Стив Уорд

Steve Ward

Teaching Advanced Learner Repertoires

Стив Уорд

Формирование более сложных навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС

Пособие для специалистов и родителей
с процедурами обучения и методиками оценки

Екатеринбург
Рама Паблишинг
2026

УДК 159.9
ББК 74.3
У62

Перевод с английского *Ульяны Жарниковой*
Научный редактор *Светлана Анисимова*, BCBA
Teaching Advanced Learner Repertoires
by *Steve Ward*, BCBA

Уорд, С.

У62 Формирование более сложных навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС: Пособие для специалистов и родителей с процедурами обучения и методиками оценки / Стив Уорд ; пер. с англ. У. Жарниковой ; предисл. С. Анисимовой. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2026. — 424 с.

ISBN 978-5-91743-133-8

Эта книга является продолжением руководства «Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС», написанного сертифицированным поведенческим аналитиком Стивом Уордом. Благодаря первой книге читатели познакомились с системой обучения 139 важнейшим социальным навыкам и получили возможность применять их практически, опираясь на приведенные автором теоретические обоснования и используя подробные процедуры обучения и методики оценки.

В настоящем издании автор рассказывает, как помочь ребенку с РАС, уже овладевшему большинством ранних навыков сотрудничества и коммуникации, освоить более сложные умения, а также применять их все более самостоятельно: без поддержки взрослых, в разных социальных ситуациях и при взаимодействии с разными людьми. Автор объясняет, как ребенку с РАС реализовать возможности обучения в условиях инклюзии, будь то учебные задания или общение со сверстниками и учителями, и показывает, как преодолевать проблемы у детей, проявляющих вербальную агрессию, обсессивно-компульсивное поведение, а также уклоняющихся от выполнения поставленных перед ними задач, подбирая наиболее подходящие ситуации способы помощи и поддержки.

Книга адресована специалистам в области поведенческого анализа, родителям, тьюторам, педагогам и другим представителям помогающих профессий.

УДК 159.9
ББК 74.3

Для читателей старше 16 лет.
Все права защищены. Ни одна часть произведения не может быть воспроизведена без разрешения правообладателя.

ISBN 978-5-91743-133-8

© Steve Ward, 2016
© Рама Паблишинг, оформление, 2025
© StockPlanets / istockphoto.com, фото на обложке

Оглавление

Предисловие к русскому изданию 9

Благодарности 13

Глава 1. Обучение «продвинутым» навыкам: цели и участники 14

Обучение на «продвинутом» уровне: ученики 14

Обучение на «продвинутом» уровне: учителя 17

Как работать с этой книгой 19

Глава 2. Нарушения поведения и репертуары навыков «продвинутого» ученика 39

Распространенные заблуждения 41

Является ли вербальное вмешательство потенциально подходящим для вашего ученика 45

Может ли недостаточная сформированность навыков влиять на проблемное поведение 48

Какие репертуары навыков могут способствовать уменьшению проблемного поведения 50

Еще раз о «приспособляемости» 55

Экологичность и этика 56

Глава 3. Поддержка поведения 61

Если вы решили продолжать использовать поддержку поведения 61

Если вы приняли решение снизить уровень поддержки 62

Естественное подкрепление и естественное наказание 70

Двигаемся вперед 75

Неопределенные поведенческие последовательности (контингентности) и естественные последствия 78

Процедуры обучения навыкам в категории «B. Поддержка поведения» 80
B11. Ведет себя хорошо под присмотром любого человека 80
B14. Ведет себя должным образом при отсутствии какой-либо поддержки 85

Глава 4. Стрессоустойчивость и саморегуляция 90
Взаимосвязь между различными репертуарами навыков 91
Последствия и «импульсивность» 99
Процедуры обучения навыкам в категории «C. Стрессоустойчивость и саморегуляция» 100
C8. Если изначально ученик подчинился слову «нет», он будет продолжать выполнять это требование без дополнительных напоминаний 100
C12–C13. Успокаивается самостоятельно, когда злится или чем-то испуган либо когда испытывает бурный восторг 108

Глава 5. Настойчивость и сосредоточенность 124
Какое поведение можно считать действительно самостоятельным 124
Какие аспекты делают самостоятельное поведение функциональным 125
Формулируем цели для работы над навыками самостоятельности 130
Процедуры обучения навыкам в категории «E. Настойчивость и сосредоточенность» 137
E7. Выполняет как минимум три задания, для завершения которых требуется пройти десять и более метров 137
E10. Работает над преодолением трудностей, возникающих при выполнении задания, не менее двадцати секунд подряд 143
E11. Самостоятельно работает в соответствии с расписанием на протяжении___ (во время самостоятельной работы по учебному расписанию инструкциями для ученика являются пункты расписания, а не указания учителя) 151
E16. После того как ученик сообщил учителю, что закончил работу (E15), он указывает на завершенное задание, например указательным жестом или словами 153
E17. Делает несколько попыток, чтобы привлечь внимание учителя 157

E19. Просит об уточнении задания (например, спрашивает: «Какой?») 160
E20. Отслеживает свое поведение (например, вычеркивает выполненные пункты в списке заданий; нажимает на ручной счетчик (кликер) или делает отметку, фиксируя проявления определенного поведения; заполняет чек-листы) 169
E21. Участвует в определении того, достигнута ли им поставленная цель (например, в программе «Успеть до сигнала» ученик проверяет число на дисплее кликера и сравнивает это число с целевым) 176
E22. Участвует в постановке цели 181
E23. Помогает фиксировать данные о своей работе 185

Глава 6. Гибкость 190
Особый раздел: работа с «поведением обсессивно-компульсивного типа» 193

Глава 7. Последствия 210
Отсроченные «последствия» (или «отдаленные контингентности») 213
Наказание 224
Отсроченные «последствия» («отдаленные контингентности») и мотивация «чего ни сделаешь ради цели» 226
Процедуры обучения навыкам в категории «G. Последствия» 233
G7. Демонстрирует реакцию, чтобы получить доступ к последствию (задержка может достигать двух часов) 233
G8. Будет воздерживаться от реакций, которые приводят к прекращению доступа к подкреплению (в том числе «отсроченному») 252

Глава 8. Предпочитаемые каналы обучения 272
Более сложные программы для различных каналов обучения 273
Общая таблица параметров каналов обучения 277
Сложная модальность стимула «ощущать»: внутренние состояния 281

Глава 9. Спонтанность 288

Взаимосвязь навыков в категории «I. Спонтанность» с другими репертуарами навыков 290

Процедуры обучения навыкам в категории «I. Спонтанность» 296

I5. Спонтанно общается 296

I10. Осваивает новые виды поведения, наблюдая за другими людьми 316

Глава 10. Потенциальные преимущества инклюзивного обучения 322

В чем преимущества инклюзии 323

Как определить оптимальный вид обучения для вашего ученика 324

Как добиться максимальной пользы при инклюзивном обучении 330

Процедуры обучения навыкам в категории «J. Потенциальные преимущества инклюзивного обучения» 348

J5. Дает инструкции сверстникам 348

J6. Поправляет ошибочные действия сверстника в уместных ситуациях 354

J7. Без напоминаний соблюдает очередность 357

J8. Внимательно следит за тем, когда наступит его очередь 362

J9. Быстро реагирует, когда сверстник привлекает его внимание 366

J10. Отвечает на вопросы сверстников 371

J12. Дает ответы при обучении в групповом формате 374

J13. Осваивает новые навыки при обучении в групповом формате 379

Приложение. Много ли значат ваши слова? 385

Словарь терминов 395

Основные навыки сотрудничества и коммуникации 402

Предметный указатель 413

Библиографический список 417

Предисловие к русскому изданию

Дорогие читатели!

Мы рады представить вам книгу Стива Уорда «Формирование более сложных навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС», которая является продолжением фундаментального руководства автора «Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС»[1].

Помогая детям с расстройством аутистического спектра (РАС) и их семьям в течение многих лет, автор пришел к выводу: дети с аутизмом тоже могут учиться, общаться и достигать больших успехов. Однако 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 и в естественой среде. Как следствие, 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.

Стив Уорд, сертифицированный поведенческий аналитик, опираясь на свой серьезный практичский опыт и современные научные достижения, взял на себя труд систематизировать и описать 139 навыков «хорошего» ученика (то есть такого, который готов, может и хочет учиться), а также разработал систему оценки таких навыков, чтобы выявлять дефициты конкретного ребенка, сделать процесс его обучения максимально индивидуализированным и добиваться в этом наибольшего прогресса.

---

[1] Уорд С. Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2024.

