

Визуальное сопровождение лиц с РАС как инструмент коррекции нежелательного поведения

Колпакова Л. О.*,

ГБОУ «Школа № 285», Москва, Россия,
4219674ab@gmail.com

В статье приводятся данные наблюдений за группой, состоящей из 10 детей с РАС в возрасте от пяти до восьми лет, с выраженными поведенческими проблемами, нарушениями в сфере коммуникации и социальных взаимодействий. Для данной группы детей проводилось поведенческое вмешательство на основе применения принципов ПАП. На основании проведенного первичного тестирования детей и в соответствии с запросом родителей командой специалистов на протяжении шести месяцев разрабатывались планы по коррекции поведенческих нарушений и компенсации академических дефицитов. Специалисты и родители вели ежедневный сбор данных и осуществляли динамическую коррекцию планов вмешательств. Учitando, что все дети, бывшие под наблюдением, плохо понимали обращенную к ним речь и испытывали серьезные сложности в коммуникации, одним из основных методов, примененных в работе с группой, стало визуальное сопровождение, которое было основной составляющей в каждой из применяемых методик. Применение визуального сопровождения на протяжении всего учебного процесса и в домашней рутине позволило в значительной мере компенсировать детям непонимание обращенной к ним речи и создать условия для снижения уровня тревожности, что обусловило, в свою очередь, выраженное снижение уровня нежелательного поведения и более быстрый прогресс в освоении академических навыков.

Ключевые слова: РАС, визуальное сопровождение, поведенческие нарушения.

Как известно, аутизм является pervasive disorder развития. Характерными чертами аутизма являются нарушения в трех основных областях: коммуникации, социальном взаимодействии и поведении ребенка. [1] Именно в силу сопряженности этих дефицитов, как правило, в значительной мере затруднены социальная интеграция и академическая инклюзия детей с РАС. Даже дети, посещающие дошкольные учреждения и реабилитационные центры, оказываются не готовы к началу школьного обучения. Перед началом нашей работы нами проведен опрос среди учителей начальных классов в шести школах Москвы, где начата инклюзия детей с РАС. Педагоги классов описывают следующие основные проблемы при обучении детей с РАС:

- отсутствие или значительное снижение учебной мотивации;

Для цитаты:

Колпакова Л.О. Методика введения визуального сопровождения для лиц с РАС с целью предупреждения возникновения нежелательного поведения // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 77–84. doi: 10.17759/pse.2016210309

* Колпакова Лилия Олеговна, педагог-психолог, ГБОУ «Школа № 285», Москва, Россия

- недостаточный уровень памяти и внимания для выполнения учебных задач;
- сниженное понимание обращенной к ним речи;
- выраженность и частота неприемлемого поведения.

Проведенный нами опрос выявил общие проблемы для всех учащихся с РАС, вне зависимости от интеллектуальной готовности учащихся к школе. Все учителя начальных классов обращают внимание на сложность восприятия такими детьми устных инструкций. Как правило, даже если ребенок может выполнить какое-либо задание на индивидуальном занятии, то подача того же материала от доски учителем с объяснениями для всего класса приводит к потере учеником с РАС внимания и фрустрирует его, становясь пусковым фактором для возникновения нежелательного поведения.

Серьезными проблемами являются смена заданий и изменения в привычном расписании. Очень часто ученик либо настаивает на продолжении занятия, либо протестует против изменений в привычном для него расписании. Такого рода протесты нередко происходят в виде сильных и длительных истерик или эпизодов агрессии или аутоагрессии.

Также причиной отказа от дальнейшего выполнения задания может послужить длительный период ожидания, например, когда ученикам раздаются материалы или ответ на задание требует ожидания своей очереди.

Одним из серьезнейших поводов для беспокойства являются и трудности учеников с РАС в установлении контактов с одноклассниками, непонимание ими правил социального взаимодействия, нарушение коммуникации и, как следствие, их социальная изоляция.

