

Использование методов поведенческого анализа для формирования социальных навыков*

Введение

Неспособность устанавливать нормальные социальные отношения — одно из наиболее серьезных нарушений, свойственных аутизму. Для детей, страдающих аутистическим расстройством, типичны отклоняющиеся от нормальных или слабые проявления социального взаимодействия, а именно: недостаточный глазной контакт или его отсутствие, неумение играть со сверстниками, активное избегание социальных контактов, а также невозможность инициировать и поддерживать взаимодействие. Поскольку дети с аутизмом не в состоянии воспринимать значимые социальные сигналы, вероятность того, что они лучше начнут взаимодействовать с другими, если будут находиться среди типично развивающихся сверстников, невелика (Stainback & Stainback, 1981).

Учителя часто сообщают о том, что даже в инклюзивной среде (например, в интегрированных классах) социальные

контакты между аутистами и их здоровыми сверстниками практически отсутствуют либо редки, несмотря на то, что возможности для взаимодействия возрастают (Pierce & Schreibman, 1997).

Для детей с аутизмом опыт общения со сверстниками значит немного. Они редко или даже никогда сами не начинают взаимодействие и сводят на нет инициацию со стороны других детей, из-за того что практически не реагируют на попытки общения с ними. При таком поведении вероятность того, что взаимодействие будет длиться достаточно долго или возникнет в будущем, практически равна нулю (Odom & Strain, 1986). Следовательно, простое помещение аутичных детей в общество социально активных сверстников не обеспечивает взаимодействия их друг с другом.

Исследователи в области поведенческого анализа разработали техники, позволяющие улучшить социальное поведение детей с аутизмом. Практически все работы в большей степени фокусируются на фор-

* Families for Early Autism Treatment, Ink © 1996–2001. См. также публикации в журнале «Аутизм...» №№ 3, 4 за 2005 год.

мировании адекватного поведения (используя с этой целью метод положительного подкрепления), нежели на нивелировании нежелательных форм поведения.

В литературе по поведенческому анализу исследования по развитию социальных навыков у аутичных детей концентрируются в первую очередь на формировании поведения, включающего в себя: более частые инициации, ответы и взаимодействия, а также реципрокные взаимодействия (инициацию и ответ). Детей с аутизмом сначала обучают единичным инициациям и ответам, а затем учат расширять социальное взаимодействие.

Большое внимание уделяется генерализации социальных навыков, для того чтобы аутичные дети применяли их в естественных условиях. С этой целью исследователи стремятся включать в процесс обучения неаутичных сверстников, чтобы дети с аутизмом обучались соответствующим формам поведения с теми, с кем могут вступать в контакт в интегративных или естественных ситуациях.

Кроме того, исследователи стремятся развивать социальные навыки, которые являются центральными для формирования целого класса поведенческих паттернов. Иначе говоря, было обнаружено, что, изменяя какой-то один класс поведенческих паттернов, можно получить одновременные изменения и других форм поведения в аналогичном классе без специального дополнительного обучения. Это чрезвычайно важно, поскольку эта техника более эффективна, чем обучение множественным формам поведения путем применения многих обучающих процедур.

Дефицит социальных навыков у аутичных детей часто настолько всеобъемлющ, что требуется обучение самым простым поведенческим актам, прежде чем появляется возможность приступать к формированию более сложных форм взаимодействия (Newsom & Rincover, 1989). На-

пример, поддержание разговора требует таких более простых навыков как удержание внимания, глазной контакт, подходящая громкость голоса, а также способность задавать вопросы и отвечать на них. Следовательно, более простые поведенческие функции являются условием для осуществления более сложных актов. Исследования фокусируются на формах поведения, которые ранжируются от простых до более сложных.

