

Modelul continuității: Alternative la diagnostic

CAPITOLUL 2

Teoriile tradiționale despre persoanele care suferă de autism postulează că acestea ar avea ceva în comun, care le diferențiază de alte grupuri de persoane. Acest punct de vedere dă însă naștere la o serie de întrebări. Mai întâi, deși persoanele cu autism par la început a fi un grup destul de omogen, la o privire mai atentă descoperim că există o gamă largă de diferențe individuale, care pun la îndoială faptul că aceste persoane ar avea ceva în comun. De exemplu, înainte de tratament, autiștii se pot înscrie într-o limită normală a coeficientului de inteligență și a stăpânirii limbajului, sau la fel de bine într-un interval de retardare profundă a funcționării intelectuale (American Psychiatric Association, 1987). Unii autiști încep tratamentul având capacitatea de a imita vorbirea altora, unii asimilează limbajul foarte rapid după începerea tratamentului, unii îl asimilează foarte încet, iar câțiva nu reușesc să imite vorbirea altora și să realizeze comunicarea auditivă nici după o pregătire de durată. Acestui grup trebuie să i se predea forme de comunicare vizuală, cum ar fi citirea și scrierea sau Sistemul de Comunicare prin Schimb de Imagini (Capitolul 29 și respectiv 30). O variabilitate similară se poate observa și după încheierea tratamentului. Lovaas (1987) și McEachin, Smith și Lovaas (1993) au raportat existența a trei grupuri distincte de rezultate, după aplicarea unui tratament intensiv la copii autiști cu vârste preșcolare: un grup a ajuns la funcționare normală, un grup intermediar a realizat o serie de progrese, iar un grup rezidual mai mic nu a avut decât foarte puțin de câștigat de pe urma tratamentului. Ipoteza că autiștii au probleme unice și distincte poate fi pusă sub semnul întrebării și din prisma faptului că studiile de până acum au constatat că toate comportamentele autiștilor pot fi observate și la alte grupuri de persoane, inclusiv la copii normali (Rutter, 1978). De exemplu, comportamentele autostimulative ca balansarea și bătutul din palme, foarte adesea întâlnite la autiști, se observă și la copiii normali (Kravitz și Boehm, 1971). Ecolalia, odinioară considerată simptom al unei dereglări psihice, poate fi observată într-o formă tranzitorie. Copiii normali au manifestări isterice, iar unii se dau cu capul de suprafețe tari ca și copiii autiști, chiar dacă mai puțin intens și pe perioade mai mici de timp. Într-adevăr, dacă vom echivala vârsta mentală a autiștilor cu aceea a persoanelor normale și le vom compara comportamentele, vom constata că majoritatea diferențelor dispar (DeMeyer, Hingtgen și Jackson, 1981). DeMeyer et al. (1981) și Rutter (1978) au scris lucrări excelente despre problema pusă de diferențele individuale și suprapunerea comportamentală. Ei au sugerat că diagnosticul de autism poate să reprezinte o multitudine de probleme comportamentale, cu o multitudine de etiologii. În consecință, nu ne surprinde faptul că eforturile de identificare a cauzelor sau tratamentelor eficiente prin intermediul abordărilor tradiționale au fost sortite eșecului. În esență, problema este că existența unei entități numită autism este o ipoteză (Rutter, 1978). Aspectul de tentativă al acestei ipoteze este adesea trecut cu vederea. De exemplu, afirmația că Leo Kanner a fost “descoperitorul autismului” (e.g. Schopler, 1987), dă impresia eronată că avem confirmarea că autismul există. Trebuie să amintim că, la fel ca în cazul oricărei ipoteze, autismul este un concept care fie poate facilita studiul, fie să-l împiedice, fie să-l orienteze greșit cu privire la ajutarea persoanelor cu acest diagnostic (Lovaas, 1971b). În încercarea de a înțelege indivizii cu autism, fără urmarea îndeaproape a conceptului de autism, behavioriștii au luat trei decizii metodologice pentru a întări schițele lor de cercetare și de abordare a tratamentului. Pe scurt, această problemă, autismul, este împărțită în două unități mai mici, adică diferitele comportamente prezentate.

1. Mare parte acestui text a fost prezentată în *A Comprehensive Behavioral Theory of Autistic Children: Paradigm for Research and Treatment* de O. Lovaas și T. Smith, 1989, *Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, 20, pp. 17-29. pe baza unor cazuri reale de autiști, abordate cu precizie și acuratețe. Această abordare nu numai că permite o evaluare precisă a problemei, dar prezintă și problema eterogenității comportamentelor autistilor. Deoarece comportamentul, și nu autismul, este cel studiat cercetare, un comportament poate fi analizat chiar dacă nu este prezent la toți bolnavii de autism, chiar dacă diferite

persoane îl manifestă în diferite grade sau chiar dacă el este prezent și la oamenii normali. De fapt, un asemenea comportament comun poate facilita studiul și tratarea persoanelor cu autism întrucât face posibilă ajutarea acestora prin acele informații cunoscute deja la alte persoane.

Există și posibilitatea ca fiecare deviere comportamentală să își aibă propria etiologie neurobiologică, iar întârzierea de dezvoltare a unui comportament complex de tipul limbajului poate fi produsul multor cauze. Deci deviațiile de limbaj trebuie remediate distinct și separat. Se va implementa un soi de intervenție pentru o persoană care nu vorbește și un alt soi pentru o persoană cu ecolalie, în aceeași măsură în care se vor aplica intervenții diferite la indivizi care asimilează gramatica (sintaxa) spre deosebire de semnificație (semantică). Psihologia și educația specială îl ajută pe cei cu sisteme nervoase atipice, creând medii de învățare potrivite pentru ei. Acestea trebuie să difere cât de puțin posibil de mediul obișnuit, din mai multe considerente. În primul rând, un scop de bază al intervenției este de a ajuta aceste persoane să se descurce mai bine în mediul de zi cu zi. Cu cât este mai mică diferența dintre mediul educațional și cel de zi cu zi, cu atât se va efectua mai ușor transferul de abilități. În al doilea rând, mediul obișnuit s-a format și dezvoltat timp de secole și conține multe informații în ciuda limitărilor inerente. În al treilea rând, prin tratarea persoanelor cu întârzieri de dezvoltare ca diferite în grad și nu în calitate, se recurge la cunoștințele deja acumulate despre cum învață și se dezvoltă organismele tipice. O astfel de cunoaștere include principiile după care oamenii învață, ceea ce reprezintă un subiect bogat în informații științifice. În cele din urmă, prin divizarea categoriei complexe a autismului în componentele sale comportamentale, specialiștii în dezvoltarea diverselor comportamente, cum este limbajul, pot avea un aport important în ceea ce privește tratamentul. Aceasta a fost pe scurt strategia urmată de cercetătorii care au dezvoltat tratamentele prezentate în acest manual.

Mediul potrivit pentru o persoană cu întârzieri în dezvoltare trebuie să fie echivalentul mediului unui om obișnuit, din care el învață zi de zi, toată viața lui. Acest mediu special trebuie introdus timpuriu și trebuie să fie permanent funcțional, prin contrast cu modelul de tratament-educațional care intervine 1 sau 2 ore/săptămână (logoterapie, psihoterapie și integrare senzorială) sau 6 ore pe zi, 5 zile pe săptămână (educație specială). La baza duratei acestor abordări stă presupunerea că există o deficiență centrală ce trebuie corectată, iar în acest context o intervenție limitată este justificată. Totuși nu există încă dovezi empirice ale efectelor benefice ale acestor intervenții pe termen scurt (Smith, 1993).

Dacă pornim de la modelul de mediu obișnuit, este foarte clar că intervenția trebuie inițiată acasă și trebuie să implice persoanele apropiate. Se dorește învățarea de către individ a unei game cât mai largi de comportamente (ex. limbaj și joc adecvat) și strategii de învățare (ex. imitarea) înainte de integrarea într-un grup de învățare de tipul grădiniței. Puțini copii normali de 2 ani (cu vârstă psihică de 2 ani) învață multe sau fac față unei situații de grădiniță.

Teoria comportamentală din prezentul manual are 4 opinii, prezentate pe scurt și apoi detaliate.

Mai întâi, legile învățării explică comportamentele autiste și oferă baza de tratament. Apoi, autiștii au multe deficiențe comportamentale separate ce pot fi descrise ca întârzieri în dezvoltare și nu ca o deficiență centrală care, dacă este corectată, duce la îmbunătățire substanțială. Profesorii trebuie să le dea totul pas cu pas și să se concentreze asupra fiecărei deficiențe în parte. În ultimul rând, autiștii pot învăța ca niște persoane normale dacă sunt puși în medii speciale - deci problemele lor sunt pur și simplu o nepotrivire între sistemul lor nervos și mediu. În prezent, date fiind cunoștințele limitate din cercetările neurobiologice, problemele acestor persoane se rezolvă cel mai repede construind medii funcționale de tratament.