Результаты анализа собранных нами данных дополнительно выявили необходимость грамотной работы по подготовке детей с РАС к школьному обучению: работа должна вестись с учетом индивидуальных особенностей ребенка с целью формирования у него необходимых для школьного обучения компетенций.

На основании родительского запроса в реабилитационном центре по работе с детьми с РАС нами была сформирована группа по подготовке к школе.

Под нашим наблюдением в течение года находились 10 детей в возрасте от пяти до восьми лет (из них 2 девочки и 8 мальчиков). У всех детей диагностировано расстройство аутистического спектра, у семи оформлена инвалидность. Родители трех детей за оформлением инвалидности не обращались, опасаясь в будущем последствий для ребенка. Все дети на момент обращения были мутичны, обладали первичными навыками коммуникации (могли посредством руки взрослого указать на желаемый предмет), испытывали серьезные проблемы во взаимодействии со сверстниками, членами семьи, не обладали навыками гигиены и самообслуживания. Никто из находившихся под наблюдением детей не посещал детские дошкольные учреждения из-за серьезных проблем в поведении: частых отказов от выполнения инструкций в виде истерик, аутоагрессии, агрессивного поведения по отношению к другим детям, громких криков и частых повторяющихся поведений разных видов (аутостимуляции).

Со всеми детьми проводилось тестирование по VB-MAPP (программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития), было проведено анкетирование родителей, проводилось прямое наблюдение за каждым ребенком, как в условиях учебного центра, так и на дому.

По результатам проведенных тестирований у всех детей были выявлены серьезные дефициты в развитии навыков понимания речи (от 0,5 до 3 баллов по VB-MAPP), визуального восприятия (от 3,5 до 6 баллов по VB-MAPP), социального взаимодействия (от 0 до 3 баллов VB-MAPP). Данные показатели существенно ниже возрастных норм и соответствуют приблизительно возрасту 3–8 месяцев нормотипично развивающегося ребенка. Также у всех детей имелись серьезные проблемы с поведением:

- три ребенка выражали протестные реакции с помощью аутоагрессии;

- семь детей проявляли проблематичное поведение в виде истерик, громких криков, падания на землю.

Кроме того, четыре ребенка в моменты эмоционального напряжения занимались активной аутостимуляцией (размахивание руками перед глазами, кружение, громкие вокализации), в случае прерывания аутостимулятивного поведения проявляли агрессию по отношению к окружающим.

На протяжении всего периода (6 месяцев: декабрь 2014–май 2015) за поведением детей велось постоянное наблюдение. Педагоги и родители вели постоянные записи, отмечая каждый эпизод нежелательного поведения. Отмечались как частотность поведения (число эпизодов в течение 12 часов каждый день), так и условия возникновения поведения. Описывались предшествующие факторы – события, произошедшие непосредственно перед поведением, само поведение – его форма, интенсивность и продолжительность, а также последствия – что происходило сразу после того, как ребенок успокаивался.

Как видно из приведенного ниже графика (рис. 1), на начало наблюдения у всех де-

тей отмечалась высокая частотность эпизодов проблематичного поведения, составляя в среднем около 10 эпизодов каждый час.

На основании представленных данных проводился систематический анализ поведения детей. Были выявлены основные цели поведения:

- требование желаемого предмета или действия;
- отказ от чего-либо;
- привлечение внимания;
- сочетание тех же целей в различных комбинациях.

Чаще всего поведение носило функцию требования желаемых предметов или действий, а также отказа от чего-либо.