В данной книге Стив Уорд рассматривает 27 навыков, выделенных им в отдельную группу и не вошедших в «Формирование ранних навыков…». В чем же причина столь неравновесного деления: из 139 навыков сотрудничества и коммуникации[1] в первую книгу вошло 112 навыков, тогда как во вторую — почти в четыре раза меньше? Дело в том, что работа над более сложными навыками возможна только при сформированности на довольно хорошем уровне базовых навыков сотрудничества и коммуникации и, что не менее важно, предусматривает сочетание навыков разных категорий в самых разнообразных комбинациях.

Читатели, знакомые с «Формированием ранних навыков…», наверняка имеют представление о том, насколько насыщенным и многообразным является процесс обучения умениям и навыкам, которые позволяют ученику добиваться успеха в каждой из десяти категорий обучения. Тем не менее в какой-то момент вы можете обнаружить, что большинство ранних навыков ваш ученик освоил и готов двигаться дальше. Или, может быть, ранние навыки вообще не представляют никакой сложности для вашего ученика, но ему предстоит обучаться в условиях инклюзии или в ресурсном классе, и вы хотите, чтобы он был к этому готов. В любом из перечисленных случаев ваш ученик потенциально может перейти с «начального» на «продвинутый» уровень обучения. Скорее всего, он выполняет большую часть предоставленных ему инструкций, спокойно просит о подкреплении вас или другого человека, самостоятельно выполняет задания, спокойно относится к процедурам коррекции и слову «нет», принимает подсказки разного типа и воспринимает задержку в предоставлении подкрепления. Если все обстоит именно так, у вас есть все основания помочь ученику сделать очередной шаг в расширении репертуара социальных навыков.

Чтобы обучение более сложным навыкам было успешным, автор сохраняет свой подход к подаче материала: последовательно, через обоснование важности формирования конкретных навыков он останавливается

[1] Все 139 навыков, выделенных в процессе своей практической и исследовательской деятельности, С. Уорд распределил по десяти категориям: «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».

на всех значимых моментах обучения, включая описание необходимых предшествующих навыков, базовые процедуры вмешательства, методики оценки и способы сделать обучение эффективнее.

Стоит отметить, что «продвинутый» уровень, наряду с множеством открывающихся возможностей для социализации, требует от взрослых понимания того, что перед ними ученик, способный иногда манипулировать окружающими, добиваться незапланированного доступа к подкреплениям, проявлять вербальную агрессию или другие формы нежелательного поведения, воздействовать на которые не так просто. Стив Уорд подробно останавливается на работе с перечисленными видами поведения, в том числе вводит два понятия, которые помогают лучше разобраться в сути происходящего и найти оптимальные способы справиться с проблемой: вербальное вмешательство и уровневая система.

Так, рассуждения автора о вербальных вмешательствах дает взрослым возможность оценить, какое влияние на поведение ученика оказывает формирование вербальных навыков, и, возможно, отметить, что в ряде случаев нужно выбрать другую стратегию, изменив неэффективные подходы обучения на работающие. Уровневая система призвана не только помочь ученику понять, как связано его текущее поведение с доступом к подкреплениям разной ценности, но и в целом сделать его менее зависимым от внешней поддержки и каких бы то ни было подкреплений, кроме тех, которые естественно возникают в ходе обычной жизни.

В этой книге автор периодически ссылается на «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации». Данный раздел, представленный в качестве самостоятельной части в «Формировании ранних навыков…», содержит подробную методику оценки навыков всех десяти категорий, а также включает таблицы, заполнение и анализ которых позволяют создать объективное представление о текущем уровне развития социальных и коммуникативных навыков ученика и определить цели, над которыми следует начать работу. Значимость данного раздела для освоения предложенного автором подхода сложно переоценить. Обращаясь к нему раз за разом, читатели смогут анализировать базовые репертуары обучения тем целям, которые являются предшествующими практически для всех навыков, описанных в данной книге.

И наконец, в настоящем руководстве автор не раз отсылает читателей к другой своей книге — «Игра и мотивация у детей с РАС»[1]. Это связано с тем, что игровая деятельность способствует формированию многих довольно сложных социальных навыков, связанных как с взаимодействием с окружающими, так и с умением действовать спонтанно, быть настойчивым и сохранять спокойствие в непредвиденных ситуациях.

Мы надеемся, что эта книга послужит ценным ресурсом для специалистов в области поведенческого анализа; для родителей детей с РАС, особенно тех, кто планирует обучение ребенка в системе инклюзии; для тьюторов и сотрудников ресурсных классов; для школьных психологов и учителей; для педагогов дошкольных учреждений и систем дополнительного образования; а также для тех, кто целенаправленно занимается развитием социальных навыков у подростков и молодых взрослых с целью помочь им в самостоятельном решении множества коммуникативных задач в повседневной, учебной и профессиональной жизни и в расширении возможностей общения со сверстниками. Книга позволит выявить причины возникающих затруднений и найти способы справиться с ними.

Искренне желаем вам успехов в работе над книгой, а вашему ученику — стабильного прогресса в обучении более сложным жизненным навыкам и радости от взаимодействия с окружающими.

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

[1] Уорд С. Игра и мотивация у детей с РАС. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2023.

Благодарности

Я бесконечно благодарен тем людям, чьи труд и наставничество повлияли на мою работу. Я особенно хочу отметить таких людей, как Б. Ф. Скиннер, Джек Майкл, Винсент Карбон, Патрик Макгриви, Джим Партингтон, Марк Сандберг, Кент Джонсон, Дэйв Палмер, Мерил Уинстон, Джанет Твайман, Уильям Дьюб, Дуг Грир и Пэм Кристофори.

Я также благодарен тем людям, которые высказывали свое мнение относительно более ранних вариантов этой книги, в числе которых: Хайди Ферраро, Сью Барретт, Андреа Вильярреал, Мелисса Магуайр, Анжела Маршалл, Стив Маккуин и Энн Смит.

Отдельно я хочу сказать спасибо Кену Уорду и Рону Дейну, жизнь которых меня вдохновляет и воодушевляет!

Глава 1

Обучение «продвинутым» навыкам: цели и участники

Работая над актуальными целями и задачами, мы уделяем недостаточно внимания тому, чего мы стремимся достичь в будущем. Начало книги, на мой взгляд, — самый подходящий момент, чтобы вспомнить об этом. Итак, что мы подразумеваем под словами «достичь в будущем», когда говорим об обучении людей с особыми потребностями? Если бы я попытался сформулировать это в одном предложении, то оно выглядело бы так:

Главная цель обучения заключается в том, чтобы ученики достигли максимально возможного уровня самостоятельности и независимости, чувствовали себя счастливыми, могли безопасно и продуктивно жить в обществе и иметь друзей.

Для одного человека максимально возможный уровень самостоятельности — закончить университет и добиться значительных успехов в науке. Для другого — проживать в социальной квартире, приходить туда и уходить оттуда без сопровождения, а пребывая там, не слишком часто обращаться за помощью к социальному работнику. Для третьего — самостоятельно готовить себе еду и принимать душ.

ОБУЧЕНИЕ НА «ПРОДВИНУТОМ» УРОВНЕ: УЧЕНИКИ

Важно понимать, что наши ученики **не всегда с воодушевлением** воспринимают те способы, которые мы применяем для достижения вышеупомянутых целей (стать максимально самостоятельными и независимыми). Это вполне нормально. Никто из нас не может похвастаться, что постоянно чувствует себя счастливым. Выпадающие на нашу долю испытания помогают нам стать сильнее и учат нас по-настоящему ценить все

хорошее, что есть в нашей жизни. Каждый новый шаг к самостоятельности уменьшает вероятность того, что на протяжении всей жизни ученику будет требоваться профессиональная помощь. Показано, что такая зависимость от посторонней помощи имеет прямую корреляцию с риском насилия по отношению к человеку (Spectrum Institute Disability and Abuse Project, 2013) и обратную корреляцию с уровнем свободы и **достоинства**.

С другой стороны, если основная цель обучения **не связана** с улучшением навыков самостоятельности, безопасности или умением находить друзей, вряд ли стоит мучить ученика, заставляя во что бы то ни стало добиваться ее достижения. Вы можете сказать на это, что ученик должен учиться выполнять скучные задачи, которые ему не нравятся, и я вряд ли найду что вам возразить. Однако не следует принимать этот аргумент как оправдание тому, что по вашей воле каждый день ученика заполнен бессмысленным обучением, которое делает его несчастным.

Чувство собственного достоинства

Учитель (то есть любой из нас) должен постоянно помнить о том, что у каждого ученика, независимо от уровня его развития, есть чувство собственного достоинства.