В работе в рамках поведенческого анализа, посвященной формированию социальных навыков, Goldstein and Wickstrom (1986) использовали технику «обучения через сверстника» (peer-mediated intervention), для того чтобы развить у трех детей с аутизмом, имеющих речевые нарушения, умение общаться с другими. В ходе занятий типично развивающиеся дети использовались в качестве помощников, поскольку они были обучены инициировать социальное взаимодействие с аутичными детьми. Цель этого исследования состояла в том, чтобы определить, могут ли типично развивающиеся дети использовать стратегии, которые бы побуждали к взаимодействию их аутичных одноклассников. В работе приняли участие трое детей с нарушениями развития и два типично развивающихся. Всем трем проблемным детям был поставлен диагноз поведенческое расстройство. Кроме того, у двоих из этих детей имелась задержка развития. Все они демонстрировали поведенческие нарушения аутистического спектра (стереотипии, специфическую игру, отсутствие социального взаимодействия с другими, вспышки гнева, упрямство, нарушения речи). Дети были сгруппированы в тройки, в каждой два типично развивающихся и один аутичный ребенок. За детьми наблюдали во время свободной игры в классе. Здоровые дети обучались стратегиям, позволяющим облегчить коммуникацию аутичных детей, и им подсказывали, когда нужно было использовать эти стратегии.

Стратегии, которые должны были применять дети, заключались в следующем:

для помощи в установлении глазного контакта надо было назвать ребенка с аутизмом по имени или похлопать по плечу.

Для привлечения внимания следовало сказать: «Посмотри на игрушку».

Дети должны были называть собственные действия и действия других.

Для обучения выражению просьбы следовало использовать подсказки, состоящие из нескольких последовательных шагов (Что ты хочешь? Ты хочешь поезд или самолет? Ты хочешь самолет? Скажи: «самолет»).

Для обучения умению давать ответы на вопросы дети должны были использовать прием повторения (имитации).

Они должны были говорить подробно, повторять сказанное, понятно высказывать свои просьбы и направлять игру.

Педагоги давали подсказки и поощряли детей к использованию этих стратегий.

Результаты этого исследования показали, что обучение типично развивающихся детей использованию специальных стратегий во время свободной игры увеличило количество взаимодействий у всех троих проблемных детей, и что эти результаты сохранялись выше начального уровня и после того как педагоги перестали давать подсказки и использовать поощрения (Goldstein & Wickstrom, 1986).

Это воздействие привело к незамедлительному увеличению взаимодействий в ходе сессии у всех троих детей. Наиболее стойкое улучшение касалось ответов сверстникам. В то же время число инициаций со стороны проблемных детей увеличилось незначительно. Результаты исследования эффективности каждой из стратегий показали, что поддержание глазного контакта и использование соответствующей дикции оказались наиболее эффективными. Эта работа подтвердила, что привлечение типично развивающихся детей в качестве помощников может приво-

дить к обобщению и поддержанию навыков взаимодействия у детей с аутизмом.

Shafer, Egel and Neef (1984).

Оценка влияния стратегии «обучение через сверстника» на число и продолжительность взаимодействий между аутичными и неаутичными детьми.

Shafer, Egel and Neef (1984).

A peer-training strategy evaluated the effects on the number and length of interactions between students with autism and nonautistic peer-trainers.

Эффективность стратегии «обучение через сверстника», заключающейся в использовании прямой подсказки и предъявлении образца, оценивалась по числу и продолжительности интеракций между детьми с аутизмом и их неаутичными сверстниками, выступающими в роли инструкторов, в ходе обучающих и генерализованных сессий (Shafer, Egel and Neef (1984).

В этом исследовании, проводившемся в рамках поведенческого анализа, изучалось: будет ли процедура прямой подсказки (когда сверстник—помощник обучается непосредственно во время общения с аутичным ребенком, а не сначала с экспериментатором в ходе ролевой игры) приводить к генерализации навыков социального взаимодействия между аутичными и неаутичными детьми. Другими словами, цель исследования заключалась в том, чтобы определить: будут ли инициации со стороны сверстников положительно влиять на возможности аутичных детей общаться с другими.

В исследовании участвовали четверо детей с диагнозом аутизм, средний возраст которых составил 6 лет. У всех детей имелись речевые нарушения (эхолалии, неправильное использование местоимений, короткие фразы), дефицит навыков общения, необычная игра и аутостимулирующее поведение (верчение предметов, по-

тряхивание руками, повторяющиеся движения пальцами). Инструкторами были 16 неаутичных детей (средний возраст 7 лет), которые обучались с ними в одном классе.

