявления реакции<sup>1</sup>, что и при самостимулирующем поведении, которое учитель хотел прекратить.

По моим наблюдениям, самостимулирующее поведение довольно редко влияет на работу ученика. Скорее я иногда наблюдаю, что, если работа становится по той или иной причине неприятной для ученика, он прекращает работу и начинает проявлять самостимулирующее поведение. Поэтому вмешательство должно быть направлено главным образом не на снижение самостимулирующего поведения, а на улучшение качества рабочей сессии.

Работая над целью «D2. Легко прекращает поведение самостимуляции или переключается на другое поведение», я хочу добиться, чтобы **ученик сделал что-то определенное**, даже если в данный момент он проявляет самостимулирующее поведение. Для этого я могу воспользоваться подходящими для этого ученика способами создания поведенческого импульса. Как правило, такая стратегия наиболее эффективна, когда способ формирования поведенческого импульса включает в себя материальные объекты.

К примеру, я могу дать пазлы ученику, который, держа руку перед глазами, шевелит пальцами, в тот момент, когда хочу начать рабочую сессию. История обучения этого ученика показывает, что он любит собирать пазлы, однако он не сможет взять пазлы, продолжая при этом рассматривать свои пальцы. После того как ученик закончит собирать пазл, я смогу предоставить подкрепление и быстро перейти к другому виду деятельности.

---

<sup>1</sup> Подробнее о форме проявления реакции см. в главе 10 «Предпочитаемые каналы обучения».

Для взаимодействия с учеником, который проявляет самостимулирующее поведение, я обычно использую **шейпинг**, особенно в период работы над формированием сотрудничества. У одной моей ученицы самостимуляция проявлялась в том, что она рассматривала картинки, расположенные на обеих сторонах книжного листа, быстро переворачивая его туда-сюда. Когда она это делала, то буквально дрожала от энтузиазма. Кроме того, она собирала бумажные фишки от разных игр для детей и использовала для самостимуляции детали пазлов. Обычно я садился рядом с ученицей, держа при себе подобные материалы, использовал их общепринятым способом и иногда комментировал свои действия. Если в такие моменты девочка бросала на меня взгляд, я давал ей небольшое съедобное подкрепление (например, половинку мармеладного мишки или маленький кусочек маршмеллоу). Обычно после этого она говорила: «Есть», но я игнорировал просьбу и продолжал моделирование правильного использования игровых материалов. Сначала я давал девочке маленькое съедобное подкрепление каждый раз, когда она использовала игровые материалы должным образом, потом стал предоставлять подкрепление несколько реже. Обычно к тому времени, когда девочка получала в общей сложности пять кусочков зефира, она уже участвовала в игровой деятельности или в интересном ей социальном взаимодействии.

Вернемся к обсуждению обучения Яна. Мы сможем достичь того, чтобы Ян лучше реагировал на инструкции во время самостимулирующего поведения, если в буквальном смысле будем одновременно гулять и разговаривать. Так, можно часто задавать мальчику вопросы, на которые он, скорее всего, с легкостью ответит, во время прогулки, доставляющей ему удовольствие, и подкреплять правильные реакции. Мы можем использовать упражнение «Бесконечная прогулка»<sup>1</sup>, описанное в книге Гейл и Пола Деннисон «Гимнастика мозга»<sup>2</sup>. При этом Ян будет ходить по большой восьмерке и реагировать на инструкции или вопросы, не прерывая хождения.

---

<sup>1</sup> «Бесконечная прогулка» — это широко применяемый в США метод, разработанный д-ром Деборой Санбек (Deborah Sunbeck, PhD). Подробнее о методе можно узнать на специализированном ресурсе <http://www.infinitywalk.org>.

<sup>2</sup> Гейл и Пол Деннисон «Гимнастика мозга». СПб.: Весь, 2020.