Opinia 1

Numeroase constatări indică faptul că toate comportamentele autiste pot fi explicate prin legile învățării. Dacă aceste comportamente sunt întărite, curbele de asimilare ale autiștilor se apropie de cele ale persoanelor normale. Când se retrag întăritoarele, comportamentele prezintă curbe de extincție similare celor luate din comportamentul altor organisme (Lovaas, Freitag, Gold și Kassorla, 1965b). Comportamentele care nu se asimilează în tratament sunt de asemenea în legătură cu întăritoarele

identificabile. De exemplu, comportamentele autostimulante ca legănatul și bătutul din palme sunt menținute de feedback-ul senzorial pe care îl oferă unei persoane; dacă acest feedback este eliminat, comportamentele dispar (Rincover, Newsom și Carr, 1979). În aceeași măsură, s-a constatat despre comportamentele automutilante și agresiunea împotriva altora (Carr și Durand, 1985) că au una dintre următoarele trei funcții: autostimulare, întăritor negativ (permite persoanei să scape din situații nefavorabile) sau întăritor pozitiv (duce la atragerea atenției celorlalți). Înainte de tratament, autiștii răspund la o gamă destul de îngustă de întăritori, care se poate lărgi prin folosirea principiilor derivate din teoria învățării prin dublarea unui stimul neutru pentru autiști (cum ar fi lauda din partea altora) cu un alt stimul (ex. alimentele), care este deja întăritor (Lovaas, Freitag, et al., 1966). În cele din urmă, conform teoriei comportamentale, paradigmele de pregătire diferențiată derivate din teoria învățării sunt foarte folositoare la dezvoltarea programelor de tratament pentru autiști (Stoddard și McIlvane, 1986). Două tipuri de învățare diferențială sunt baza pentru predarea mai multor comportamente: imitația și acțiunea de asociere a obiectului mostră.

Opinia 2

Autiștii au mai degrabă multe deficiențe comportamentale separate decât o deficiență centrală care, dacă este corectată, duce la o schimbare cu bază largă. Această opinie derivă din constatările asupra generalizării răspunsului limitat și generalizării stimulului limitat, precum și din observațiile că diversele comportamente ale unui individ sunt controlate de diverse variabile de mediu.

Majoritatea teoriilor tradiționale despre dezvoltarea copilului postulează existența unui "concept organizatoric" (ex. un "sine", o "capacitate" sau o "schemă cognitivă"), care apare dacă un copil ajunge la un anumit stadiu de maturizare sau trece printr-o anumită situație sau eveniment. Apariția acestui concept organizatoric crează schimbări într-o gamă largă de comportamente, ducând la ceea ce se numește în știința comportamentală generalizarea răspunsului (modificări în comportamente, altele decât cele predate în mod specific). În anii '60, cei care s-au ocupat de studierea comportamentelor au depus nenumărate eforturi pentru a găsi un aspect central al comportamentului, care să ducă la generalizarea răspunsului la copiii autiști. Aceste eforturi au fost sortite eșecului (Lindsay și Stoffmayer, 1982). În locul unei generalizări a răspunsului s-a remarcat o specificitate a sa. Modificările în comportamentele de tipul limbajului nu au dus la modificări evidente în alte comportamente. Chiar și într-o unitate comportamentală restrânsă și de bază cum ar fi asimilarea termenilor abstracți, s-a demonstrat o specificitate ieșită din comun a răspunsului. De exemplu, stăpânirea unei clase de termeni abstracți (ex. prepozițiile) nu a facilitat în mod necesar înțelegerea altor termeni abstracți (ex. pronumele). Copiii au fost învățați numele lor și numele celorlalți copii, dar aceasta nu i-a făcut să ajungă la concluzia că "persoane diferite au nume diferite". Copiii au fost învățați să stabilească contact vizual și să dea și să primească afecțiune, dar, chiar și cu aceste abilități, copiii au rămas izolați social în multe feluri (ex. nu au început să se joace cu alți copii decât dacă li s-a spus în mod explicit să facă acest lucru).

Ca și limitele în generalizarea răspunsului, limitele în generalizarea stimulului (Stokes și Baer, 1977) oferă dovezi împotriva prezenței unei capacități organizatorice, de sinteză sau interne. Autiștii nu demonstrează o capacitate de "a-și păstra experiențele" în diverse medii decât dacă li se spune direct să facă acest lucru. Pentru remediarea acestei situații, ei trebuie să fie învățați să generalizeze. De exemplu, Lovaas, Koegel, Simmons și Long (1973) au constatat că îmbunătățirile obținute pe parcursul tratamentului în spital nu au fost transferate afară din spital decât dacă acasă părinții efectuau intervenția comportamentală. În studii mai recente (Lovaas, 1987; McEachin et al., 1993), mulți copii autiști au reușit să mențină nivele normale de funcționare acasă și la școală, demonstrând că pot să generalizeze intercomportamental și intersituțional. Este foarte probabil că acest lucru s-a produs deoarece copiii au fost învățați să asimileze informații nu numai de la persoanele specializate din spital, ci și de la părinți, profesori și colegii de școală.

Mulți profesioniști s-au opus tratamentului comportamental datorită aspectelor de tipul generalizării răspunsului limitat și generalizării stimulului, neremarcând două puncte importante. Mai întâi, ambele tipuri de generalizare pot fi predate. Apoi, eșecul predării generalizării rapide poate să nu fie caracteristic

numai tratamentului comportamental, iar eșecul de a obține astfel de generalizare poate să nu fie caracteristic numai autiștilor. Care este valoarea de supraviețuire a generalizării rapide, dacă luăm în considerare că umanitatea poate să aibă parte de mai multe eșecuri decât succese? Un pas în direcția greșită poate fi fatal dacă generalizează la alte comportamente și medii.

Abordarea de tratament 'comportament după comportament' este esența abordării comportamentale în tratarea și educarea persoanelor autiste sau retardate. Această abordare lasă deschisă posibilitatea ca diversele întârzieri și excese comportamentale ale autiștilor și retardaților pot fi provocate de diverse feluri de dereglări neurologice. Deci tratamentul nu poate fi identic pentru toate comportamentele, ci trebuie să se adreseze mai degrabă idiosincraziilor fiecărui comportament și unicității fiecărui individ.

Cercetarea comportamentală s-a dezvoltat conform unei paradigme inductive, iar cunoștințele despre tratament s-au acumulat treptat și sistematic. Progresele în înțelegerea persoanelor diagnosticate cu autism sau dereglări generalizate de dezvoltare (DGD) se realizează cu pași mici și treptat, nu brusc ca rezultat al descoperirii unei probleme sau maladii centrale care controlează toate comportamentele tuturor persoanelor diagnosticate. În cazul tratamentului comportamental, multe persoane diagnosticate cu autism sau DGD realizează o funcționare normală educațională, emoțională, socială și intelectuală dacă tratamentul este început de timpuriu și administrat intens. Totuși, tratamentul comportamental nu oferă vindecarea acestor persoane, întrucât un remediu ar trebui să remedieze cauza problemei, care este foarte probabil să fie reprezentată de o serie de dereglări neurologice.

O altă constatare care contrazice prezența unui mecanism organizatoric și generalizant este faptul că diverse comportamente au tipuri diferite de relații cu mediul, și chiar și același comportament poate avea diverse relații. De exemplu, agresiunea este uneori autostimulativă, uneori se bazează pe întărirea negativă, iar alteori pe cea pozitivă. Pare dificil să invocăm o deficiență centrală, care poate fi investigată, și care poate fi responsabilă pentru o asemenea eterogenitate. Mai degrabă decât o deficiență centrală, persoanele cu autism par să aibă o serie de dificultăți comportamentale separate, cel mai bine descrise ca întârzieri de dezvoltare deoarece, după cum notează Rutter (1978), comportamentele sunt prezente și la copii normali, de vârste mai mici. Deoarece autiștii au atâtea dificultăți care trebuie abordate separat, ei trebuie să fie învățați aproape totul de la început, iar învățarea trebuie să decurgă pe baza unor progrese mici și nu a unor pași mari. Astfel, la începutul tratamentului, aceste persoane trebuie privite ca fiind aproape tabula rasa. În acest sens, pot fi considerați foarte mici sau chiar nou-născuți, niște persoane cu foarte puțină experiență sau chiar lipsite de experiență.

Opinia 3

Autiștii pot funcționa odată ce li se construiește un mediu special (Simeonson, Olley, Rosenthal, 1987), Acest mediu special trebuie să fie diferit de mediul normal numai atât cât să îl facă funcțional. Trebuie organizat într-o dispunere spațială obișnuită (spre deosebire de spitale, clinici, etc.) și să ofere cerințe și consecințe comportamentale la fel ca mediul normal, cu excepția faptului că cerințele și consecințele trebuie să fie mai explicite și să aibă mai multă 'însemnătate' prin folosirea principiilor teoriei învățării prezentată în Opinia 1. Copiii autiști cu vârste preșcolare par să facă progrese substanțiale într-un astfel de mediu (Simeonson et al., 1987). De exemplu, Lovaas (1987) a aplicat o intervenție comportamentală intensivă (aproximativ 40 ore de tratament individual pe săptămână, timp de mulți ani) copiilor autiști. S-a constatat că aproape jumătate dintre aceștia au ajuns la nivele normale de funcționare intelectuală (măsurate cu teste IQ) și s-au prezentat normal în clasa I la vârsta de 7 ani. Aceste îmbunătățiri s-au menținut în timp (McEahin et al., 1993).