Уважение чувства собственного достоинства ученика начального уровня, который пока не освоил туалетные навыки, заключается в том, что мы:

- не стыдим ребенка за «конфузы»;
- сразу же помогаем ему переодеться в чистую одежду;
- даем ребенку возможность самому участвовать в процессе переодевания в чистую одежду (то есть не переодеваем его, как куклу);
- помогаем ребенку освоить туалетные навыки. (Как и в отношении «приспособляемости[1]», обретение чувства собственного

[1] Приспособляемость (habilitation) — это способность человека использовать такой поведенческий репертуар, который увеличивает вероятность получения краткосрочных и долгосрочных подкреплений и уменьшает вероятность краткосрочных и долгосрочных наказаний (приводится по: Уорд С. Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2024. С. 81; далее в тексте — «Формирование ранних навыков…»). — *Здесь и далее примеч. изд., если не указано иное.*

достоинства происходит не за счет того, что мы начинаем одобрять любые виды поведения ученика, а скорее благодаря нашей помощи в достижении им максимально возможного для него уровня самостоятельности.)

Если мы говорим об ученике «продвинутого» уровня, понятие чувства собственного достоинства зачастую связано с дополнительными аспектами. Так, Скиннер (1971) отмечал следующее:

- ученик способен успешно выполнять задания с минимальным уровнем поддержки («Я могу сделать это сам!»);
- достижение результата не предусматривает получения конкретного материального подкрепления.

Как говорил Скиннер, любые свидетельства того, что поведение человека обусловлено внешними факторами, негативно влияют на его чувство собственного достоинства и собственной значимости. Проще говоря, ученик продвинутого уровня нередко стремится к тому, чтобы его действия воспринимали как «правильные поступки*[1], вызванные правильными побуждениями», а не трактовали как «приемлемое поведение, обусловленное системой бонусного подкрепления». Такой ученик может воспринимать как личное оскорбление любые системы управления его поведением.

Я всегда принимаю во внимание возможность формирования у моих учеников общепринятой системы ценностей. Более того, по мере возможностей я способствую формированию таких ценностей, для этого я стремлюсь как можно быстрее — как только поведение ученика позволяет это сделать — отказаться от применения искусственной системы управления поведением. При этом я внимательно наблюдаю, не приведет ли отказ от такой системы управления поведением к тому, что ученик начнет проявлять нежелательное поведение чаще, чем раньше. Если ученик слишком часто проявляет нежелательное поведение, я делаю вывод, что ученику необходимо на время вернуться к искусственной системе подкрепления. Иногда этого достаточно, чтобы ученик начал прилагать значительно больше усилий и мог контролировать свое поведение именно для того, чтобы сохранить ощущение «чувства собственного достоинства».

[1] Здесь и далее знак звездочки в основном тексте отсылает к информации в рамке.

Безусловно, главная идея книги «По ту сторону свободы и достоинства»[1] заключается в том, что наука о поведении должна принимать во внимание влияние окружающей среды, а также учитывать: стремление человека к обретению свободы и признанию достоинства «внутреннего Я» создает значительные трудности для науки о поведении. При этом Скиннер отмечал, что подавляющее большинство людей настаивает на свободе «внутреннего Я», и ощущение собственного достоинства оказывается тем более значимым, чем в меньшей степени влияют на поведение предшествующие факторы и подкрепление.

ОБУЧЕНИЕ НА «ПРОДВИНУТОМ» УРОВНЕ: УЧИТЕЛЯ

Я присутствовал на конференции ABAI[2], проходившей на рубеже веков, и в докладе Дугласа Гриера услышал, в частности, такую его фразу: «Цель нашего обучения заключается в том, чтобы научить детей в дальнейшем извлекать пользу даже из плохого обучения». Это стало для меня настоящим открытием. До этого я думал, что обучение может быть либо плохим, либо хорошим, и каждый должен стремиться осуществлять хорошее обучение.

Все мы хотели бы, чтобы любое обучение было хорошим. Однако для этого учитель* должен обладать необходимыми

В своих книгах «Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС» и «Игра и мотивация у детей с РАС»[3] я уже отмечал, что использую слово «учитель» для обозначения любого человека, который регулярно взаимодействует с учеником, будь то родитель ребенка, его брат или сестра, учитель физкультуры или кто-либо еще.

[1] «По ту сторону свободы и достоинства» — книга американского психолога Б. Ф. Скиннера, вышедшая в 1971 году.

[2] ABAI (The Association for Behavior Analysis International — Международная ассоциация поведенческого анализа) — некоммерческая организация, занимающаяся продвижением поведенческого анализа в сфере научных исследований, образования и практики, в том числе связанной с помощью детям с РАС и другими особенностями развития.

[3] Уорд С. Формирование ранних навыков…; Уорд С. Игра и мотивация у детей с РАС. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2023 (далее в тексте может использоваться сокращенно — «Игра и мотивация…»).

знаниями, навыками и значительным практическим опытом — на деле же многие учителя вообще не имеют какого-либо образования в сфере помощи детям с аутизмом. Безусловно, подготовка учителей является значимой частью процесса обучения. В то же время важно понимать, что мы не можем создать такой мир, где каждый учитель являлся бы экспертом в области обучения детей с РАС. Реальность такова, что подходы к обучению у разных учителей всегда будут существенно различаться. Можем ли мы добиться, чтобы ученик был способен извлекать пользу при любом уровне обучения? И если да, то как именно?

Чтобы ответить на указанные вопросы, сначала следует учесть аспекты, которые оказывают влияние на взаимодействие ученика и учителя в процессе обучения. Так, тот или иной учитель во время занятий может:

- находиться от ученика на разном расстоянии;
- давать задания в разном темпе;
- говорить либо достаточно простыми, либо довольно сложными фразами;
- использовать расписания предстоящих действий;
- разговаривать с ребенком более строгим или более мягким тоном;
- использовать интересные или непривлекательные для ученика материалы;
- задействовать в процессе обучения различные каналы предоставления информации, или модальности стимула[1] (например, учитель предоставляет ученику некую информацию, которую ученик должен «услышать», «увидеть» или «ощутить»);
- предлагать инструкции, предполагающие различные формы реакции ученика (например, когда ученик должен «произнести», «написать» / «напечатать» ответ или указать на правильный ответ, то есть «выбрать» его из ряда других);

[1] В этом и следующем пунктах данного перечня речь идет о понятии «каналы обучения». Канал обучения включает в себя «вход» — модальность, в которой представлен стимул, и «выход» — физическую форму проявления реакции. О каналах модальности стимула («видеть», «слышать», «ощущать») и формах проявления реакции («говорить (сказать)», «сопоставлять», «выбирать», «имитировать (подражать)», «движения мелкой моторики», «движения крупной моторики», «писать») С. Уорд подробно рассказывает в главе 10 книги «Формирование ранних навыков…».

- применять различные типы подкрепления (к примеру, один учитель предпочитает использовать съедобные подкрепления, другой ограничивается похвалой, а третий полагает, что ученикам достаточно самого ощущения, что они отвечают правильно).

В целом мы говорим не только об анализе аспектов, которые воздействуют на ученика в процессе обучения, **но и о том**, что́ в этом процессе является для ученика необходимым. Учителя и ученики постоянно влияют друг на друга. И хотя некоторые из учителей обладают прекрасными профессиональными навыками, которые позволяют им успешно работать с любыми учениками, а у некоторых из учеников настолько хорошо сформированы учебные навыки, что они могут успешно учиться почти у любого учителя, большинство учителей и учеников находятся на разных этапах достижения такой возможности.

КАК РАБОТАТЬ С ЭТОЙ КНИГОЙ

Чтобы оценить репертуары навыков, необходимых ребенку в процессе обучения, я разработал систему оценки «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации»[1]. Используя эту систему, мы можем оценить уровень сформированности многих навыков и преобразовать их в программы обучения ребенка с помощью книги «Формирование ранних навыков…» (Ward, 2013).

В «Формировании ранних навыков…» мы обсудили все десять категорий, составляющих «Перечень основных навыков...», и подробно рассмотрели 112 из 139 навыков, входящих в эти категории. Если вы еще не читали книгу «Формирование ранних навыков…», рекомендую вам сначала ознакомиться с ней и только потом продолжать чтение этой книги.

---

[1] «Перечень основных навыков сотрудничества и коммуникации» (The Inventory of Good Learner Repertoires; далее в тексте: «Перечень основных навыков…») включен в качестве самостоятельного раздела в книгу С. Уорда «Формирование ранних навыков…» (с. 655–710). Подробная информация о том, как пользоваться «Перечнем основных навыков...», изложена автором в пособии Scoring «The Inventory of Good Learner Repertoires», которое доступно для бесплатного скачивания на ресурсе www.wholechildconsulting.com (на момент выпуска данной книги указанное пособие доступно только на английском языке).

В настоящей книге — «Формирование более сложных навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС» (далее: «Формирование более сложных навыков…») — мы остановимся на ряде общих вопросов, которые **не обсуждали** в книге «Формирование ранних навыков…» (например, когда и каким образом можно эффективно использовать в программе обучения социальные истории), а также рассмотрим двадцать пять сравнительно «продвинутых» навыков, которые не были включены в «Формирование ранних навыков…». В то же время, поскольку подразумевается, что читатели уже знакомы с «Формированием ранних навыков…», мы не будем уделять отдельное внимание таким базовым понятиям, как «режимы подкрепления» и др.