Многие дети с аутизмом проявляют нежелательное поведение в зависимости от окружающих условий. Нередко ребенок, спокойно ведущий себя дома, может начать истерику при появлении незнакомых ему людей, попадании в незнакомое помещение, под воздействием громких шумов или резких запахов [2; 5]. Причин, которые могут вызвать вспышку агрессии и фрустрировать ребенка с аутиз-

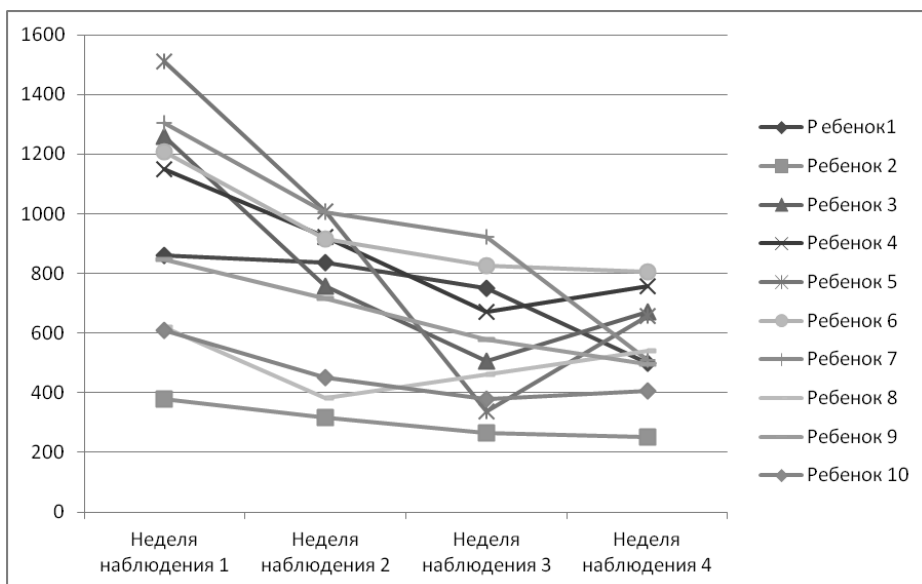


Рис. 1. Количество эпизодов проблематичного поведения за период наблюдения

мом, огромное количество. Каждый из детей синдромом РАС уникален. Для выбора тактики и стратегии коррекции поведения каждый раз необходим детальный и очень тщательный анализ ситуации. Очень часто причиной высокой частотности нежелательного поведения у детей с РАС является неумение окружающих адекватно реагировать на просьбы и нужды ребенка. Часто возникает ситуация, когда ребенок просит что-либо, потянув взрослого в сторону нужного ему объекта, но либо в силу занятости родителей в этот момент, либо в силу неоднозначности его просьбы он не получает желаемого. Как правило, возникающая вследствие этого вспышка нежелательного поведения сразу обращает на себя повышенное внимание со стороны взрослых: ребенок получает желаемое в результате истерики, что, как следствие, закрепляет эту форму поведения [3]. То есть ребенок понимает: чем активнее он требует, тем быстрее получит то, что хотел. Такая же ситуация возникает с отказом от выполнения требований. Например, ребенок не хочет идти в конкретное место и падает на землю на улице. Родители, испытывая чувство неловкости и стыда за поведение ребенка перед окружающими, стараются как можно скорее прекратить истерику и перестают настаивать на необходимом маршруте. Ребенок либо возвращается домой, либо следует с родителями туда, куда ему больше всего хочется, что также дает ему понять, что тактика «крика» весьма эффективна.

Умение педагога, терапевта или родителя управлять поведением ребенка путем осознанного и целенаправленного подкрепления желательного поведения и формирования мотивации принято называть учебным контролем [10]. Установление учебного контроля со стороны взрослых является необходимым условием успешной работы с ребенком и первоочередной задачей. Для скорейшего и правильного формирования учебного контроля необходима содруженность усилий со стороны всех участников воспитательно-образовательного процесса. Правила, устанавливаемые в работе с ребенком, должны неуклонно соблюдаться

всеми. В случае, если ребенок будет следовать правилам только на занятиях, а ситуация с подкреплением проблематичного поведения в домашних условиях останется неизменной, проблематичное поведение может не только не уменьшиться, а, наоборот, усилиться [6; 9].

Для осуществления этих условий проводилась большая разъяснительная работа с родителями и родственниками детей. Объяснялись тактики поведения родителей в случае возникновения проблематичного поведения, объяснялись принципы сбора данных и правила поощрения желаемых форм поведения ребенка.