Opinia 4

Eșecul autiștilor de a învăța în medii normale și succesul lor în medii speciale indică faptul că problemele lor pot fi privite ca o nepotrivire între sistemul lor nervos și mediul normal, și nu ca o boală. Datorită naturii speciale a problemelor autiștilor, mulți cercetători au avut tendința de a da o tentă dramatică explicării acestor probleme. Din anii '40 până la începutul anilor '60, problemele erau atribuite părinților autiștilor, priviți ca personaje extrem de ostile. Mai târziu problemele au fost atribuite unei dereglări organice incurabile (DeMeyer et al., 1981). A privi problemele acestor indivizi ca o nepotrivire între un sistem nervos atipic (și nu dereglat) și mediul de zi cu zi este o atitudine mai puțin dramatică, dar aflată în mai mare concordanță cu datele de care dispunem (Lovaas, 1988).

Contrastul între Teoriile Tradiționale și Teoriile Comportamentale

Pentru a clarifica și mai bine poziția comportamentală, o vom pune în opoziție cu teoriile tradiționale despre autism. Acestea postulează că există o anumită structură responsabilă pentru devierile comportamentale ale autiștilor. Se spune că această entitate este bolnavă, dereglată sau anormală. Scopul tratamentului este de a intra înăuntrul persoanei și a trata entitatea afectată ("autismul"). Dacă se face acest lucru, se crede că persoanele afectate vor începe să trăiască în aceeași manieră ca și ceilalți și să se dezvolte normal. Pentru teoreticienii cu orientare medicală, această entitate este o structură sau un proces neurobiologic, iar tratamentul cuprinde farmacoterapie, intervenții chirurgicale sau alt tip de intervenții medicale. Pentru clinicienii orientați spre psihodinamică, această entitate este un sine sau un ego care trebuie adus la normal prin încetarea presiunilor la care este supus pacientul și prin acceptarea sa și relaționarea prin jocuri și imaginație, astfel încât să se producă o "deschidere a ușii autiste". Această deschidere ar urma să permită sinelui să iasă la iveală și să îl lase pe alții, cum ar fi părinții sau profesorii, să relaționeze cu această parte sănătoasă a individului pentru a încuraja creșterea (Bettelheim, 1967).

Aproape toate abordările curente de tratament disponibile presupun existența unei astfel de structuri interne. De exemplu, Terapia de susținere (Holding), (Tinbergen și Tinbergen, 1983) se bazează pe opinia că nu s-a format o legătură între mamă și copilul autist. Tratamentul constă în aceea că mama îl ține pe copil cu forța în brațe pentru a îl transmite că este disponibilă, pentru a atenua mânia și teroarea copilului și pentru a provoca "distrugerea apărării autiste" (Welch, 1987, p. 48). Prin contrast, o abordare comportamentală susține că nu există conflicte intrapsihice ce trebuie rezolvate, forțe conflictuale, furie și teroarea abandonului din cauza faptului că individul nu a cunoscut alte stări. Personalul care se ocupă de el și părinții nu trebuie să fie dezamăgiți dacă "nu reușesc să ajungă la individ", pentru că nu există nici o persoană neautistă la care să se ajungă.

Împărtășind accentul psihodinamic pe abordarea stărilor interne, psihologii cu orientare cognitivă sau logopezii lucrează pentru a stimula o structură neurologică ipotetică să producă mai mult limbaj și alte "procese mentale superioare" care la rândul lor să creeze și să direcționeze noi comportamente. Un terapeut psihomotor se concentrează tot asupra unui singur aspect al comportamentului unei persoane (activitățile fizice), presupunând că procesele neurologice sau motivaționale pot fi astfel activate sau normalizate. Exemple de acest tip sunt Integrarea Sensorială, Facilitarea Comunicării, Terapia prin Joc, Terapia Muzicală, Modelajul, jocul cu delfinii, călăritul și alte modele terapeutice de dezvoltare propuse pentru autiști.

Oricât de diverse ar fi aceste tratamente și sistemele teoretice care stau la baza lor, toate se bazează pe credința într-o serie de variabile teoretice semnificative. Acestea, fie și cu vagi expuneri la tratament în medii artificiale, ar trebui să îmbunătățească substanțial și permanent funcționarea persoanelor autiste în orice mediu. Această abordare permite terapeutului să implice un număr limitat de profesioniști în tratament, să localizeze tratamentul într-o clinică sau într-un spital, departe de comunitatea unde trăiește individul respectiv, și să aloce un număr limitat de ore contactului terapeutic. Intervențiile nu cer terapeutului sau profesorului să fie familiarizat cu cercetarea științifică aflată la baza acestor intervenții, pentru că această cercetare nu există în fapt. Medicii au nevoie doar de câteva zile de pregătire pentru a

obține calificarea de a administra astfel de tratamente. Luând în considerare toate acestea, dacă abordarea ar fi justificată, ar avea o serie de avantaje practice. Dar datele care să vină în sprijinul acestei abordări întârzie să apară, iar constatările din cercetarea comportamentală o contrazic. O diferență asemănătoare între teoriile tradiționale și cele comportamentale poate fi exprimată în terminologia tehnică, aceasta urmând a fi elaborată pe parcursul acestui manual. Tratamentul comportamental pune accent pe controlul întăriturilor, efectuând schimbarea comportamentală prin manipularea consecințelor comportamentale. Scopul tratamentului este de a preda un număr mare de comportamente adaptive (cognitive, lingvistice, sociale, etc.) prin întărirea aproximărilor comportamentelor țintă și a discriminărilor tot mai complexe între situații. Prin contrast, tratamentul tradițional se centreează pe controlul stimulilor, iar manipulările importante constau în schimbări ale variabilelor ce precedă comportamentul. Afișarea de dragoste și acceptare, ținutul în brațe, efortul de a aranja o situație care să stimuleze vorbirea, exercițiile fizice - iată exemple de încercări de control al stimulilor. Pe scurt, tratamentele comportamentale încearcă să construiască un comportament, iar tratamentele tradiționale se axează pe stimularea și determinarea unor comportamente presupuse a fi existente.

Desigur, comportamentul de determinare este mai ușor de administrat și dă îmbunătățiri mai rapide decât comportamentul de construcție. Totuși, din punct de vedere comportamental, principala problemă a comportamentelor de determinare prin proceduri de control al stimulilor este că o astfel de practică nu duce la însușirea de noi comportamente. Controlul stimulilor poate doar să schimbe comportamentele deja existente, iar comportamentele urmărite în tratarea autismului sunt în principal deficitare sau inexistente la autiști. Aceștia se identifică tocmai prin lipsa/insuficiența comportamentului social, a limbajului și abilităților de a se autoajuta. Deci, din punctul de vedere comportamental, procedurile de control al stimulilor sunt ineficiente pentru majoritatea autiștilor.

Pentru a ilustra problemele legate de controlul stimulilor, să ne gândim la o situație în care profesorul pune pe masă creioane și o carte de colorat, se așează împreună cu un copil autist și spune zâmbind și stabilind contactul vizual: „Hai să colorăm”. Profesorul intenționează ca acești stimuli (cartea de colorat, creioanele, contactul vizual și invitația) să determine modificări comportamentale din care el sau ea va deduce o dezvoltare intelectuală sau emoțională, cum ar fi interesul crescut pentru mediu și creativitatea. În terminologia comportamentală, profesorul încearcă să semnaleze, să instruiască sau să comunice într-o altă manieră cu copilul prin proceduri de control al stimulilor. Baza acestei strategii pedagogice este faptul că dă roade în cazul copiilor normali. Dar în cazul autiștilor această strategie va declanșa unul din următoarele răspunsuri:

- a) copilul va rămâne așezat la masă și va continua comportamentul autostimulativ că bătutul din palme;
- b) copilul va asculta instructajul; sau
- c) copilul va răsturna masa și va încerca să-l muște pe profesor, punând capăt pentru moment eforturilor pedagogice.

În primul și probabil cel mai des întâlnit caz, controlul stimulilor este absent (i.e. stimulii sunt neutri sau nefuncționali).

În al doilea caz, s-a stabilit un oarecare control al stimulilor, dar nu se știe sigur dacă se va produce o dezvoltare.

În al treilea caz s-a realizat un control al stimulilor, dar acesta generează comportamente opuse intențiilor profesorului, poate din cauză că aceste comportamente au fost întărite și formate prin întărire negativă (încheierea sesiunilor de învățare).

În acest exemplu, profesorul folosește o intervenție ușor de înțeles, care are avantajul de a fi sprijinită de experiența cu alți copii mai normali și de teoriile tradiționale ale dezvoltării. În orice caz, rezultatele acestei intervenții vor fi probabil deconcentrante și dezamăgitoare, pentru că nu există date empirice din experimente controlate care să indice faptul că autiștii ar avea de câștigat de pe urma acestor intervenții. Prin contrast, intervenția comportamentală necesită cunoștințe tehnice referitoare la controlul stimulilor și întăririi. De aceea este mai greu de înțeles și implementat, dar este mult mai aproape de o abordare eficientă a problemelor pe care le prezintă persoanele autiste.

Părinții și personalul specializat care trebuie să ia decizii privitoare la tratament sunt sfătuiți să își pună următoarele întrebări: Au fost publicate și recenzate rezultatele în jurnale de specialitate și ce alte cercetări științifice formează baza intervenției? Ce fel de pregătire (comportamentală sau nu) are persoana care aplică intervenția și cât a durat această pregătire? Dacă răspunsul este un atelier de o săptămână sau chiar mai puțin, cu consultări ocazionale, trebuie să priviți cu scepticism serviciile pe care o astfel de persoană le poate oferi, deoarece problemele pe care le are persoana cu autism vor depăși sigur capacitatea și gradul de pregătire al persoanei care oferă serviciile.