Книга «Формирование более сложных навыков…» имеет такую же структуру, что и «Формирование ранних навыков …». В частности, здесь мы приводим:

- введение к каждой категории навыков;
- обзор баллов, полученных неким гипотетическим учеником в данной категории;
- цель для обучения конкретному навыку, сформулированную таким образом, как если бы она была включена в индивидуальный учебный план (ИУП) ученика;
- анализ причин возникновения ограничений при освоении того или иного репертуара навыков, а также косвенных факторов, которые могут приводить к трудностям;
- таблицы параметров, включающие большинство переменных факторов, которые обычно влияют на более частое/редкое проявление целевого поведения, и помогающие учителю в выборе процедур обучения;
- подробное описание базовых процедур, которые могут улучшить уровень навыков ученика, относящихся к конкретному репертуару;
- рекомендации по сбору данных (иногда с соответствующим бланком);
- разделы «Двигайтесь вперед» и «Вернитесь назад», которые содержат дополнительные рекомендации по работе над навыками и которые вы можете применять в зависимости от полученных **в процессе обучения** данных.

Не ограничивайтесь работой над отдельными навыками

Даже если вы хотите использовать книгу «Формирование более сложных навыков…» в сугубо практических целях, рекомендуем вам прочитать **не только** описание работы над конкретным навыком, но как минимум ту часть книги, которая относится к категории интересующего вас репертуара, и только потом переходить к конкретным рекомендациям по работе над определенными навыками. Данный подход относится ко всем главам книги, но **особенно** важно его придерживаться при работе с главой 10 «Потенциальные преимущества инклюзивного обучения».

Не стоит относиться к книге «Формирование более сложных навыков…» исключительно как к перечню конкретных «рецептов» (процедур обучения), которые помогут любому учителю систематично формировать конкретные репертуары навыков у любого ученика. Недостаточно просто оценить, какие репертуары навыков необходимо улучшить, чтобы затем, применяя конкретные сценарии работы, получить желаемое улучшение. Необходимо также принимать во внимание:

- уровень сформированности предшествующих (базовых) репертуаров навыков;
- какую пользу принесет развитие конкретного репертуара навыков для других репертуаров навыков (насколько легче ученику будет учиться);
- как повлияет развитие конкретного репертуара навыков на общий уровень функционирования ребенка (то есть, в конечном итоге, на качество его жизни)*.

Всегда нужно оценивать, над чем важнее работать именно сейчас. Например, вы хотите развить у ученика навык просить о помощи. Безусловно, это важный социальный навык. Но не ухудшит ли работа над ним умение ученика занимать себя самому, или быть более самостоятельным в бытовых вопросах, или выполнять учебные задания без помощи взрослого? Понятно, что эти навыки (просьба о помощи и самостоятельное решение проблем) противоположны по направленности. Предположим, что работа над навыком просьбы о помощи привела к ухудшению данных репертуаров. Тогда вам нужно решить, какой из этих репертуаров важнее для ученика здесь и сейчас. С похожей ситуацией вы можете столкнуться при формировании навыков самостоятельного преодоления трудностей: не приведет ли эта работа к ухудшению навыков просьбы об информации и просьбы о помощи? Какой из этих репертуаров более значим для ученика в данное время?

Почему не стоит буквально следовать приведенным сценариям работы

Конкретные рекомендации по обучению, приведенные в этой книге для каждого отдельного навыка, — это лишь ориентиры, помимо которых необходимо обязательно принимать во внимание сформированность или отсутствие у ученика тех или иных предшествующих и базовых репертуаров навыков, а также оценивать, насколько различные цели обучения сочетаются друг с другом.

Проблема не только в том, что обучение будет неэффективным, если учитель начнет одновременно применять все сценарии для какого-либо репертуара навыков, требующего улучшения. Дело в том, что такая организация обучения нередко **становится непосильной** прежде всего для учителя. Будет ли учитель успевать постоянно фиксировать данные о работе каждого ученика, как минимум раз в неделю отслеживать и анализировать **все** параметры обучения и принимать взвешенные решения об изменении в работе с **каждым** конкретным учеником по **каждому** репертуару навыков? Конечно, делать все это одновременно не представляется возможным. Но тогда в чем смысл подробных сценариев обучения?

Действительно, в этой книге я иногда привожу довольно сложный анализ процесса обучения, который может послужить основой при создании индивидуальных, детализированных программ работы над конкретными навыками. Однако такой уровень конкретики и детализации необходим только **в некоторых** случаях — при работе **с отдельными** учениками для формирования **определенных** целевых репертуаров навыков. Нет нужды делать процесс обучения сложнее, чем это необходимо. Более того, организация обучения для учеников «продвинутого» уровня должна быть в большинстве случаев менее сложной, чем процесс работы с учениками, уровень навыков которых ниже. Ученики «продвинутого» уровня способны осваивать новые навыки при менее интенсивном обучении и с постепенным уменьшением предоставляемой поддержки. Большинство репертуаров навыков должны осваиваться при применении мета-вмешательств*.

Работая с начинающим учеником, мы отводим значительное время формированию таких видов деятельности, которые «лучше с вами,

чем без вас». При работе с учеником «продвинутого» уровня обучение подобным видам деятельности позволяет улучшить более сложные навыки, такие как значимость внимания в качестве подкрепления (G4), частоту проявления инициативы (D11 и D12, I7 и I8), спонтанной имитации (I2 и I3), реагирования на подсказки (D4 и D5), внимания к своему имени (D10) и т. п. Именно поэтому, независимо от того, каков уровень вашего ученика, я рекомендую начинать обучение как ранним, так и более сложным навыкам с применения обычных методов прикладного анализа поведения, **отслеживая при этом сформированность** репертуаров навыков по «Перечню основных навыков сотрудничества и коммуникации». Если вы обнаружили, что тот или иной репертуар навыков не сформирован должным образом, следует проанализировать, насколько важны для ученика эти навыки на данном этапе, а также выявить причины, обусловившие несформированность данных навыков. Если в настоящее время данный репертуар навыков действительно важен для ученика (при этом у него сформированы необходимые предшествующие навыки и было потрачено довольно много времени на формирование данного репертуара при помощи базовых обучающих стратегий), вам следует обратиться к рекомендациям относительно работы над определенными навыками данного репертуара.

Насколько я знаю, в настоящее время не существует такого термина, как «мета-вмешательства». Я же применяю его по аналогии с термином «мета-измерение», используемым для описания измерения сложных видов поведения, которые можно существенно улучшить. К примеру, ученик работает над улучшением навыков скорости чтения, умением читать по слогам и «держать строку» при чтении вслух. Учитель при этом измеряет скорость, с которой ученик может читать несложные тексты. Проведем аналогию: допустим, ученику нужно улучшить такие навыки, как проявление внимания к сверстникам (J9), умение отвечать на вопросы других детей (J10) и задавать им вопросы для получения информации. Все эти навыки можно улучшить в процессе совместных игр с другими детьми, поэтому совместная игровая деятельность в данном примере играет роль «мета-вмешательства».

Что мы подразумеваем, когда говорим об ученике «продвинутого» уровня?

Ученик «продвинутого» уровня:

- как правило, выполняет различные инструкции, предоставляемые самыми разными учителями;
- в большинстве случаев спокойно воспринимает подсказки и отсрочку в предоставлении подкрепления;
- спонтанно использует навык просьбы, взаимодействуя при этом с разными людьми, выражает просьбы спокойно;
- у него сформированы необходимые навыки самостоятельности (хотя бы на начальном уровне);
- в некоторых ситуациях у него сохраняется зависимость от различных видов поддержки (которые обычно не применяются для типично развивающихся детей в условиях образовательных учреждений); необходимо целенаправленно учить обходиться без такой поддержки, для того чтобы ученик смог находиться в менее структурированной образовательной среде.

Ученик «продвинутого» уровня должен полностью или почти полностью овладеть репертуарами навыков, относящихся к категории «D. Готовность к обучению» (см. «Перечень основных навыков…»). Именно поэтому мы **не включили главу, посвященную данной категории навыков**, в эту книгу. Если вашему ученику требуется работать над улучшением каких-либо навыков, относящихся к категории «Готовность к обучению», вам следует обратиться к главе 6 книги «Формирование ранних навыков...».