За основу работы был положен принцип «предотвращения возникновения нежелательного поведения», т. е., обучения ребенка стратегии поведения достижения поставленных им целей социально приемлемым способом.

Так как все дети были невербальны и понимание речи находилось на очень низком уровне, были выработаны стратегии коррекции, включавшие в себя:

- обучение детей просить или отказываться от чего-либо;
- развитие визуального восприятия;
- развитие навыков понимания речи;
- введение визуальных методов поддержки – визуального расписания.

Для осуществления этих тактик потребовался дополнительный подготовительный этап, включавший в себя установление учебного контроля, развитие навыков визуального восприятия, имитации, выполнения инструкций. Этот этап проходил в первые четыре недели наблюдения. Отдельное внимание уделялось на подготовительном этапе навыкам визуального восприятия, так как стратегия применения визуальной поддержки подразумевает способность ребенка сопоставлять предметы и действия с их изображениями. По окончании первого месяца все обучающиеся могли легко сопоставить предметы и изображения. По достижении критерия в этом навыке было начато введение визуального расписания.

К окончанию второго месяца занятий у всех детей было введено визуальное расписание.

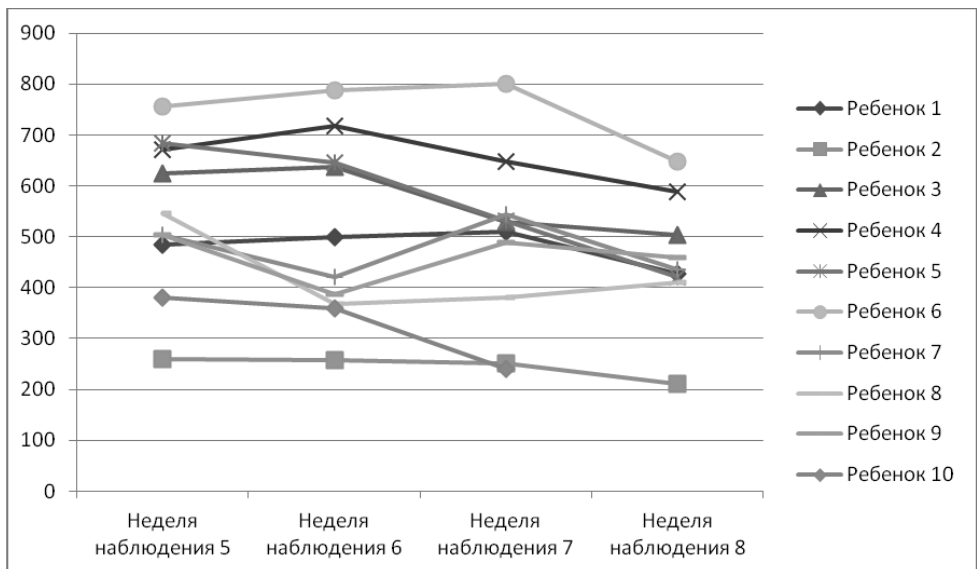


Рис. 2. Количество эпизодов проблематичного поведения за период наблюдения

сание, как дома, так и на занятиях. Максимальное число карточек в расписании за один раз доведено до трех.

На втором месяце занятий частота эпизодов нежелательного поведения снизилась по группе в целом до 4,8 эпизода в час, что говорит о том, что проблематичное поведение уменьшилось в среднем на 52% по сравнению с начальным уровнем. Цифры говорят о том, что при введении визуальной поддержки дети, которые проявляли нежелательное поведение в виде криков, укусов, аутоагрессии, агрессии по отношению к окружающим, уменьшили частоту проявлений нежелательного поведения в среднем в два раза за два первых месяца наблюдения и занятий (рис. 2).