Ne putem întreba de ce este greu să renunțăm la credința într-o entitate fixă care controlează și organizează și să trecem la dezvoltarea libertății individuale. Un argument în favoarea existenței unor astfel de mecanisme cerebrale de organizare și facilitare accentuează ușurința aplicării și eficiența intervenției. Odată cu acest argument, există o promisiune mai subtilă și mai tentantă: noi oamenii ne naștem cu tot felul de abilități inerente, cum ar fi gramatica înnăscută (a la Chomsky), moralitatea (a la Kohlberg) și terenul fertil pentru asimilarea rapidă a abilităților cognitive (a la Piaget), odată realizată expunerea. Promisiunea acestor abordări filosofice este că profesorii și copiii în aceeași măsură trebuie să facă mai puține pentru copiii noștri, căci natura noastră umană ne duce singură pe drumul cel bun. O astfel de promisiune poate fi falsă.

Consecința nefericită a unui asemenea fapt pentru persoanele cu autism și alte întârzieri de dezvoltare, precum și pentru copiii obișnuiți, este că se fac mai puține pentru a-i ajuta.

Cum poate un behaviorist să ofere speranță? Mai întâi, să ne gândim că autistul este un copil foarte mic. Copiii foarte mici nu arată că ar ști prea multe despre lumea din jurul lor. Apoi, să ne gândim că autistul nu a reușit să se dezvolte în mediul obișnuit, dar este capabil să se dezvolte și să crească într-un mediu special, cum ar fi cel descris în prezentul manual. Fie că dezvoltarea este semnificativă sau mai puțin semnificativă, satisfacțiile există. Un părinte a afirmat: " Progresul zilnic al copilului meu, oricât de mic, este întăritorul meu."

Dacă toate comportamentele unui individ se normalizează, el mai trebuie considerat în continuare autist sau retardat? Un behaviorist va spune nu. Alți specialiști vor considera situația că fiind "autism în stare reziduală", reflectând poziția conform căreia conceptele de tipul autismului sau retardării au o rezistență în fața tratamentului și cercetării. O bună ilustrație a acestei poziții tradiționale este oferită de o profesoară care a observat un copil care în urmă cu foarte puțin timp fusese diagnosticat cu autism. După doi ani a 40 ore pe săptămână de tratament comportamental intensiv, profesoara a observat același copil într-o clasă obișnuită și a exclamat: "M-am tot uitat la el în ultimele zile și vreau să știu unde a dispărut autismul!"

Considerente Etice

Decât să punem persoanele atipice în categorii individuale de diagnostic cum ar fi autist, schizofrenic sau retardat, am face mai bine să le privim că diferite de noi și contribuind la diversitatea lumii în care trăim. Toate sistemele vii sunt variate, iar variația este esențială pentru supraviețuirea fizică, precum și pentru crearea de noi direcții în știință și artă. O societate care restrânge variabilitatea (e.g. regimuri precum cele propuse de Marx și Hitler) este dezavantajată în perspectivă pentru că nu dispune de variabilitatea și flexibilitatea necesare pentru adaptarea la noi medii care cer noi comportamente într-un viitor pe care noi nu putem să îl prezicem.

Am ajuns să privim persoanele atipice ca aparținând acestui continuum al variabilității, ca diferite în grad și nu în calitate. Omul poate trăi cu această variabilitate, nu numai pentru că ea contribuie la supraviețuirea în mediile viitoare diferite, dar și pentru că ne permite să rămânem așa cum suntem. Aceia care diferă reprezintă protecția noastră într-un viitor incert. De aceea trebuie să-i admirăm și să-i apreciem.

Încurajarea variabilității ridică probleme despre modul de tratare a persoanelor atipice. Să ne gândim la Van Gogh, care a influențat întreaga cultură mondială. Lipsa lui de abilități sociale este binecunoscută,

astăzi ar fi fost definit ca autist sau poate schizofrenic. Ce soartă tristă am fi avut dacă l-am fi 'tratât'. Un tratament de asimilare a abilităților sociale în cazul lui Van Gogh ar fi dus la centrarea lui pe recompense, deci ar fi petrecut mai mult timp cu prietenii și iubitele și ar fi pictat mai puțin. La fel stau lucrurile și cu mulți alți artiști și oameni de știință renumiți: Einstein, de exemplu, era izolat social. De ce atunci să tratăm persoanele izolate social? Pentru că fără un repertoriu comportamental mai bogat, ele nu ar putea să trăiască independent. Persoanele cu repertoriu comportamental variat au mai multe opțiuni și vor supraviețui mai lesne.

Directii în Cercetările Comportamentale Viitoare

Deși credem că abordarea comportamentală din acest manual tratează multe din problemele autismului, recunoaștem că mai există multe întrebări la care nu s-a răspuns încă. Răspunsurile ce vor veni se vor adăuga și nu vor înlocui abordarea prezentă, pentru că ea se bazează pe cercetarea inductivă și cumulativă, nu pe o ipoteză specifică.

Unele din întrebările rămase sunt de natură practică, de exemplu implementarea eficientă a procedurilor comportamentale necesită o reorganizare majoră a modului de tratament: persoanele cele mai potrivite pentru administrarea unui astfel de tratament (ex. profesorii din domeniul educației speciale) trebuie să fie instruiți special, să lucreze în case și comunități mai mult decât în spitale și clinici, să își schimbe programa și să colaboreze îndeaproape cu toți indivizii semnificativi (inclusiv părinți, profesori, frați și prieteni) care interacționează cu persoanele tratate. Deși aceste schimbări pot fi greu de implementat, vor duce la beneficii substanțiale pentru autiști și familiile lor.

Deși îmbunătățirea funcționării persoanelor cu autism este în mod clar consecința tratamentului comportamental intensiv, nu trebuie trecute cu vederea și alte beneficii practice.

Asigurarea tratamentului poate necesita numirea unui profesionist (ex. un profesor în domeniul educației speciale) și a mai multor asistenți care să lucreze normă întreagă cu pacientul timp de doi ani, costul ridicându-se la aproximativ 120.000USD, permițând aproximativ unei jumătăți a copiilor autiști să atingă nivele normale de funcționare. Pentru fiecare persoană care ajunge la funcționarea normală, se economisesc aproape 2 milioane USD pe costurile de tratament ce durează toată viața pacientului (clase speciale, internări în spital, acordare de locuințe, etc.)

Problemele care rămân sunt de natură practică și teoretică, cum ar fi dezvoltarea de instrumente pentru identificarea copiilor autiști în primul sau în primii doi ani de viață. O astfel de identificare i-ar ajuta pe cercetători să studieze direct problemele acestor copii, fără să trebuiască să se bazeze pe relatările și amintirile părinților (cf. Ruttger și Locklyer, 1967). Mai mult, identificarea timpurie poate fi cheia creșterii numărului de copii autiști care ajung la un grad normal de funcționare. De exemplu, grupul de copii care nu a ajuns la un grad normal de funcționare în proiectul Young Autism al lui Lovaas (1987) ar fi putut să reușească dacă ar fi început mai repede tratamentul.

O altă problemă a tratamentului este dacă intervențiile concepute pentru autiști au aplicabilitate și la alte grupuri de diagnostic. De exemplu, schizofrenicii au fost priviți că fiind diferiți de autiști (vezi ex. Rutter, 1978); totuși, din punct de vedere comportamental, autiștii și schizofrenicii, persoanele cu sindromul Asperger și alte tulburări de dezvoltare și atenție, au probleme comportamentale asemănătoare (ex. abilități sociale reduse, deficiențe de atenție, întârzieri de limbaj și cognitive, comportamente stereotipe). Deoarece aceștia din urmă sunt mai puțin întârziați decât autiștii, se pare că fac progrese prin intervenția comportamentală. Este important să se determine acest factor, deoarece aceste persoane beneficiază prea puțin de pe urma tratamentelor existente.

Cercetările care oferă noi fațete conceptuale pot fi ilustrate în zona comportamentelor auto-stimulante (ritualice și intensificate). Mare parte a fenomenelor comportamentale importante par să fie intrinsec auto-stimulante (Favell et al., 1982). Vorbirea ecolalică are caracteristici ale comportamentului auto-stimulant: repetitivă, intensificată și cu rezistență la anihilare. O altă fațetă conceptuală oferită de cercetare în zona comportamentului auto-stimulant este faptul că mulți autiști care sunt supuși la

tratament comportamental intensiv încep să persevereze cu pronunția, cu citirea numerelor, memorarea calendarelor șmdp. când sunt expuși pentru prima dată acestor stimuli (Epstein, Taubman și Lovaas, 1985). Nu se știe încă de ce anumite materiale devin parte din comportamentul auto-stimulant, dar cercetarea acestui fenomen este foarte importantă pentru că facilitează tratamentul și încă nu a fost bine explicată prin teoria învățării.