Я также стараюсь довести до конца выполнение задания (в большинстве случаев; одно из нескольких исключений можно найти в описании начала обучения для цели «D10. Обращает внимание, когда кто-то произносит его имя»). При работе с учеником, который легко реагирует на приветствие (вопрос или инструкцию), я обычно действую активнее, чтобы привлечь его внимание, и затем повторяю приветствие (вопрос или инструкцию) еще раз. Под более активными действиями я подразумеваю такие, например, как подойти ближе к ученику, похлопать его по плечу и иногда воздействовать на самостимулирующее поведение, которое ученик проявляет в данный момент.

**Таблица параметров для цели D2**

<b>Легче</b>	<b>Сложнее</b>
Простые инструкции (например, «Дай мне эту коробку»)	Более сложные инструкции (например, «Ты видел, что сюда приходил Гарри?»)
Наиболее интенсивные подсказки (например, физические подсказки)	Менее интенсивные подсказки (например, вербальные подсказки)
Задания, требующие использования рабочих материалов	Задания, не требующие использования рабочих материалов
Частое предоставление подкрепления, когда ученик охотно приступает к работе	Менее частое предоставление подкрепления, когда ученик охотно приступает к работе
Частое подкрепление в ситуации, когда ученик реагирует на свое имя	Небольшое подкрепление или отсутствие подкрепления в ситуации, когда ученик реагирует на свое имя

**Данные.** Если ученик проявляет самостимулирующее поведение, на какой процент инструкций или вопросов он отреагирует в течение пяти секунд? Есть ли необходимость использовать подсказки, чтобы привлечь его внимание, и какие именно? Сколько именно подсказок требуется, чтобы привлечь внимание ученика?

**Двигайтесь вперед.** Если ученик реагирует в течение пяти секунд на 80 % инструкций или вопросов, предоставленных во время проявления самостимулирующего поведения, и при этом не нуждается в интенсивных подсказках, то он освоил поставленную цель. Если ученик

Фамилия ученика \_\_\_\_\_

**I. Спонтанность.** Многие репертуары навыков, которые оценивались раньше, связаны с тем, как именно ученик реагирует на инструкции. Однако не менее важно, чтобы ученик также проявлял спонтанность. Если программа обучения направлена исключительно на то, чтобы научить ученика реагировать на инструкции, возникает риск превратить его в некое подобие робота. Такой ученик может быть «парализован» при изменении обстановки, или же у него сформируется зависимость от подсказок. Общая программа работы с учеником (даже если он демонстрирует минимальные реакции на инструкции и максимальную спонтанность) обязательно должна включать в себя процедуру обучения, направленную на шейпинг приемлемого спонтанного поведения. Данная таблица поможет вам оценить, проявляет ли ваш ученик спонтанные реакции и как часто он это делает.

Ключ для определения баллов				
3	2	1	0	Неприменимо
Как минимум пять раз в течение часа	Как минимум один раз в течение часа	Как минимум пять раз в день	Менее пяти раз в день	

Цели (критерии оценки)	Дата	Дата	Дата	Дата
Ученик... I1. Спонтанно обращается с просьбами (манд); просит дать ему подкрепление <i>Баллы: 3 — как минимум десять раз в час, 2 — как минимум пять раз в час, 1 — как минимум один раз в час, 0 — реже одного раза в час</i>				
I2. Спонтанно проявляет навыки имитации				
I3. Спонтанно демонстрирует эхо-навыки				
I4. Спонтанно проявляет навыки называния (такт): называет окружающие его предметы, события, произошедшие ранее, или другие потенциально подходящие стимулы				