В процессе введения визуального расписания актуальной стала проблема неумения детей спокойно ожидать смены событий. Например, при демонстрации карточек на визуальном расписании они требовали осуществления событий «здесь и сейчас», что вызвало дополнительный всплеск нежелательного поведения, который возникал у большинства детей на пятой–шестой неделе наблюдения.

В связи с этим было принято решение ввести дополнительную визуальную поддержку для обучения ребенка ожиданию.

На третьем месяце наблюдения всем детям было введено визуальное расписание, включавшее в себя все задания, входившие в занятия ребенка. В домашних условиях визуальное расписание было введено на разных уровнях – от полного дня (у четверых детей) до визуальных пошаговых инструкций для каждой из повседневных рутин: мытья рук, чистки зубов, одевания и т. п. Такая разница была обусловлена, с одной стороны, особенностями самих детей, с другой – стремлением родителей к сотрудничеству и следованию даваемым рекомендациям.

Четвертый и пятый месяцы в работе (рис. 3) с расписанием были направлены на формирование навыка самостоятельного планирования очередности заданий. Уменьшалось количество поощрений между упражнениями. Теперь поощрения предоставлялись не после каждого выполненного задания, а через одно или через два (осуществлялся переменный режим предоставления поощрений). Таким образом, ребенок мог

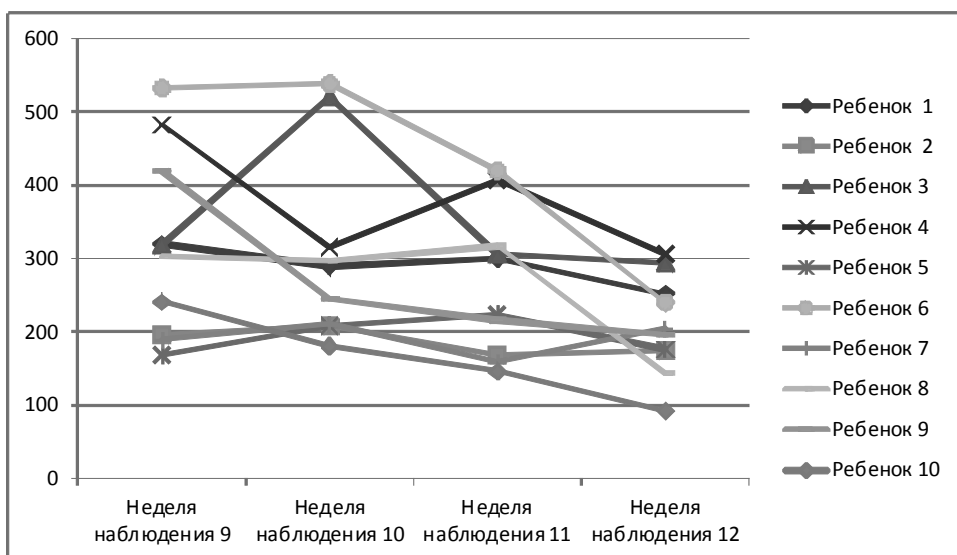


Рис. 3. Количество эпизодов проблематичного поведения за период наблюдения

уже сам определять какие конкретно задания он хочет делать в первую очередь – более легкие или более сложные. Режим предоставления поощрений по-прежнему осуществлялся педагогом.

В конце пятого месяца было проведено объединение детей в малые группы по пять человек и начато формирование понимания групповых инструкций. В условиях групп у каждого ученика был тьютор, сопровождавший его на протяжении всего занятия. Для наилучшего понимания происходящих событий было введено групповое расписание, которое полностью отображало индивидуальные расписания каждого ученика. В процессе объединения детей в группу у ряда из них отмечалось незначительное увеличение эпизодов нежелательного поведения.

Таким образом, согласно полученным данным, количество эпизодов нежелательного поведения в группе в целом составило 264, т. е. в среднем отмечалось около четырех эпизодов нежелательного поведения в течение одного дня (рис. 4).