După cum am mai spus, autiștii se dezvoltă mai încet, iar abilitățile trebuie învățate explicit. Cum se compară acest aspect cu dezvoltarea indivizilor normali? Majoritatea teoriilor dezvoltării, cum ar fi a lui Piaget (Flavell, 1963) desemnează etape de modificare a copilului ca rezultat al modificării structurii cognitive. Procesul este foarte diferit de cel constatât prin studii comportamentale la copiii autiști, dar au influențat totuși tratamentul lor (ex. Schopler și Reichler, 1976). Deci este interesant de aflat dacă diferențele dintre aceste teorii și datele comportamentale reflectă diferențe de dezvoltare sau doar diferențe de orientare teoretică.

O altă arie de cercetare ce poate duce la observații conceptuale este examinarea profundă a legăturilor între tratamentul comportamental și neurologie. O intervenție comportamentală intensivă poate atenua problemele neurologice ale copiilor autiști, mai ales că intervențiile asupra mediului s-au demonstrat a declanșa schimbări neurologice majore în structura neurologică în anumite situații, mai ales la copiii mici (Neville, 1985). Investigând acest domeniu putem ajunge la găsirea unui remediu pentru dificultățile comportamentale demonstrate de copiii autiști. Intervențiile aplicate în aceste studii pot preveni dificultățile cu care aceste persoane se vor confrunta mai târziu în viață, cum ar fi crizele și nivelele ridicate de serotonină (W. H. Green, 1988). Progresele recente în tehnicile de imagistică cerebrală (Sokoloff, 1985) pot facilita studiul relațiilor creier-mediul la autiști, descoperind astfel noi zone de cercetare și contribuind la înțelegerea deviațiilor neurologice ce stau la baza autismului și efectelor intervențiilor de mediu asupra activității neurologice.

Evaluarea tratamentului comportamental

CAPITOLUL 3

Pașii mici înainte și contribuțiile făcute de sute de cercetători au dus la un rezultat multășteptat. După 40 de ani de tratament-cercetare comportamentală și 90 de ani de cercetare de bază a proceselor de învățare, s-au publicat mii de studii științifice care formează componentele de bază ale tratamentului comportamental. S-au dezvoltat și multe proceduri de tratament care au dus la rezultate favorabile: îmbunătățiri sensibile ale funcționării intelectuale, educaționale, sociale și emoționale a copiilor cu întârzieri de dezvoltare. În medie, s-au câștigat 10-20 puncte la testul IQ (ex. Anderson, Avery, DiPietro, Edwards și Christian, 1987; Harris, Handleman, Gordon, Kristoff și Fuentes, 1991; Lovaas 1987), la alte teste standardizate (ex. Anderson et al., 1987; Hoyson, Jamieson și Strain, 1984; McEachin, Smith și Lovaas, 1993), precum și plasarea în clase mai puțin restrictive decât cele oferite în mod normal copiilor cu întârzieri de dezvoltare (ex. Fenske, Zalenski, Krantz și McClannahan, 1985, Lovaas, 1987). Smith (1999) oferă o recenzie complexă a acestor studii și a altora similare.

În acest capitol vom ilustra cum a evoluat tratamentul comportamental intensiv și timpuriu, concentrându-ne asupra rezultatelor acestui tip de tratament. Vom descrie și criteriile adecvate de tratament, rezultate din intervenția comportamentală. În această discuție termenii noi și noastre sunt adesea folosiți în scopuri editoriale. Nu trebuie să se deducă faptul că principalele componente ale programului de tratament au fost dezvoltate la UCLA. Conceptul tratamentului se bazează mai degrabă pe cercetările publicate în jurnale recenzate de colegi, de către cercetători independenți. Majoritatea studiilor au fost reproduse. Nici unul din studii nu postula o mare descoperire, ci un progres gradat, precum cel al construirii unei piramide - cu o bază solidă (teoria învățării). Proiectele de cercetare de la UCLA ilustrează acest tip de dezvoltare. Cercetătorii au concluzionat că descoperirea aspectelor care fac un tratament să fie eficient se face prin studierea componentelor individuale ale tratamentului, înainte de efectuarea unui studiu general (Johnston, 1988).

Studiul tratament din 1973.

Primul studiu tratament comprehensiv a fost început în 1964 și a reflectat o serie de erori ale conceptului nostru (Lovaas, Koegel, Simmons și Long, 1973). Am sperat că dacă vom lua copiii din mediul lor obișnuit și îl vom duce într-o instituție, nu vor mai fi distrași de stimulii obișnuiți și îl vom trata mai ușor. Am sperat că 1 an de tratament intensiv individual (mai mult de 2000 ore) va fi suficient și că beneficiile vor dura. Am depus cele mai mari eforturi la dezvoltarea limbajului, pentru că am crezut că acesta are rol central în îmbunătățirea comportamentelor netratate. Nici una din aceste speranțe nu s-a adeverit, dar am obținut progrese în predarea comportamentelor complexe. Mulți au pus la îndoială eficiența intervențiilor comportamentale în construirea limbajului (Chomsky, 1965). Totuși, studiile au demonstrat că se pot deriva proceduri eficiente de predare a limbajului pentru copiii cu autism și întâzieri de dezvoltare din cercetările de laborator asupra condiționării operante prin învățare prin discriminare, teste discrete, sugestii și estomparea de sugestii, formare și înlănțuire (vezi capitolele 10 și 16).

Pașii de început în pregătirea de limbaj presupun învățarea de către elevi să înțeleagă instrucțiuni simple (Lovaas, 1977). Apoi ei învață să imite sunete, urmate de combinații de sunete în silabe și apoi cuvinte (Lovaas, Berberich, Perloff și Schaeffer, 1966). Odacă ce pot imita cuvinte, sunt învățați să eticheteze articole și evenimente și apoi să ceară obiecte și activități favorite (Risley și Wolf, 1967). Apoi ei învață să combine cuvintele în propoziții simple cum ar fi "Vreau /articol/" și "Asta este /obiect/" (Risley, Hart și Doke, 1972). Studenții care evoluează mai rapid învață concepte abstracte, inclusiv da-nu (Hung, 1982), pluralul (Baer, Guess, Sherman, 1972), adjectivele (Risley et al., 1972), prepoziții, pronume, antonime ca mare-mic / cald-rece, și relații temporale de tipul primul-ultimul și înainte-după (Lovaas, 1977). Odată stăpânite aceste concepte, elevii învață să pună întrebări (Hung, 1977, Lovaas 1977) și să poarte conversații simple (Gaylord-Ross, Haring, Breen, Pitts-Conway, 1984; Lovaas, 1977).

Cercetătorii au descris și procedurile de facilitare a vorbirii conversaționale între copii autiști și copii normali (Charlop și Milstein, 1989; Gaylord-Ross et al. 1984; Haring, Roger, Lee, Breen și Gaylord-Ross, 1986). Există deci proceduri validate experimental de a ajuta elevii să evolueze de la muțenie sau ecolalie la stăpânirea unora sau tuturor abilităților lingvistice ale copiilor sau adulților normali. Copii pot fi ajutați și să dezvolte strategii de învățare ca imitația neverbală și să reducă manifestările isterice și comportamentele automutilante.

În ciuda tuturor succeselor, progresul cel mai important l-a reprezentat faptul că ne-am recunoscut greșelile. Presupunerea noastră că îmbunătățirile de limbaj ar fi asociate cu alte îmbunătățiri nu a avut fundament. A fost o dezamăgire maximă, pentru că sperasem că odată asimilată vorbirea, comportamentul normal va ieși la iveală și se vor declanșa reacțiile normale ale unui copil. Se pare că înăuntrul lor nu ne aștepta un 'copilaș' care abia aștepta ocazia de a ieși din carapacea autistă și de a sta de vorbă cu noi, după cum postulau și încă mai postulează diverse teorii. În orice caz, asimilarea limbajului a oferit clienților accesul la medii educaționale unde se puteau construi comportamente suplimentare adecvate. A două lecție învățată se referă la lipsa de generalizare peste medii, inclusiv mediile post-tratament (vezi Stokes și Baer, 1997 - lucrare instructivă despre modalități de generalizare pe comportamente și medii. Când am dus copiii înapoi la spitalul de unde i-am luat, au suferit o regresie inevitabilă. A fost groaznic să-i vedem pe Pam și Rick, copiii care câștigaseră atât de mult cu noi, pierzându-și treptat abilitățile pe care le câștigaseră. Când i-am adus la noi a două oară, au recuperat ceea ce pierduseră, dar tragedia s-a repetat la revenirea lor în spital. Datele culese înainte, în timpul și după tratament au prezentat ghidul cel mai de nădejde pentru dezvoltarea proiectului așa cum este el azi. Poate fără aceste date ne-am fi păcălit - alții au făcut-o. Dar atunci știam că nu este loc de scurtături. Munca grea abia începea.

Cam în aceeași perioadă, am învățat o lecție dureroasă: colegii de alte orientări au considerat că este foarte dificil să adopte și să testeze programele de tratament dezvoltate din perspectiva comportamentală. Rugămintele noastre de fi lăsați să lucrăm cu copiii din spital nu au avut nici un ecou la personalul medical, care era de părere că acești copii ar trebui să recupereze prin regresivitate experiențele de care fuseseră privați pentru a putea deveni niște indivizi normali. Personalul nu își imagina cum acest program de

modificare comportamentală, același care face roboți din câini și porumbei, ar putea facilita vreodată dezvoltarea ființelor umane.

Spre deosebire de copiii pe care i-am lăsat la spital, cei pe care i-am lăsat la părinții preocupați de programul nostru au pierdut mult mai puține abilități. Rolul important pe care părinții îl joacă la fel ca și colegii în tratament este discutat mai târziu în manual.