Идеальный ученик «продвинутого» уровня

Идеальный ученик быстро и с энтузиазмом выполняет задания каждый раз, когда его должным образом просят об этом, и ему не требуется гарантия того, что он получит подкрепление. Кроме того, идеальный ученик спонтанно и самостоятельно применяет освоенные навыки, демонстрирует приемлемое поведение и может учиться, наблюдая за поведением сверстников. Он с готовностью осваивает

новое, используя при этом любые каналы обучения («слышать», «видеть», «говорить», «писать» и т. п.) При необходимости он может попросить о помощи или обратиться за дополнительной информацией, однако способен настойчиво и самостоятельно работать над преодолением трудностей на протяжении разумного времени, прежде чем попросит о помощи.

Кроме того, идеальный ученик хорошо выглядит, регулярно радует своих учителей, дарит полезные подарки своим родным, спонтанно определяет и реализует любые возможности для личного роста*. Он способен полноценно проявить себя и построить гармоничные отношения с другими людьми.

Как вы уже поняли, это шутка. Я просто стараюсь разрядить напряжение, которое может возникнуть, если вы стремитесь достичь совершенства относительно **всех** навыков, перечисленных в «Перечне основных навыков…».

Реальный ученик «продвинутого» уровня

Реальный ученик «продвинутого» уровня в большинстве случаев демонстрирует приемлемые реакции на инструкции, предоставляемые разными людьми. Он соглашается работать, даже если в учебных заданиях задействованы каналы обучения, представляющие для него трудность, или такие, которые ему не нравятся, при этом явно демонстрирует предпочтение в отношении некоторых из них. Если ученик работает над сложными для него заданиями, ему может потребоваться некоторая помощь и достаточно много подкреплений. Взаимодействуя с определенными учителями (обладающими большим педагогическим опытом либо проявляющими значительную строгость), ученик работает гораздо лучше, чем обычно. Если со строгим учителем ученик занимается гораздо лучше, чем с другими, это значит, что скорее всего он редко проявляет правильные реакции спонтанно.

Реальный ученик может успешно осваивать новые навыки, но иногда продолжает вести себя нежелательным образом. В тех или иных случаях, когда он проявляет нежелательное поведение, взрослые зачастую находят способ быстро успокоить ребенка — или, зная о возможности

К примеру, ученик настаивает на том, чтобы ехать в школу по определенной дороге, и его отец всегда следует данному маршруту, даже если это доставляет ему определенные неудобства. Именно поэтому отец ребенка никогда не сталкивается с проблемным поведением ребенка при поездке в школу. Однако если ребенок поедет с другим водителем, который не знает о его «потребности» в постоянном маршруте, внезапное проявление проблемного поведения при отклонении от привычного пути будет для водителя совершенно неожиданным. Скорее всего, водитель сочтет, что это поведение возникло абсолютно беспричинно.

возникновения такого поведения, стараются сделать так, чтобы поведение вовсе не возникло*.

Реальный ученик «продвинутого» уровня может в некоторых ситуациях прилагать существенные усилия для выполнения задания, однако гораздо чаще он будет ожидать подсказки либо отвечать неправильно, получая затем «мягкую коррекцию»[1]. Иногда такой ученик действительно ценит объекты и действия, которые учитель пытается использовать в качестве подкрепления. Однако порой его единственной мотивацией является замедление темпа работы (чем темп медленнее, тем меньше заданий приходится выполнять ученику).

Идеальное обучение

Теоретически «идеальное обучение» включает в себя любые обучающие процедуры, которые приводят к идеальному освоению знаний учеником. **Таким образом, идеальное обучение в значительной степени зависит от особенностей конкретного ученика.** Если ученик работает гораздо лучше, когда в поле зрения находится визуальное расписание занятий, идеальное обучение (как минимум на какое-то время) подразумевает применение визуального расписания.

Кроме применения процедур, которые эффективны в данное время для конкретного ученика, идеальное обучение подразумевает работу над теми репертуарами навыков, которые он осваивает медленно и/или

[1] Под «мягкой коррекцией» (soft correction) автор понимает использование минимальных, наименее интенсивных подсказок и предоставление такой обратной связи ученику, которая позволит ему дать правильный ответ при следующей попытке. — *Примеч. науч. ред.*

не осваивает совсем при применении обычных обучающих практик. Если ученик демонстрирует зависимость от жетонной системы подкрепления, идеальное обучение может включать стратегии, позволяющие уменьшить эту зависимость.

При идеальном обучении реакции ученика поддерживаются в основном похвалой и естественными видами подкрепления, при этом такой ученик способен работать самостоятельно в течение довольно продолжительного времени. Применение учителями преимущественно положительного подкрепления приводит к тому, что ученик начинает воспринимать и самих учителей, и предоставляемое ими внимание в качестве подкрепления. Благодаря этому социальные взаимодействия становятся для него привлекательными.

Работа тоже превращается в увлекательную и интересную деятельность, и ученик проявляет желаемые реакции в 90% предоставляемых возможностей для обучения, а учебные материалы и применяемые методы стимулируют его познавательный процесс.

Эффективное обучение базовым навыкам позволяет ученику осваивать их быстрее, благодаря чему в дальнейшем он может гораздо быстрее осваивать и различные новые навыки*. Ученика обучают отслеживать различные аспекты своего поведения и процесса освоения нового, и он совместно с учителем определяет новые цели обучения и выбирает необходимые для этого процедуры.

Такой подход к обучению новым навыкам называется «генеративный учебный план»[1], его описание приведено в книге «Модель генеративного обучения Морнингсайд» (Johnson & Street, 2004).

При эффективном обучении уделяется большое внимание самостоятельному реагированию ученика, но не до такой степени, чтобы собственно **процесс обучения новому** занимал бы мало времени. При этом и процесс обучения, и окружающая среда организованы таким образом, чтобы у ученика, с одной стороны, не было

[1] Генеративный учебный план (generative curriculum) — понятие, которым обозначается такой учебный план, который должен не только способствовать приобретению учеником запланированных навыков, но и приводить к формированию (либо ускорять формирование) других навыков (подробнее см.: Уорд С. Игра и мотивация у детей с РАС. С. 29, 31, 522).

мотивации к проявлению нежелательного поведения, а с другой — была бы достаточная мотивация для обучения репертуарам навыков, которые помогут развить устойчивость к проявлению проблемного поведения в будущем*.

Выражение «достаточная мотивация для обучения репертуарам навыков, которые помогут развить у ученика устойчивость к проявлению проблемного поведения в будущем» означает, что время от времени в различных ситуациях для ученика создаются возможности для «продуктивного затруднения»[1] и взаимодействия с потенциально аверсивными стимулами[2]. Конечно, мы можем (и многие учителя так и делают) постоянно ограждать ученика от возможности «проигрыша», раз за разом избегая возникновения ситуаций, в которых ученик должен что-либо преодолеть или соревноваться с другими учащимися. Однако рано или поздно ему все равно придется учиться справляться с трудностями и соревноваться с другими людьми. Это не означает, что ученик должен постоянно сталкиваться с такими ситуациями на протяжении дня. Однако он не сможет спокойно принимать неудачи в реальной жизни, если мы не обучим его этому, создавая возможности для освоения таких навыков в процессе обучения.

Ситуации, связанные с преодолением трудностей и конкуренцией с другими людьми, позволяют создавать мотивацию, необходимую для работы над такими репертуарами навыков, как:

- просьбы о предметах;
- просьбы о помощи;
- спокойное отношение к «проигрышу»;
- спокойное отношение к процедурам коррекции (предшествует обучению при помощи коррекции);
- спокойное принятие ответа «нет»;
- преодоление трудностей.

---

[1] «Продуктивное затруднение» — понятие, используемое автором для обозначения ситуаций, с которыми ученик потенциально может справиться самостоятельно. Чтобы помочь ему в этом, Стив Уорд разработал соответствующую процедуру, описанную в главе 7 «Формирования ранних навыков...» (с. 314–323).

[2] Аверсивные — то есть такие, которые снижают вероятность проявления поведения в будущем.

Идеальное обучение и отрицательное подкрепление

Здесь мы затронем некоторые вопросы, о которых, возможно, вы раньше **не задумывались**. В реальной жизни некоторые наши реакции поддерживаются тем или иным «отрицательным подкреплением». Так, если мы не хотим обжечь язык, нам иногда приходится ждать несколько минут, прежде чем сделать первый глоток чая. Даже если никто не следит за вами, вы не бежите сломя голову через дорогу, поскольку не хотите попасть под машину. Вам вряд ли нравится мыть окна в квартире и вам за это не платят, однако вы заботитесь о чистоте дома и несколько раз в году делаете это, чтобы не смотреть на грязные разводы на стеклах.

Даже если вы способны обучать ребенка любым навыкам при помощи только положительного подкрепления, я рекомендую вам время от времени использовать ситуации, где ученику придется проявлять реакции только для получения отрицательного подкрепления*[1].