Выводы

Проведенное вмешательство позволило существенно улучшить качество жизни наблюдавшихся детей и их семей. Были освоены базовые навыки самообслуживания. Существенно развились навыки понимания речи, следования инструкциям. В значительной мере развиты академические навыки. Все дети, прошедшие подготовку в группе, получили по окончании года заключение ЦПМПК о продолжении образовательного маршрута по адаптированной общеобразовательной программе для лиц с РАС и стали учащимися общеобразовательных школ.

Коррекция поведенческих проблем является одной из важнейших целей в процессе психолого-педагогической коррекции лиц с РАС. Примененные в нашем исследовании методы визуального сопровождения лиц с РАС показали свою высокую эффективность в работе с невербальными детьми с высокочастотным полифункциональным поведением.

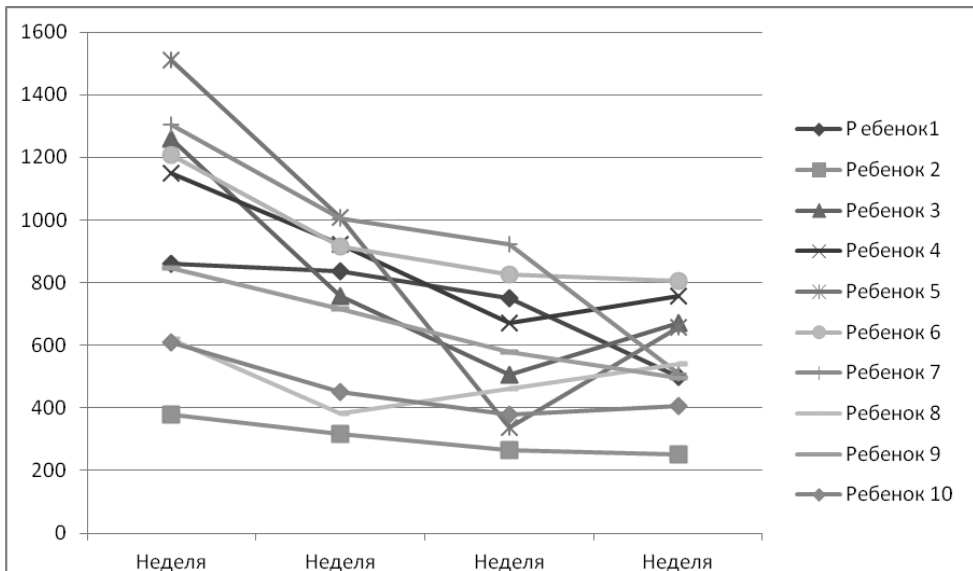


Рис. 4. Количество эпизодов проблематичного поведения за период наблюдения

Литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Серия: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. М.: Теревинф, 2009. 112 с.
2. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. М.: Рама Паблишинг, 2014. 304 с.
3. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. Путь к независимости: Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. М.: Теревинф, 2002. 320 с.
4. Волкмар Л. Вайзнер. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. М.: Рама Паблишинг, 2014. 224 с.
5. Доленко О.В. Аутизм у детей. Что следует знать о первых симптомах расстройства [Электронный ресурс] // Здоровья України. Тематический выпуск «Червень». 2010. URL: http://health-ua.com/pics/pdf/N_2010_2/56-58.pdf (дата обращения: 19.05.2015).

6. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во МГУ, 1990. 342 с.
7. Морозов С.А. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе. Материалы к спецкурсу. М.: Сигнал, 2003. 102 с.
8. Морозова С.С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах // Коррекционная педагогика. М.: Владос, 2007. 176 с.
9. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: ВЛАДОС, 2003. 240 с.
10. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. М.: Рама Паблишинг, 2013. 256 с.
11. Behavioral intervention for autism: a distinction between two behavior analytic approaches [Электронный ресурс]. URL: <http://www.biomedsearch.com/article/Behavioral-intervention-autism-distinction-between/170115032.html> (дата обращения: 24.04.15).