Цели (критерии оценки)	Дата	Дата	Дата	Дата
15. Спонтанно инициирует общение				
16. Следует распорядку повседневных дел без напоминаний и инструкций (например, наводит порядок после еды) <i>Баллы: 3 — не менее шести повседневных дел, 2 — не менее четырех повседневных дел, 1 — не менее двух повседневных дел, 0 — ни одного</i>				
17. Иницирует социальные взаимодействия в обедненной среде (например, когда у ученика почти нет возможности заняться чем-либо интересным самостоятельно, он может выступать инициатором социального взаимодействия) <i>Баллы: 3 — как минимум один раз в минуту, 2 — как минимум один раз в три минуты, 1 — как минимум пять раз в час, 0 — меньше пяти раз в час</i>				
18. Иницирует социальные взаимодействия (в уместных для этого ситуациях, когда у него есть возможность заняться чем-либо интересным, не требующим социального поведения) <i>Баллы: 3 — как минимум один раз в минуту, 2 — как минимум один раз в три минуты, 1 — как минимум пять раз в час, 0 — меньше пяти раз в час</i>				
19. Самостоятельно находит себе занятие в свободное время <i>Баллы: 3 — не менее одного часа в день, 2 — не менее тридцати минут в день, 1 — не менее десяти минут в день, 0 — менее десяти минут в день</i>				
110. Осваивает новые виды поведения, наблюдая за другими людьми <i>Баллы: 3 — часто, 2 — иногда, 1 — редко, 0 — почти никогда</i>				

### Перевод баллов в проценты

Порядок расчета	Результат	Результат	Результат	Результат
1. Подсчитайте общее количество баллов в столбце, сложив значения всех ячеек				
2. Максимально возможное количество баллов в данной категории	30	30	30	30
3. Скорректируйте максимальное количество баллов: для этого из значения в п. 2 вычтите по 3 балла за каждый пункт, отмеченный как «Неприменимо»				
4. Чтобы рассчитать процентное соотношение, разделите общее количество баллов (п. 1) на скорректированное максимальное количество баллов (п. 3) и умножьте получившееся значение на 100*				

\* Закрасьте полученные значения в столбцах, соответствующих категории «I. Спонтанность», на с. 703 и 705.

### Комментарии

---



---



---



---



---

### Потенциальные цели

---



---



---



---



---

на протяжении пяти дней подряд реагирует как минимум на 80 % инструкций или вопросов, но при этом нуждается в интенсивных подсказках, переходите к использованию менее интенсивных подсказок.

**Вернитесь назад.** Если ученику требуется подсказка более чем в 20 % возможностей для обучения, используйте Таблицу параметров, чтобы повысить его успешность.

### **D3. Аккуратно обращается с рабочими материалами (например, не хватает их без разрешения и т. п.)**

Цель для начинающего ученика (пример): *Ян будет ждать инструкции учителя, прежде чем взаимодействовать с рабочими материалами, в 90 % случаев. Или: Ян будет писать и рисовать, не повреждая бумагу письменными принадлежностями.*

Иногда ученики могут повреждать рабочие материалы — например, слишком сильно нажимать на карандаш при рисовании, расплющивать кончик стержня маркера при надавливании или разламывать восковые мелки. Некоторым ученикам нравится отрывать кусочки бумаги от книжных страниц. Такое поведение может приводить к ограниченному доступу к некоторым учебным материалам.

Интерес ребенка к подобным действиям может конкурировать с необходимостью правильно выполнять задания. Так, если ученику нравится раскручивать миску, он может пропустить инструкцию учителя взять ложку и «перемешать» в миске воображаемую пищу. Или представим ученика, который способен самостоятельно выполнить все задания в тетради, но при этом ему очень нравится прокалывать карандашом бумагу — это, конечно, окажет влияние на то, как он будет выполнять задание.

### **Анализ проблемы и потенциальные решения**

Если ученик часто использует рабочие материалы ненадлежащим образом, решить эту проблему **может** помочь следующее:

- **Продуманное расположение** рабочих материалов: наиболее привлекательные для ученика материалы учитель держит при себе.
- **Своевременное предоставление подсказок:** если ученик часто использует рабочие материалы ненадлежащим образом, возможно,