Proiectul UCLA Young Autism din 1987

Șase observații făcute în timpul studiului de tratament-cercetare din 1973 au jucat un rol foarte important în conceperea următorului nostru efort (Lovaas, 1987). Mai întâi, am făcut descoperirea accidentală că cei mai mici copii din studiul din 1973 au făcut progresele cele mai însemnate. Apoi, am aflat că efectele tratamentului depindeau de situație și am trecut tratamentul din clinici sau spitale și l-am aplicat copiilor acasă și în alte medii de zi cu zi. Apoi am găsit dovezi limitate despre generalizarea răspunsului și am conceput astfel tratamente pentru toate sau aproape toate comportamentele copiilor. Am aflat de asemenea că părinții pot deveni profesori excelenți pentru copiii lor, ei devenind astfel cei mai buni aliați ai noștri în accelerarea și menținerea beneficiilor tratamentului. Am aplicat tratamentul în majoritatea orelor de veghe ale copiilor timp de 2 ani sau mai mult, învățându-i să se împrietenească, în încercarea de a continua tratamentul la acel nivel. Această dispunere seamăna mai degrabă cu mediul unui copil obișnuit care învață de la persoanele care îl înconjoară (părinți, colegi, etc.) de dimineață până seara, inclusiv în vacanțe. În anii '70 dispuneam deja de o gamă largă de proceduri ce puteau fi combinate în vederea îmbunătățirii programului de tratament. Prin aceste proceduri, tratamentul nostru s-a extins la sute de programe de predare.

Proiectul UCLA Young Autism din 1987 a dus la progrese notabile ale aspectelor comportamentale (intelectuale, educaționale, sociale, emoționale, etc.) (McEachin et al., 1993). Motivele pentru care copiii mai mici au făcut progrese mai semnificative decât cei mai mari sunt multiple. Unul dintre ele ar fi că tratamentul intensiv (40 ore/săptămână de tratament individual) a fost început suficient de devreme ca un procent important (47%) să 'recupereze' și să își însușească o cantitate adecvată de comportamente de limbaj, social, de joacă și autoajutorare astfel încât să se poată integra în rândurile preșcolarilor normali. Odată trecută cu bine grădinița, copii s-au descurcat bine în clasa I și în clasele următoare, în școli de stat. Prietenii formate între acești copii și colegii lor normali i-au ajutat să își dezvolte comportamentul prosocial, protejându-i de recidivă.

Există și alte explicații potențiale. Studiile de laborator pe animale au demonstrat că alterările structurii neurologice sunt foarte posibile ca rezultat al schimbării de mediu în primii ani de viață (Sirevaag și Greenough, 1988). Avem motive să credem că aceste alterări sunt posibile și la copiii mici. De exemplu, copiii sub 3 ani produc în exces neuroni, dendrite, axoni și sinapse. Huttenlocher (1984) a postulat că, beneficiind de o stimulare adecvată din mediu, această producție în exces permite copiilor foarte mici și preșcolarilor să compenseze anomaliiile neurologice mult mai eficient decât în cazul copiilor mai mari. Este nevoie de precauție pentru a generaliza aceste constatări la copiii cu autism, pentru că încă nu se cunoaște natura exactă a anomaliiilor neurologice ale acestora (ex. Rutter și Schopler, 1987). În orice caz, constatările sugerează că intervențiile timpurii intensive pot ajuta compensarea anomaliiilor neurologice la copiii autiști. Găsirea dovezilor pentru această compensare poate explica motivul pentru care tratamentul din cadrul studiului UCLA a fost eficient și poate ajuta la înțelegerea mai bună a relației creier-comportament la copiii mici.

Domeniul Analizei Comportamentale Aplicate se poate mândri cu faptul că sute de cercetători au generat mii de studii ce pot fi reproduse, care se adaugă într-o manieră cumulativă la o gamă vastă de cunoștințe folositoare. Nici un alt domeniu al psihologiei clinice, educației și asistenței speciale, nu a realizat așa ceva până acum. Avem chiar motive să credem că progresul în alte domenii (ex. psihoterapie, educație specială, etc.) nu se va produce până la stabilirea unei astfel de strategii cumulative și reproductibile.

Adversități

Nu ne-a mers totul ca pe roate pe parcursul cercetărilor. Ne-am fi pregătit să ne apărăm împotriva dezamăgirilor dacă am fi știut câtor adversități vom da piept. Părinții care au cerut asistență financiară de la instituțiile statului pentru plata tratamentului au fost dezinformați cu privire la natura tratamentului comportamental (vezi Capitolul 40). Protecția împotriva dezamăgirii pentru un prestator de servicii este importantă mai ales în cazul unei situații de durată cum ar fi ajutorarea părinților și copiilor năpăstuiți de soartă.

Dezamăgirea noastră a fost generată și de procesul lent de diseminare. Există o diferență de cel puțin 25 ani între ceea ce se știe acum despre învățarea copiilor cu întârzieri de dezvoltare și ce s-a adoptat. Paradoxal, profesorii care fac educație specială par nerăbdători să fie pregătiți în domeniul tratamentului comportamental și dispun și de resursele necesare pentru a aplica acest tratament. Nu se știe de unde apar obstacolele. Când într-un final se adoptă un tratament, el este deja depășit, cum se întâmplă în multe cazuri de tratamente aplicate indivizilor cu întârzieri de dezvoltare (cf. Lane, 1976, descriere a lucrării lui Itard).

O alta cauză a dezamăgirii au fost opiniile colegilor din alte ramuri înrudite, opinii care iau mai multe forme. În cercetarea-tratamentul psihologic există o tendință alarmantă de a atribui eșecul clientului, ca și cum s-ar invoca limitările organice după eșecul unui tratament. În lucrarea lor de cercetare, De Meyer, Hingtgen și Jackson (1981) au concluzionat că "autismul infantil este... însoțit de... deficiențe comportamentale/intelectuale permanente" (p. 432), adăugând că nimeni nu s-ar strădui prea tare să se ocupe de aceste deficiențe. Zigler și Seitz (1980) au sugerat că este imposibil de modificat substanțial scorul IQ. Unii atribuie eșecul defectelor cercetătorului. Spitz (1986) i-a caracterizat pe cei care au raportat îmbunătățiri ale nivelului intelectual și educațional drept "proști, escroci și șarlatani". Alții susțin că tratamentul comportamental are efecte nocive. Bettelheim (1967) a atacat tratamentul comportamental astfel: "Putem spune despre procedurile de condiționare ceea ce s-a spus despre lobotomie: că schimbă o dereglare funcțională potențial recuperabilă într-una organică pentru care nu mai există tratament" (p. 411). Mai recent, Greenspan (1992) a prezentat "școlile behavioriste" ca un exemplu de "abordare nesănătoasă" care "ignoră multe nevoi ale copilului retardat" și permite "tiparelor dereglate să devină mai stereotipe și mai conservatoare pe măsură ce [copiii] cresc" (p.5). Aceste comentarii sunt evidente în neconcordanță cu constatările rezultate în urma cercetărilor științifice fundamentate.

În al doilea rând, nu există date (sau există prea puține date) care să sprijine ideea că modificările comportamentale învățate într-un mediu sau predate de unul sau doi profesori se transferă altor medii sau altor persoane. Din contră, există dovezi în sprijinul "specificității pe situație" în efectele tratamentului. Deci individul trebuie tratat în toate mediile semnificative (acasă, în comunitate și la școală) și de către toate persoanele semnificative (familie, profesori și prieteni).

În al treilea rând, există dovezi clare de recidivă după întreruperea tratamentului. Singura excepție la această stare de fapt o constituie copiii foarte mici care au fost supuși tratamentului intensiv, din rândul cărora o minoritate semnificativă se încadrează perfect în normal (Mc Eachin et al., 1993). În afară de acești copii, datele demonstrează că clienții trebuie să rămână în medii educaționale speciale tot restul vieții lor. Pe scurt, efectele tratamentului optim necesită o intervenție mult mai complexă decât s-a crezut inițial.

Implicațiile datelor din cercetarea tratamentului comportamental

Datele din cercetare care vin în sprijinul ideii că persoanele cu întârzieri de dezvoltare ar trebui să urmeze tratamentul complex descris în acest manual sunt prezentate pe scurt în acest capitol. Mai întâi, nu există dovezi ale unui comportament 'critic' sau 'central' care, atunci când este modificat, aduce un progres masiv în funcționarea generală. De exemplu, în ciuda abilităților lingvistice crescute, nu există nici o dovadă asupra îmbunătățirii comportamentului de joacă sau a abilităților de autoajutorare. Pe de altă parte, o îmbunătățire a limbajului facilitează predarea altor abilități și obținerea de rezultate școlare bune. La fel, reducerea manifestărilor isterice și altor comportamente deranjante facilitează eficiența profesorului și ajută individul să intre

într-un mediu mai puțin restrictiv unde pot fi învățate și comportamente alternative. Dacă scorurile la testul IQ reprezintă tot ce a acumulat un individ din mediu până la vremea testării, atunci este logic să deducem că aceste scoruri vor crește dacă expunerea la medii educaționale eficiente este de durată mai mare.