> Я понимаю, что принять эту идею может быть довольно сложно, поэтому постараюсь обосновать ее более детально. Одна из главных идей данной книги заключается в том, чтобы помочь ученику научиться решать множество задач в обычной жизни. Даже если у ученика будут сформированы все необходимые репертуары навыков, умение реагировать на контингентности отрицательного подкрепления (которые возникают не очень часто) поможет ученику функционировать в естественной среде без получения искусственной поддержки.

Давайте рассмотрим это на примере ситуации, когда ученику нужно принять лекарство. Некоторые учителя могут сформировать такое поведение при помощи положительного подкрепления. Так, если ученику нужно выпить ложку горького лекарства, учитель может предложить в качестве подкрепления мороженое. Или начать с приема половинной дозы, чтобы уменьшить аверсивность стимула. Не спорю, такие вмешательства вполне разумны, и я ни коим образом не умаляю их ценность.

Однако представим, что ученик на данном этапе находится на начальном уровне обучения и его поведение зависит от подкрепления.

[1] Говоря о контингентности отрицательного подкрепления, автор имеет в виду такую поведенческую последовательность, которая возникает, если реакция ученика приводит к удалению неприятного стимула. — *Примеч. науч. ред.*

Допустим, речь идет о лекарстве, которое дает ему школьная медсестра. Как вы считаете, она тоже начнет предлагать ребенку сначала принять половину необходимого количества препарата или пообещает ему мороженое за согласие проглотить таблетку? Вряд ли она станет это делать. В подобной ситуации одна медсестра может подойти к задаче с юмором или проявить необходимое терпение. Другая же будет просто выполнять свои обязанности. Возможно, наш ученик — не единственный ее пациент, и перед ее кабинетом уже образовалась очередь из детей, ожидающих приема. Возможно, она сама чувствует недомогание. А может, просто дает указание принять лекарство — и начинает сердиться, если ученик не подчиняется. Как поведет себя ваш ученик в такой ситуации? Готов ли он к подобному повороту событий? Или же он начнет плакать, кричать или даже проявлять агрессию?

Я выбрал именно эту ситуацию, потому что, хотя она и не является типичной, все же может произойти. Это лишь один пример, где ученику приходится выполнять требования незнакомого взрослого. Если продолжить вспоминать похожие ситуации, можно обнаружить множество вариантов, где реакция ученика связана с получением отрицательного подкрепления. Так, взрослый дает ученику инструкции войти в школьный автобус и выйти из него. Сотрудник столовой может дать ученику указание отнести свой поднос со стойки на столик. Тренер дает команду выйти из бассейна, а учитель требует, чтобы ученики выключили компьютеры. Перечень примеров можно продолжить. Если вы представите хотя бы несколько подобных ситуаций, в которых может оказаться ваш ученик, то, случись они в реальности, вам придется **либо защищать его от любых таких поведенческих последовательностей (контингентностей), либо научить его успешно справляться с ними**.

Однако давайте немного отойдем от темы отрицательного подкрепления, иначе читатели могут ошибочно сделать вывод, что я являюсь стойким приверженцем такого подхода. Безусловно, я всегда стараюсь применять положительное подкрепление для формирования у учеников поведенческого импульса — однако я **всегда** стремлюсь заранее подготовить их к ситуациям, с которыми они наверняка столкнутся в реальной жизни.

Описанные в этой книге примеры обучения предназначены преимущественно для учеников более «продвинутого» уровня, то есть тех,

кто уже обладает определенной степенью самостоятельности, но порой сталкивается с такими ситуациями реальной жизни, которые чаще всего представляют для них сложность и в которых они не имеют возможности получить «специальную» поддержку. Если же вашему ученику обычно требуется довольно высокий уровень поддержки, вам еще рано задумываться о работе над задачами, где применяется отрицательное подкрепление.

Мне приходилось работать с учениками, навыки которых соответствовали лишь начальному уровню обучения: такие дети демонстрировали значительное сопротивление выполнению инструкций. Иногда в подобных обстоятельствах наилучшим вариантом работы с сопротивлением обучению становилась провокация «поведенческого взрыва». Термин «поведенческий взрыв» относится к изменению поведения, которое сопряжено с применением процедур гашения* (при этом определенное поведение сначала значительно усиливается, а потом уменьшается).

Гашение реакции предполагает, что ранее ученик получал подкрепление сразу после некоего поведения, а теперь ему перестали предоставлять подкрепление после проявления данного поведения (то есть подвергли данное поведение гашению). Если учитель подвергает некую реакцию гашению, это приводит к увеличению частоты проявления такого поведения, его интенсивности и разнообразия. Для обозначения этого явления в прикладном анализе поведения применяют термин «поведенческий взрыв» («угасательное обострение»). Если ученик проявляет поведение, которое ранее позволяло ему избежать выполнения задания, учитель может прибегнуть к процедуре гашения, которая не позволит ученику уклониться от требований. Как следствие, процедура гашения избегающего поведения поможет эффективно научить ребенка тому, что такие виды поведения не позволят ему избавиться от выполнения заданий. Процедуры гашения могут приводить к уменьшению сопротивления ученика и тем самым повышать вероятность подчинения требованиям. В свою очередь, подчинение требованиям позволит учителю подкреплять такое поведение. Однако если учитель станет злоупотреблять применением процедур гашения избегающего поведения, со временем они перестанут быть эффективными — и учителю придется очень сильно потрудиться, чтобы снова добиться желаемого результата.

Выбор целей

Поскольку мы сейчас работаем с учеником «продвинутого» уровня, это предполагает, что его навыки в категории «D. Готовность к обучению» уже полностью сформированы (либо почти сформированы). При этом важно помнить: всегда есть вероятность, что некоторые репертуары навыков начинающего ученика могут быть сформированы у ребенка **хуже, чем вы ожидаете**. В таком случае вам придется вернуться назад и поработать над их улучшением.

Говоря в целом, при выборе целей для ученика «продвинутого» уровня следует руководствоваться теми же принципами, которые применяются для определения целей для начинающего ученика. Важно принять во внимание следующие аспекты:

- какой репертуар навыков является базовым для обучения новым навыкам;
- каков уровень приспособляемости ученика (Hawkins, 1984);
- каковы его сильные и слабые стороны;
- как связаны между собой разные навыки и репертуары навыков.

Если ученик демонстрирует достаточную (или хотя бы некоторую) приспособляемость, вероятность получения им краткосрочных и долгосрочных подкреплений увеличивается, а краткосрочных и долгосрочных наказаний — уменьшается. Подобный результат достигается* благодаря **формированию у ученика таких видов поведения, которые естественным образом** приводят к получению подкрепления, и сокращению тех видов поведения, которые обычно приводят к наказанию. Если мы говорим об учениках «продвинутого» уровня, то, к примеру, освоение навыков, позволяющих присоединяться к беседе сверстников, повышает вероятность

> Долговременный контакт с подкреплениями достигается не за счет того, что мы создаем планы, предоставляющие ученику искусственное подкрепление на ближайшие двадцать лет. Наоборот, мы обучаем ученика проявлять такие виды поведения, которые естественным образом позволяют ему получать подкрепление. Аналогично избегание контакта с наказаниями достигается не за счет того, что мы начинаем считать приемлемыми все виды поведения, — нет, мы обучаем ребенка не проявлять такие виды поведения, которые естественным образом приводят к наказаниям.

установления дружеских отношений. Если ребенок научится осваивать новые навыки при групповом формате обучения, ситуации, в которых он может чему-либо научиться, станут более разнообразными.

Когда мы говорим **о различиях** в процессе выбора целей для учеников разных уровней, речь в том числе идет о том, что для учеников «продвинутого» уровня мы можем ставить **более амбициозные цели**. Так, мы устанавливаем более сложные цели в области формирования репертуаров речевых и академических навыков и одновременно стремимся работать над достижением учеником полной функциональной самостоятельности. При этом ученику необходимо осваивать навыки самонаблюдения, преодоления трудностей и научиться должным образом привлекать внимание учителя. Если для ученика начального уровня мы должны определить виды поддержки, которые помогут сформировать у него навыки сотрудничества, то для ученика «продвинутого» уровня мы, наоборот, стараемся определить, от каких видов применяющейся поддержки можно отказаться.

Сочетание амбициозности и прагматизма

Каждый новый навык или репертуар навыков имеет определенную потенциальную значимость для ученика, однако важно принимать во внимание и потенциальную цену его освоения. При прочих равных условиях время, потраченное на работу над достижением некой цели, — это время, которое можно было бы потратить на достижение других целей. Если для достижения значимого прогресса в отношении некой цели требуется значительная работа, вам придется потратить на нее довольно много времени и применять в работе **большое количество подкреплений** (в ущерб работе над другими потенциально приоритетными целями).