Результаты наблюдений до начала воздействия указывали на то, что аутичные дети и их одноклассники общались крайне редко (Shafer et al., 1984). Наблюдения проводились во время свободной игры и во время сессий, в ходе которых происходило обучение типично развивающихся детей работе в качестве инструкторов.

Процедура свободной игры проходила с участием одного аутичного ребенка и трех здоровых детей 2-3 раза в неделю для каждой группы. Дети помещались в игровую комнату, и им давалась инструкция играть в течение 10-ти минут без какого-либо взаимодействия между детьми и экспериментаторами.

Обучающая сессия, в которой участвовали двое детей (один типично развивающийся и один аутист), также проходила в игровой в течение 20-ти минут. Дети, выступающие в роли инструкторов, обучались способам предъявления образца, использованию обратной связи и тренировочным процедурам.

Результаты исследования показали, что прямая подсказка приводит к немедленному и значительному увеличению числа ответов и к большей продолжительности позитивных социальных взаимодействий между аутистами и их сверстниками-инструкторами (Shafer et al., 1984). После того как была применена стратегия «обучение через сверстника», у всех детей с аутизмом возросло количество обращений к своему инструктору. Число интеракций поддерживалось на уровне, превосходящем зафиксированный во время свободной игры до начала обучения, что было подтверждено посторонними наблюдателями. Кроме того, у одного ребенка с аутизмом также возросло количество взаимодействий с другими детьми, которые не являлись его партнерами по тренингу. Эти данные подтверждают эффективность такого рода воздействий.

Odom & Strain (1986).

Сравнение двух процедур, направленных на увеличение социальных взаимодействий у детей с аутизмом.

Odom & Strain, (1986).

Two behavior analysis procedures for improving the social interactions of three children with autism were compared.

Было проведено сравнение двух процедур, направленных на увеличение социальных взаимодействий у аутичных детей (Odom & Strain, 1986). В одной из них здоровые сверстники обучались инициировать взаимодействие с аутичными детьми. Им давались подсказка и поощрение за инициацию такого взаимодействия. Во второй программе происходило обучение педагогов (так называемая процедура «приоритета педагога») умению подсказывать детям с аутизмом, как инициировать общение со сверстниками, уже обученными взаимодействию с аутичными детьми. В исследовании приняли участие три ребенка с аутизмом 4-х лет и четверо здоровых детей 4-5-ти лет, которые посещали один детский сад.

Во время обучающих сессий здоровых детей учили прямой социальной инициации, дающей высокую вероятность получения ответов от ребенка с аутизмом (Odom & Strain, 1986). Перед каждой сессией педагог еще раз напоминал ребенку-помощнику, как инициировать игру с аутистом, а во время сессии при необходимости давал еще и вербальную подсказку. В случае успешного взаимодействия дети-помощники поощрялись.

В сессиях, где применялась процедура «приоритета педагога», здоровых детей обучали отвечать на инициации детей с аутизмом и поддерживать с ними взаимодействие. Перед началом каждой сессии здоровому ребенку давалась инструкция находиться рядом с аутистом и играть вместе с ним. Во время сессии педагог давал подсказки аутичному ребенку играть с партнером и делиться с ним игрушками.

При необходимости ребенку с нарушениями развития давалась вторая вербальная подсказка или оказывалась физическая помощь. После окончания занятия в случае успеха аутичный ребенок получал награду.

Использование этих двух процедур привело к разным типам социального поведения и продолжительности интеракций. Исследователи обнаружили, что инициации со стороны здоровых партнеров увеличивают количество социальных ответов со стороны аутичных детей, что является важным социальным навыком (Odom & Strain, 1986). Тем не менее, когда учитель подсказывал аутичному ребенку, как инициировать общение в ситуациях, где партнеры были обучены им отвечать, у детей с аутизмом возросло не только число ответов, но и число инициаций. Это очень важно, поскольку у аутистов, как правило, отсутствует способность начинать или инициировать взаимодействие. Кроме того, эта процедура привела к увеличению продолжительности социальных взаимодействий.