Criterii pentru tratamentul adecvat

S-a reușit totuși atingerea unui consens între cercetători și practicieni, anume că tratamentul adecvat trebuie să conțină următoarele elemente (Simeonson, Olley și Rosenthal, 1987):

1. Accentuarea comportamentală - pe lângă impunerea structurii și recompensarea comportamentelor potrivite, aplicarea unor intervenții mai tehnice, printre care testele discrete, formarea prin aproximări succesive, producerea de schimbări în controlul stimulilor, stabilirea de discriminări între stimuli și predarea imitării (R. L. Koegel și Koegel, 1988).

2. Participarea familiei. Părinții și alți membri ai familiei trebuie să participe activ la educarea persoanei cu întârzieri de dezvoltare. Fără o astfel de participare, progresele realizate în medii profesionale (programe de educație specială, clinici, spitale) rareori duc la îmbunătățiri în mediul familial sau comunitar (Bartak, 1978; Lovaas et al., 1973)

3. Instrucție individuală. În primele 6-12 luni de tratament, instrucția trebuie să fie individualizată și nu în grupuri, deoarece autiștii și alte persoane cu întârzieri de dezvoltare învață mai bine în situații individuale (R.L. Koegel, Rincover și Egel, 1982). Această pregătire trebuie supravegheată de profesioniști cu pregătire în Analiza comportamentală aplicată și în tratamentul individual. Tratamentul poate fi administrat de persoane cu pregătire temeinică în tratamentul comportamental, inclusiv studenți și membri ai familiei (Lovaas și Smith, 1988)

4. Integrarea. Înainte de integrarea într-o situație de grup, individul trebuie învățat cât mai multe comportamente social acceptabile. Când individul este gata să intre într-o situație de grup, grupul trebuie să fie cât de normal posibil. Autiștii se descurcă mai bine când sunt integrați cu persoane normale decât cu alți autiști (Strain, 1983). În prezența altor autiști, abilitățile sociale și lingvistice acumulate de individ dispar în câteva minute, probabil din cauză că nu li se răspunde în aceeași manieră (Smith, Lovaas și Watthen-Lovaas, 2002). Simpla expunere la persoane normale nu este totuși suficientă pentru a facilita un comportament adecvat. Autiștii necesită o instruire explicită în privința interacțiunii cu semenii lor (Strain, 1983).

5. Complexitatea. Autiștii trebuie să fie învățați practic totul de la început. Ei au puține comportamente adecvate, iar comportamentele noi trebuie învățate unul câte unul. După cum am spus mai devreme, aceasta se datorează faptului că învățarea unui comportament arareori duce la apariția altor comportamente neînvățate direct (Lovaas și Smith, 1988). De exemplu, învățarea de abilități lingvistice nu duce la apariția abilităților sociale, iar învățarea unei singure abilități lingvistice, cum ar fi prepozițiile, nu duce direct la apariția altor abilități lingvistice, cum ar fi stăpânirea pronumelor.

6. Intensitatea. Poate că un corolar la nevoia de complexitate, o intervenție eficientă necesită un număr foarte mare de ore, cam 40 pe săptămână (Lovaas și Smith, 1988). Zece ore pe săptămână nu sunt suficiente (Lovaas și Smith, 1988), și nici 20 (Anderson et al., 1987). Deși se observă creșteri ale funcției cognitive (cum sunt reflectate în scorurile IQ), nu înseamnă că elevul se va integra în rândul colegilor normali, ci doar că el va regresa dacă nu se continuă tratamentul. În majoritatea celor 40 ore, cel puțin în primele 6-12 luni de intervenție, trebuie să se pună accent pe remedierea deficiențelor de limbaj (Lovaas, 1977). Mai târziu, acest interval poate fi împărțit între promovarea integrării și remedierea deficiențelor de limbaj.

7. Diferențe individuale. Există diferențe semnificative în răspunsurile elevilor la tratamentul comportamental. În condiții optime, o minoritate semnificativă a copiilor câștigă și mențin o funcționare normală (McEachin et al., 1993). Aceștia sunt copii ce pot fi etichetați ca având învățare auditivă. Restul copiilor, cu învățare vizuală, nu ajung la o funcționare normală cu tratamentul comportamental la acest moment și probabil vor necesita tratament individual pentru tot restul vieții lor pentru a-și menține abilitățile existente și pentru a-și dezvolta noi abilități. Programele de facilitare a comunicării pentru cei cu învățare vizuală sunt promițătoare, dar mai au nevoie de alte cercetări și rezultate (vezi Capitolele 29 și 30).

8. Durata. Tratamentul trebuie să dureze toată viața la un autist pentru că întreruperea lui duce la pierderea beneficiilor acumulate până atunci (Lovaas et al., 1973). După cum s-a mai discutat, singura excepție o reprezintă copiii care încep tratamentul foarte devreme și se integrează deja la vârsta de 7 ani.

9. Controlul calității. Dată fiind vizibilitatea datelor UCLA, este important să se specifice cât mai multe dimensiuni ale tratamentului, pentru a putea fi reprodus și de alții. Acest lucru este foarte important, pentru că aproape oricine poate să se dea drept persoană calificată să aplice acest tratament dacă a participat la un seminar de o zi sau o săptămână și dacă a citit ME Book (Lovaas, 1981) sau prezentul manual. Pentru evitarea neînțelegerilor, recomandăm citirea Capitolului 34. Trebuie de asemenea creat un sistem de certificare a asistenților specializați, pentru asigurarea calității tratamentului. Proiectul UCLA de certificare poate fi de ajutor în acest sens. În prezent există două nivele de certificare: Nivelul I (Asistent personal) și Nivelul II (Asistent supraveghetor).

Criterii de Certificare la Nivelul I, Asistent personal

1. Cursul de psihologie UCLA 170A (Modificări comportamentale) sau un curs similar în teoria învățării care oferă bazele teoretice și empirice pentru analiza experimentală a comportamentului și aplicațiile în autism și alte întârzieri de dezvoltare.

2. Dacă la cerința 1 se obține nota B sau mai mult, se trece la Psihologie 170B (Practica în modificările comportamentale), care cuprinde cursuri și practică în tratamentul individual timp de 6 luni cel puțin (nu mai puțin de 60 ore de tratament individual) sub supravegherea unui asistent de nivel II.

3. După îndeplinirea cerințelor 1 și 2, depunerea unei casete video cu 15 minute de tratament individual cu un client cu care candidatul a mai lucrat cel puțin 10 ore, supraveghetorul de nivel II va alege un program în curs de învățare în fiecare din domeniile următoare: a) imitație verbală (dacă copilul nu a început încă programul de Imitație Verbală, se alege o componentă a programului de Imitație Neverbală, dacă copilul stăpânește toate componentele programului de Imitație Verbală, se alege un program conversațional); b) limbaj receptiv; c) limbaj expresiv (dacă copilul nu a început încă programele de limbaj expresiv, se alege o componentă a programului de Imitație Neverbală - dacă la a) s-a folosit o componentă a programului de Imitație Neverbală, această categorie va consta într-o altă componentă a programului de Imitație Neverbală; de exemplu, dacă la a) s-a efectuat imitarea expresiilor faciale, în această categorie poate intra imitația desenului sau a jocului de cuburi. Candidatul este înregistrat timp de 5 minute pentru fiecare program. Numai candidatul, clientul și cameramanul sunt prezenți în timpul acestor sesiuni, iar cameramanul nu va face nici un fel de comentarii la adresa performanței candidatului până la încheierea filmărilor. Scorul se calculează conform indicilor R.L. Koegel, Russo și Rincover (1977).

Criteriile de certificare pentru nivelul II, asistent supraveghetor

1. Obținerea certificării de nivel I

2. Completarea unui stagiu intensiv de 9 luni de internat sau 1 an de serviciu cu normă întreagă ca membru de personal sub supravegherea unui asistent de nivel II și a unui director cu nivel de doctorat. Cel puțin 3 luni din acest timp, candidatul trebuie să pregătească asistenți novici (i.e. asistenți care încă nu au primit certificarea de nivel II)

3. Citirea bibliografiei despre aplicațiile teoriei învățării și obținerea unei note satisfăcătoare la un examen dat din această bibliografie

4. Obținerea de calificative satisfăcătoare de la supraveghetorul de nivel îl și de la novicii pregătiți de candidat.

5. După îndeplinirea cerințelor 1-4, depunerea unei casete video cu 20 minute de tratament individual cu un client cu care nu a mai lucrat niciodată. Pe baza fișelor clientului, candidatul va învăța clientul lucruri noi în fiecare din domeniile: a) imitație verbală (dacă copilul nu a început încă programul de Imitație Verbală, se alege o componentă a programului de Imitație Neverbală, dacă copilul stăpânește toate componentele programului de Imitație Verbală, se alege un program conversațional); b) limbaj receptiv; c) limbaj expresiv (dacă copilul nu a început încă programele de limbaj expresiv, se alege o componentă a programului de Imitație Neverbală - dacă la a) s-a folosit o componentă a programului de Imitație Neverbală această categorie va consta într-o altă componentă a programului de Imitație Neverbală; de exemplu, dacă la a) s-a efectuat imitarea expresiilor faciale, în această categorie poate intra imitația desenului sau a jocului de cuburi; și d) joc interactiv. Numai candidatul, clientul și cameramanul sunt prezenți în timpul acestor sesiuni, iar cameramanul nu va face nici un fel de comentarii la adresa performanței candidatului până la încheierea filmarilor. Caseta va fi evaluată de un reprezentant al proiectului Young Autism.