Таким образом, когда мы размышляем, стоит ли амбициозно стремиться к достижению определенной цели, важно не только оценить, отвечает ли прогресс в данном направлении актуальным потребностям нашего ученика, но и принять во внимание следующие соображения:

- насколько значимым является достижение данной цели;
- какова «стоимость» достижения существенного прогресса в отношении этой цели;

- не будет ли амбициозное стремление к достижению данной цели препятствовать работе над более приоритетными целями?

Так, работая с одним учеником, мы решили начать с того, чтобы научить его не входить без разрешения в комнату сестры. Такое обучение потребовалось по той причине, что жизненные планы на ближайшие годы подразумевали, что молодой человек уедет из родительского дома и будет снимать жилье со сверстниками, а уважение к личному пространству окружающих является полезным качеством во взрослой жизни. Однако вскоре мы обнаружили, что, хотя научить мальчика не входить без спроса в комнату сестры вполне возможно, подобное обучение отнимает **слишком много времени**, которое полезнее будет потратить на освоение таких навыков, как приготовление пищи, распоряжение деньгами, на умение совершать покупки, а также на формирование досуговых навыков и навыков личной гигиены. Поэтому мы пришли к довольно прагматичному выводу: когда ученик будет жить самостоятельно, рядом наверняка окажутся люди, которые своевременно напомнят, что в комнаты к соседям не принято входить без приглашения. И, если в дальнейшем потребуется работа над улучшением импульсного контроля, сотрудники места проживания ученика организуют необходимое обучение.

Таблица процентного соотношения

Таблица процентного соотношения дает нам общее представление о навыках ученика, которое можно использовать для дальнейшей интерпретации и составления программ обучения. Принимая во внимание информацию данной таблицы и возраст ученика, можно начать* анализировать, какая именно образовательная траектория будет для него потенциально эффективной. Если бы Дэну было пять лет, то, исходя из полученных им баллов, мы наверняка предложили бы программу, подразумевающую многочисленные возможности нахождения в инклюзивных образовательных условиях. Однако в данное время Дэну уже десять, поэтому, исходя из баллов

Нам потребуется гораздо больше информации относительно деталей, относящихся к полученным при оценке баллам, а также будут нужны дополнительные сведения об уровне развития других навыков, в том числе вербальных и академических.

в таблице процентного соотношения навыков по всем десяти категориям (рис. 1.1), мы предполагаем, что он вряд ли сможет успешно обучаться в обычном классе вместе с другими детьми (однако если Дэн проявляет

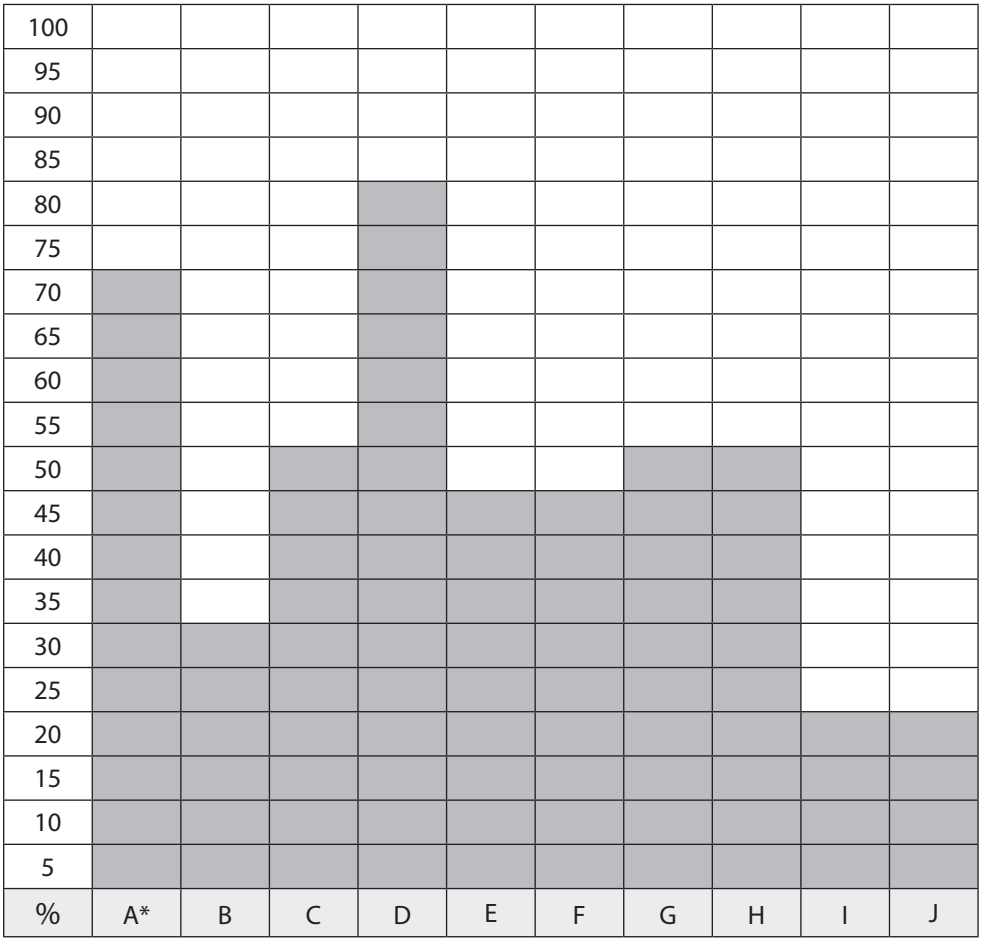


Рис. 1.1. Таблица процентного соотношения[1] навыков Дэна по категориям навыков
*Литерами обозначены следующие категории: A — Нарушения поведения;
B — Поддержка поведения; C — Стрессоустойчивость и саморегуляция;
D — Готовность к обучению; E — Настойчивость и сосредоточенность; F — Гибкость;
G — Последствия; H — Предпочитаемые каналы обучения; I — Спонтанность;
J — Потенциальные преимущества инклюзивного обучения

[1] Применение таблицы процентного отношения описано автором в части II книги «Формирование ранних навыков...» (с. 662–664, 703 и др.).

значительный интерес к взаимодействию со сверстниками и способен сравнительно хорошо справляться с учебной программой, возможно, он сможет обучаться в таком формате). Принимая во внимание уровень навыков сотрудничества и особенности поведения мальчика, можно сначала попытаться найти для ребенка такие ситуации, где он сможет присоединиться к работе и/или игровой деятельности своих типично развивающихся сверстников. Кроме того, учитывая значительный интерес ребенка к математике, можно дать Дэну возможность участвовать в занятиях по математике вместе с другими детьми.

Если мы посмотрим внимательно, то заметим, что Дэн получил довольно высокие баллы в категории «D. Готовность к обучению», а его баллы в категории «I. Спонтанность» весьма низкие. О чем это говорит? Одиннадцать пунктов из четырнадцати, оцениваемых в категории «D. Готовность к обучению», связаны преимущественно с особенностями реагирования ученика на инструкции учителя, при этом **реакции ученика не требуют проявления инициативы**.

Попробуем более подробно проанализировать причины, которые обусловили низкие баллы, полученные Дэном в категории «I. Спонтанность».

1. Возможно, последствия тех видов спонтанного поведения, которые мы оцениваем, не вызывают у мальчика интереса? Допустим, он не настолько заинтересован в получении внимания других людей, чтобы спонтанно проявлять навыки наименования, спонтанно повторять слова других людей или спонтанно участвовать в разговоре.

2. Возможно, у Дэна не сформированы навыки ведения беседы или социальные навыки?

3. Возможно, учителя непреднамеренно научили мальчика всегда ждать инструкций или приглашения к взаимодействию?

4. Или причина лишь в том, что его программа обучения просто не предполагает достаточного количества возможностей для проявления спонтанности?

Наша работа над развитием спонтанности у Дэна будет зависеть от конкретной причины.

Итак, хотя термин «ученик “продвинутого” уровня» понятный и удобный, это также означает, что такому ученику не требуется работа над улучшением более «ранних» репертуаров навыков. При разработке

учебных программ важно помнить, что недостаточно сформированные ранние навыки сотрудничества (особенно если их дефицит не выявлен своевременно) могут отрицательно влиять на освоение более сложных программ обучения.

В целом ученик «продвинутого» уровня должен уметь:

- выполнять большую часть инструкций в различных ситуациях;
- спокойно просить о подкреплении (мы говорим здесь о различных видах подкрепления и самых разных людях, к которым ученик обращается с просьбами);
- самостоятельно выполнять задания (хотя бы некоторые);
- спокойно принимать подсказки разного типа;
- быть толерантным к задержке в предоставлении подкрепления;
- демонстрировать спокойное (как минимум формирующееся) отношение к процедурам коррекции и слову «нет».