Результаты этого исследования показали, что процедура «приоритета педагога» приводит к более высокому уровню социального взаимодействия между ребенком с аутизмом и его сверстником и что ключевой функцией является «запуск» взаимодействий, который осуществляет педагог.

Strain (1983).

Будет ли инклюзивное обучение приводить к большей генерализации поведенческих изменений по сравнению с разделным обучением.

Strain (1983).

Test whether a developmentally-integrated setting would produce superior generalized behavior change than a developmentally-segregated setting.

Strain (1983) было проведено исследование с целью сравнения влияния ин-

клюзивного (когда аутичные дети обучаются вместе со здоровыми детьми) и разделного (когда дети с нарушениями обучаются отдельно) обучения на генерализацию поведенческих изменений. Вопрос относительно генерализации навыков остается спорным и касается того, как лучше обучать аутистов распространять сформированный навык общения на людей, которые не являются их сверстниками-тренерами (специально обученными инициировать взаимодействие с аутичными детьми). Это исследование базируется на часто встречающемся в литературе утверждении, что при использовании методов модификации поведения не происходит генерализации навыков общения. Предполагается, что это может быть связано с тем, что при разделном обучении дети испытывают недостаток в социальной отзывчивости (например, они затрудняются ответить на инициацию, что приводит к уменьшению этих инициаций со стороны других).

В исследовании приняли участие 4 ребенка с аутистическими нарушениями, которые обучались в специальном классе, где находились 10 детей с нарушениями развития в возрасте от 7-ми до 10-ти лет. По мнению педагогов, все дети имели серьезные проблемы в социальных контактах.

Ежедневно проводились три 20-минутные игровые сессии (Strain, 1983). Первая сессия, где использовался метод «обучение через сверстника» (сверстник был обучен специальному поведению), проводилась в течение 5-ти минут с каждым аутичным ребенком. Во время второй сессии производилась оценка способности ребенка с аутизмом к генерализации навыка в инклюзивной среде. В ходе этой сессии ребенок-аутист находился вместе с 24-мя детьми из обычного класса во время школьной перемены. На третьей сессии такая же оценка производилась также во время перемены, но в этом случае аутичный ребенок находился вме-

сте с детьми из своего класса (с нарушениями развития). До начала занятий все мальчики с аутизмом демонстрировали низкий уровень позитивного взаимодействия с другими детьми.

Результаты этого исследования показали, что обучение сверстников иницированию общения увеличивает позитивное социальное взаимодействие у всех детей с аутизмом, и что уровень общения в инклюзивной среде существенно превышает уровень, который наблюдался в изолированной среде (Strain, 1983). Результаты указывают на то, что инклюзивные сессии существенно эффективнее для генерализации навыков, нежели сессии, где участвовали только дети с нарушениями. Одним из объяснений этого факта является то, что сверстники в инклюзивной сессии более чутко реагируют на социальные проявления со стороны аутистов. Увеличение частоты ответов на инициацию, исходящую от аутистов, в свою очередь может привести к увеличению числа совершенных ими инициаций. Это является «стандартом взаимодействия», который заключается в том, что социальная чувствительность увеличивает число социальных инициаций, что характерно для нормальных социальных взаимодействий у детей. Исследование подчеркивает важность обеспечения (гарантированности) ответов со стороны сверстников на инициации со стороны аутистов. В противном случае их активность начнет угасать (количество инициаций уменьшится, если не будет подкрепления в форме ответов).

Как и в других подобных исследованиях, эффект от воздействия наступал немедленно. Это доказывает, что инициация со стороны партнеров не формирует социальный навык, а дает возможность детям с аутизмом реализовать уже имеющиеся способности. Кроме того, это подтверждает тот факт, что социальные навыки у детей с нарушениями развития хуже проявляются в среде, которая не чув-

ствительна к их инициациям (как при изолированном обучении).

Haring & Lovinger, (1989).

Изучение влияния обучения инициациям и игровым навыкам на последующие социальные взаимодействия между аутичными и типично развивающимися детьми.

Haring & Lovinger, (1989).

A behavior analysis study was done to investigate the effects of initiation training and play-skill training during free-play periods on later social interactions between students with severe disabilities (i.e., autism) and their nonhandicapped peers.