Visual Support in Children with Autism Spectrum Development as a Tool for Changing Problem Behavior

Kolpakova L.O.*,
School № 285, Moscow, Russia,
4219674ab@gmail.com

The paper presents data of observations made in a group of 10 children with autism spectrum disorder aged 5-8 years experiencing behavioral problems and difficulties with communication and social interaction. A behavioral intervention was carried out in the group basing on the principles of applied behavioral analysis (ABA). Following the primary test and with accordance to the parents' requests, a team of specialists worked over the period of six months attempting to change problem behaviors and to compensate for academic deficiencies in the children. Each day the specialists along with the parents collected data and introduced necessary corrections into the intervention plans. Since all children in the group could barely understand speech and had much difficulty with communication, one of the core methods employed in the work was visual support which became a basic element in every technique applied. Applying visual supports in education settings as well as at home contributed much to the compensation of the difficulties related to speech understanding and helped decrease the level of anxiety in the children, which, in turn, resulted in an apparent decline in problem behavior and faster progress in the acquisition of academic skills.

Keywords: ASD, visual support, behavior problems.

References

1. Baenskaya E.R. Pomoshch' v vospitanii detei s osobym emotsional'nym razvitiem [Assist in the education of children with special emotional development]. *Seriya: Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi [Series: special child. research and support experience]*. Moscow: Terevinf, 2009. 112 p.
2. Barbera M.L. Detskii autizm i verbal'no-povedencheskii podkhod [Infantile autism and verbal and behavioral approach]. Moscow: Rama Publishing, 2014. 304 p.
3. Beiker Bryus L., Braitman Alan Dzh. Put' k nezavisimosti: Obuchenie detei s osobennostyami razvitiya bytovym navykam [The road to independence. Education of children with special needs household skills]. Moscow: Terevinf, 2002, pp. 124–132.
4. Volkmar. L. Vaizner. Autizm. Prakticheskoe rukovodstvo dlya roditel'ei, chlenov sem'i i uchitelei [Autism. A practical guide for parents, family members and teachers]. Moscow: Rama Publishing, 2014. 224 p.
5. Dolenko O.V. Autizm u detei. Chto sleduet znat' o pervykh simptomakh rasstroistva [Autism in children: you need to know about the first symptoms of the disorder]. Available at: http://health-ua.com/pics/pdf/N_2010_2/56-58.pdf (Accessed 19.05.2015).
6. Lebedinskii V.V., Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Emotsional'nye narusheniya v detskom vozraste i ikh korrektsiya [Emotional disturbances in children and their correction]. Moscow: MGU, 1990. 342 p.
7. Morozov S.A. Autizm. Metodicheskie rekomendatsii po korrektsionnoi rabote [Methodical recommendations on correctional work]. *Materialy k spetskursu [Materials for the course]*. Moscow: Signal, 2003. 102 p.
8. Morozova S.S. Autizm. Korrektsionnaya rabota pri tyazhelykh i oslozhnennykh formakh [Autism. Correctional work in severe and complicated forms]. *Korreksi-onnaya pedagogika [Correctional pedagogy]*. Moscow: VladoS, 2007. 176 p.
9. Piters T. Autizm: Ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdeistviyu [Autism: the theoretical understanding of the practical impact]. Moscow: VLADOS, 2003. 240 p.
10. Shramm R. Detskii autizm i AVA [Infantile autism and ABA]. Moscow: Rama Publishing, 2013. 256 p.
11. Behavioral intervention for autism: a distinction between two behavior analytic approaches [Elektronnyi resurs]. URL:<http://www.biomedsearch.com/article/Behavioral-intervention-autism-distinction-between/170115032.html> (Accessed 24.04.15).

For citation:

Kolpakova L.O. Visual Support in Children with Autism Spectrum Development as a Tool for Changing Problem Behavior. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 3, pp. 77–84 (InRuss., abstr. inEngl.). doi: 10.17759/pse.2016210309

*Kolpakova Liliya Olegovna, School counselor, school № 285, Moscow, Russia