В работе с таким учеником могут применяться различные виды поддержки (которые не применяются для детей аналогичного возраста с типичным развитием). При этом учителю нередко приходится выбирать между следующими вариантами применения поддержки:

- сохранять уровень предоставления поддержки, работая над формированием стабильного спокойного отношения к процедурам коррекции, слову «нет» и другим сложным ситуациям;
- сохранять уровень предоставления поддержки, интенсивно работая над улучшением речевых и академических навыков;
- работать над уменьшением зависимости от поддержки.

Безусловно, важно понимать, что ситуации, когда учитель выбирает только один конкретный вариант и строго его придерживается, возникают довольно редко. Можно сказать, что я предложил такие категории для более наглядного и удобного объяснения. Однако стоит уточнить, что у меня была определенная причина для выделения именно этих трех категорий: мой опыт работы показывает, что учителя и родители в большинстве случаев выбирают именно второй вариант (то есть интенсивно работают над конкретными навыками). Вследствие того, что приоритет отдается этому варианту работы, мы нередко оказываемся в ситуации, когда ученики, которые могут ответить на вопросы о строении Солнечной системы, не способны проявить достаточно настойчивости, чтобы самостоятельно надеть носки. Более того, неоправданное предпочтение

второго варианта работы нередко выражается не только в применении запланированных подходящих видов поддержки, но и к незапланированному использованию «нездоровых форм» поддержки (например, учитель напоминает ученику о подкреплении в ситуациях, когда тот начинает «отлынивать» от выполнения заданий. О том, как выбрать оптимальный вариант поддержки и способ ее уменьшения и удаления, я подробно расскажу в следующих главах.

Глава 2

Нарушения поведения и репертуары навыков «продвинутого» ученика

Хотя ученики более «продвинутого» уровня гораздо реже проявляют проблемные виды поведения, однако и они могут быть более успешными в одной сфере и менее успешными — в другой. Так, ученик, который хорошо справляется с заданиями по академическим дисциплинам, может терять самообладание, если сверстник над ним подшутил*.

В книге «Формирование ранних навыков…» мы привели базовые подходы к коррекции проблемного поведения, в том числе показали основные составляющие описания поведения, его измерения и оценки. Помимо обсуждения некоторых способов коррекции поведения мы также остановились на типичных ограничениях, присущих наиболее распространенным методам коррекции.

Так, в главе 3 «Нарушения поведения» приведен краткий обзор процедуры функциональной оценки («Формирование ранних навыков…», с. 74–93). Функциональная оценка проводится для определения функции поведения, то есть чтобы получить ответ на вопрос: «Какого результата ученик достигает посредством

Если вы работаете с учеником, у которого наблюдаются значительные проявления проблемного поведения, вам следует обратиться за помощью к **сертифицированному поведенческому аналитику, работающему в вашем регионе**, который сможет на месте помочь решить проблему. Консультация такого специалиста особенно важна, если вы планируете применять гашение нежелательного поведения или процедуры наказания — такие стратегии способны приводить к проявлению угасательного обострения и/или видов поведения, противодействующих контролю (Sidman, 1989).

данного проблемного поведения?» Как правило, выделяют четыре функции поведения: получение внимания, избегание чего-либо или уклонение от чего-либо, получение желаемого и автоматическое подкрепление (положительное или отрицательное). Поскольку на сегодняшний день доступно значительное количество работ, посвященных функциональной оценке поведения (например, Iwata, et al., 1982; O'Neill, et al., 1997), и большинство специалистов в области поведенческого анализа достаточно хорошо осведомлены о том, как проводить процедуру функциональной оценки и использовать полученные результаты, в этой книге мы не будем подробно останавливаться на данном вопросе.

Со своей стороны я считаю целесообразным оставить здесь ссылку на вебсайт доктора Грегори Хенли (Gregory Hanley): www.practicalfunctionalassessment.com — его подход к проведению функциональной оценки кажется мне наиболее современным и отражает передовые тенденции в этой сфере.

В этой главе мы:

- поговорим о распространенных заблуждениях относительно коррекции проблемного поведения у учеников «продвинутого» уровня;
- приступим к обсуждению репертуаров навыков, недостаточная сформированность которых может приводить к появлению проблемного поведения. К таким репертуарам навыков относятся, например, гибкость, толерантность к продолжительной задержке подкрепления, толерантность к обучению в группе, умение успокаиваться и т. п.;
- рассмотрим репертуары навыков, развитие которых может уменьшить проявления проблемного поведения. В этом случае речь идет не о том, что эти навыки **напрямую связаны** с конкретным видом проблемного поведения, а скорее о том, что развитие определенных навыков вкупе с применяемыми методами может оказывать комплексный эффект на поведение ребенка — например, обучение следовать правилам в сочетании с дифференцированным подкреплением и действенностью отдаленных «последствий» и т. п.);
- затронем вопросы, косвенно связанные с коррекцией поведения, и расскажем, в каких разделах книги можно прочитать об этом подробнее.

РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ЗАБЛУЖДЕНИЯ

Нередко можно встретить такие убеждения относительно поведения ученика:

- Если ученик демонстрирует нежелательное поведение, значит, он чего-то «не понимает».
- Поведением ученика управляют эмоции, поэтому ему нужно научиться понимать и объяснять их.
- Если ученик сможет распознавать свои эмоции, он будет успокаиваться самостоятельно и вести себя сообразно ситуации.
- Если ученик говорит, что понимает, как нужно себя вести, и выражает намерение вести себя в соответствии с этим, он будет делать то, что сказал. Так, если ученик говорит, что будет вежлив с друзьями, он действительно будет так вести себя.

Зачастую подобные заблуждения возникают **из-за недопонимания**, возникающего при работе с учениками, у которых речевые навыки сформированы на достаточно высоком уровне. Рассуждения в этом случае выглядят примерно так:

1. Мой ученик может отвечать на вопросы о том, какие эмоции он испытывает. Почему бы нам не использовать это, чтобы объяснить ему, какие чувства его поведение вызывает у других людей? Почему бы не научить его говорить о своих эмоциях, вместо того чтобы бросаться на окружающих, кричать и браниться?

2. Мой ученик может объяснить, почему он ведет себя определенным образом. Он сказал, что не смог сосредоточиться на домашней работе, поскольку волновался из-за визита своего дедушки к врачу. Разве это не говорит об эмпатии? Разве мы не должны сделать перерыв в работе, чтобы поговорить о самочувствии дедушки? Его объяснение вполне разумно, и поэтому мы не будем ставить плохую оценку за невыполненную домашнюю работу.

3. Ученик говорит с другими людьми о вещах, которые тех не интересуют. Замечательно, что он стремится общаться, и мы не должны подавлять такое стремление. Нам просто нужно объяснить, что иногда другие люди могут быть заняты или же им интересны другие темы для беседы; если же ученик не слушает реплики собеседников, он становится

похожим на персонажей, умеющих слушать только себя[1] (Madrigal & Winner, 2008).

4. Ученику не нравится, когда во время совместного посещения магазина я не покупаю ему печенье. Он объяснил, что при этом чувствует, будто я его не люблю. При этом в тот момент, когда нужно было решить, покупать ли ему печенье, ребенок сообщил мне, что понял, почему ему не нужно было наезжать тележкой на другого покупателя, и сказал, что искренне раскаивается.

Что порождает такие неверные представления

Некоторые из таких «неверных представлений» иногда частично соответствуют действительности — но это происходит куда реже, чем принято думать. То обстоятельство, что такие утверждения в некоторых случаях все же содержат зерно истины, затрудняет мою задачу — показать, что в большинстве случаев представления взрослых не отражают реального положения вещей и могут приводить к тому, что применяемое вмешательство будет неэффективно или даже ухудшит ситуацию.

Давайте рассмотрим пример, показывающий, каким образом **вербальное вмешательство**[2] может причинять вред (то есть приводить к ухудшению поведения). Начнем с первого примера в перечне рассуждений учителя, где приводятся его аргументы и где в данном случае он планирует научить ученика объяснять свои эмоции, вместо того чтобы проявлять вербальную агрессию. Почему этот ученик кричал на сверстника? Какова функция этого поведения? Быть может, он кричал из-за того, что сверстник отказался поменяться с ним десертами? Поможет ли в таком случае проговаривание эмоции («Я злюсь, потому что…»)

---

[1] В оригинальном издании автор приводит в пример персонажа Rock Brain из серии книг «Superflex», где супергерой по имени Superflex помогает побеждать «немыслимых», в том числе персонажа по имени Rock Brain, когда тот пытается захватить мозг детей. К числу зацикленных на себе персонажей можно отнести и богатырского коня Юлия из отечественного мультфильма «Алеша Попович и Тугарин Змей».

[2] Вербальное вмешательство (verbal intervention) — вмешательство, которое направлено в первую очередь на развитие вербальных навыков. — *Примеч. науч. ред.*