В исследовании приняли участие аутичные дети дошкольного возраста, интегрированные в массовый детский сад. Этот же сад посещали 19 типично развивающихся детей, средний возраст которых составлял 4,5 года. Только пятерых из них использовали в качестве помощников и обучали инициации игры. Остальные дети не обучались приемам взаимодействия с аутистами, чтобы сохранить естественность социальной ситуации.

На первом этапе проводилось обучение типично развивающихся детей, которые должны были иницировать взаимодействие, осознанию того, что является инициацией и подкреплением, в качестве которого использовались наклейки (Haring & Lovinger, 1989). Детям рассказывали про аутизм, показывали слайды с аутичными и другими детьми с нарушениями развития. Им сообщалось, что они получают наклейку каждый раз, когда будут иницировать любое взаимодействие с аутичным ребенком. Поощрения вручались детям после игрового периода.

На втором этапе дети обучались инициации игры и тому, как вести себя при игре с аутичными детьми. Для обучения

были выбраны три вида игровой активности, которые предпочитали дети с аутизмом до начала обучения.

Ребенка с аутизмом обучали последовательности действий для каждой из игр. Например, при игре в машинки и гараж ребенок обучался следующим действиям: 1) выбирать машинку и гараж; 2) класть их на пол в непосредственной близости от партнеров по игре; 3) передавать машинку партнеру; 4) если партнер отказывается, то искать другого партнера; если он соглашается, то играть с ним, по меньшей мере, 10 секунд. Кроме того, до начала обучения пятеро сверстников-помощников коротко инструктировались о том, что делать во время сессии. Им давалась инструкция играть с игрушками и ждать, пока аутичный ребенок начнет общение, естественно реагировать на такую попытку аутиста поиграть вместе и приблизительно в половине случаев отказываться от взаимодействия (как и в естественных условиях, не все предложения поиграть вместе оказываются успешными). Эксперимент проходил в классной комнате в детском саду.

Результаты эксперимента показали, что хотя осознание активности в сочетании с подкреплением увеличили частоту инициаций со стороны типично развивающихся детей, ответы на инициацию со стороны аутистов остались на том же уровне (Haring & Lovinger, 1983). Число инициаций и ответов со стороны сверстников возросло только после того как аутичный ребенок обучался инициировать взаимодействие и играть адекватно.

Strain, Kerr & Ragland, (1979).

Оценка влияния использования метода «обучение через сверстника» и процедуры «подсказка — подкрепление» на социальное поведение у четырех детей с аутизмом.

Strain, Kerr & Ragland, (1979).

The effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement

procedures were evaluated as interventions for increasing the positive social behavior of four children with autism.

Цель этого исследования состояла в том, чтобы сравнить эффективность двух способов обучения: социальной инициации со стороны сверстников и процедуры поощрения попыток взаимодействия со стороны аутистов, а также в том, чтобы определить: какая из этих двух процедур приведет к изменению поведения за пределами обучающих сессий (т.е. произойдет генерализация навыка). До начала обучения сверстники сами очень редко инициировали взаимодействие с аутичными детьми, не побуждали их и не поощряли попытки аутистов взаимодействовать. Двое аутистов обучались путем инициации со стороны сверстников, а двое других — с использованием подсказки и поощрения.

Было обнаружено, что обе процедуры приводят к немедленному и существенному возрастанию позитивного социального поведения на обучающих сессиях (Strain et al., 1979). В обоих случаях степень изменений была одинаковой. Эти результаты указывают на то, что сверстники-помощники могут научиться побуждать аутичных детей вступать с ними во взаимодействие во время свободной игры. Результаты продемонстрировали, что «обучение через сверстника» является альтернативой «обучению через учителя». Было также показано, что ни одна из этих техник не приводит к генерализации, т.е. ни в том, ни в другом случае не наблюдается увеличения социальной активности за пределами обучающих сессий. Исследователи подчеркивают, что эти результаты противоречат имеющимся в литературе данным относительно генерализации социальных навыков у детей с аутизмом.

Перевод с английского: Н.Г. Манелис

(Продолжение читайте в следующем номере)