6. Obținerea recertificării la fiecare 2 ani prin depunerea unei casete ca și cea de la cerința 5. Numai asistenții de nivel îl sunt autorizați să supravegheze tratamentul sau să conducă ateliere. Toate cererile pentru asistenți de nivel I și îl sunt evaluate de persoane cu nivel de doctorat, reprezentanți ai proiectului Young Autism.

Alte tratamente sunt eficiente?

În alegerea modalității de tratament a indivizilor cu întâzieri de dezvoltare, este esențial să se obțină informații despre eficiența tratamentelor ce se pretind a fi de ajutor. În acest manual nu se prezintă detaliat aspectele acestor tratamente, deoarece în prezent există multe tratamente care sunt încă în curs de evaluare și pe marginea cărora se discută intens. De exemplu, G. Green (1996a) a oferit o serie de indicii conform cărora se poate evalua eficiența unui tratament. Facilitarea Comunicării și Integrarea Senzorială sunt folosite ca exemple pentru a ilustra felul în care se poate face o astfel de evaluare. G. Green (1996b) a oferit de asemenea o evaluare a intervenției comportamentale timpurii în autism, descriind punctele bune și slabe ale acestei abordări.

Post disponibil

Lucrul într-o echipă ce oferă intervenții comportamentale intensive pentru un elev cu întâzieri de dezvoltare. Experiența în tratament comportamental este utilă, dar nu este necesară. Va oferim cursuri de specializare.

Timpul de lucru, zilnic: 6-10 ore. Sunați la 555-5555.

O metodă mai eficientă de a recruta membri pentru formarea echipei este aceea de a contacta studenți în psihologie, educație și alte specializări asemănătoare și de a îi ruga să vă ofere posibilitatea unei prezentări de 5-10 minute, în fața clasei, descriindu-le în ce constau autismul și alte întâzieri de dezvoltare și în ce constă ajutorul pe care îl căutați. Dacă elevul dumneavoastră nu prezintă un comportament prea zbuciumat, îl puteți prezenta clasei. Dacă elevul a reușit să facă, deja, câteva progrese în cadrul tratamentului, arătați clasei ceea ce a învățat și cum au fost asimilate aceste cunoștințe. În ultimii 50 de ani, interesul în rândurile studenților și elevilor de liceu pare să fi crescut spectaculos. Aceștia par să se fi maturizat, fiind mai focalizați asupra carierelor lor și cu mai multă compasiune în atitudinea lor față de indivizii cu întâzieri de dezvoltare.

Atunci când unele persoane își manifestă interesul privind posibilitatea de a face parte din echipa dumneavoastră, invitați-le acasă și puneți-le întrebări despre experiența cu indivizi de aceeași vârstă cu elevul dumneavoastră. Dacă vă place modul în care persoana respectivă se prezintă și dacă aceasta pare ușor de instruit și nu se prezintă plină de păreri predeterminate privind modalitățile de predare, atunci acel aplicant este foarte posibil să devină un bun profesor. Încercați să evitați persoanele care sunt "experte" în

alte domenii de tratament, pentru că riscați ca acestea să fie încăpățânate și inflexibile, și, de aceea, foarte greu de format.

Formați-vă o echipă având între trei și opt persoane, care să desfășoare un total de 40 de ore de tratament săptămânal. Pentru a evita epuizarea provocată de stres, nici o persoană nu trebuie să efectueze mai mult de 4-6 ore de tratament direct, zilnic. Sunt puține persoane care se pricep la o bună estimare a momentului când sunt pe cale să cedeze. În general, acest lucru se produce foarte repede, iar persoana care a cedat nervos va dori, probabil, să plece într-o zi, două. Dacă cineva lucrează 6 ore, consecutiv, atunci, după fiecare oră, trebuie intercalate transferări ale elevului din mediul de învățare prin contact direct în medii mai informaționale, în scopul de a îi generaliza sarcinile stăpânite de acesta. Generalizarea îndemănarilor dobândite reprezintă un proces mai puțin intens ca tratamentul prin contact direct, atât pentru profesor cât și pentru elev, și e mai puțin probabil să ducă la epuizare nervoasă.

Învățați cum să vă organizați echipa. Încercați să aranjați activitățile în așa fel încât fiecare membru să rămână cu echipa cel puțin 6 luni. Dacă ați angajat numai două sau trei persoane, rugați-le să vă anunțe cu 2 sau 3 săptămâni înainte de a părăsi echipa, dându-vă, astfel, posibilitatea de a educa un nou membru, fără a pierde ore de tratament. În timpul acestor perioade oarecum de tranziție, ar fi ideal să aparțineți unei organizații de părinți, care să fi avut probleme similare și care să fi angajat alți profesori. Printr-o asemenea organizație aveți mai multe șanse să găsiți un suplinitor, pentru că profesorii sunt adesea capabili să lucreze cu mai mult de un elev odată. În plus, câștigați o paletă mai largă de profesori experimentați de unde veți putea recruta noi profesori, față de sursele posibile menționate mai sus.

Învățați să vă specializați echipa. Veți putea face unele progrese punând pe fiecare membru al echipei să citească acest manual. Oricum, vă va fi foarte greu să maximizați câștigurile elevului, fără a consulta pe cineva deja experimentat în oferirea tratamentelor comportamentale. În capitolul 34 veți găsi câteva sugestii privind identificarea unui consultant experimentat și ce anume trebuie să așteptați din partea acestuia.

Atunci când vă aflați împreună cu echipa, aveți grijă să oferiți un amplu feedback pozitiv și abțineți-vă de la critici severe. A munci în concordanță cu vorba: "Strângi mai multe albine cu miere decât cu oțet" este o bună strategie de lucru. În plus, evitați să oferiți tratamente preferențiale, referindu-vă la unul din membrii echipei ca la "ajutorul minune". Acest lucru poate divide echipa. Nu vorbiți de vreunul dintre membrii echipei pe la spate. Nu oferiți cadouri costisitoare, mese gratuite sau alte asemenea favoruri; salariile, creditările oferite de curs și aprecierea dumneavoastră sunt suficiente. Nu vă permiteți să deveniți obligat față de nici o persoană, peste îndatoririle sale de servicii, acceptând favoruri neobișnuite, ca supravegherea copilului sau ore suplimentare. În același spirit, nu solicitați asemenea servicii.

Este absolut esențial ca întreaga echipă să se întrunească, odată pe săptămână, împreună cu elevul. Pe parcursul acestor întâlniri, fiecare membru al echipei trebuie să lucreze cu elevul în fata celorlalți, pentru a primi un feedback legat de performanțele sale. Este esențial ca acest proces de feedback să se desfășoare într-o manieră constructivă și să fie mai mult pozitiv decât negativ. Doriți ca membrii echipei dumneavoastră să se simtă importanți față de progresele elevului și să aibă sentimentul că sunt apreciați. În timp, în cadrul echipei de tratament, se va dezvolta o coeziune din ce în ce mai mare, iar fiecare membru va întări îndemânarea și cunoștințele celorlalți.

În timpul întâlnirilor săptămânale, vor fi trecute în revistă câștigurile și problemele elevului din săptămâna precedentă, vor fi expuse dificultățile întâmpinate și se va efectua un feedback de determinare a modului cum ar putea fi surmontate aceste dificultăți. Este imposibil, pentru o persoană singură, să rezolve toate problemele complicate pe care le prezintă cazul unui singur elev. Soluțiile la aceste probleme reclamă, mai degrabă, un efort de grup, unde fiecare persoană primește o întărire prin contribuția sa la soluțiile potențiale. Întâlnirile săptămânale trebuie să fie focalizate asupra muncii echipei și să dureze 1-2 ore. Socializarea se va desfășura după încheierea ședinței.

Dacă unul dintre membrii echipei nu participă la întâlnirile săptămânale, întârzie în mod repetat la sesiunile de tratament, introduce programe noi fără a se consulta cu restul echipei, se opune feedback-ului aplicat procedurilor de tratament sau se plânge de salariu sau de alți membri ai echipei, îndepărtați această persoană, înainte să producă stricăciuni. O asemenea persoană nu este suficient calificată pentru a îndeplini importanta muncă de a preda indivizilor cu întârzieri de dezvoltare.

Aveți grijă să nu vă lăsați indus în eroare în privința evoluției tratamentului. Părinții copiilor cu întârzieri de dezvoltare își iubesc copiii la fel de mult ca și alte grupuri de părinți iubitori, însă sunt, probabil, mai neliniștiți și mai vulnerabili decât alți părinți, în încercarea de a căuta ajutor pentru copiii lor. Oricine este familiarizat cu istoricul tratamentului pentru autism, este conștient de declarațiile înșelătoare și promisiunile pe care persoanele ce oferă ajutor profesionist le-au făcut în ultimii ani.

Așa cum am mai menționat, capitolul 34 oferă câteva indicii privind selectarea unor consultanți calificați privind tratamentul comportamental. În momentul de față, aproape oricine poate susține că este competent în a oferi tratament comportamental pentru copiii mici suferind de autism. Realitatea este, totuși, că tratamentul comportamental incipient și intensiv, pentru copiii cu autism este o specializare din cadrul Analizei Comportamentale Aplicate. Pentru a putea fi considerat profesionist în furnizarea unui asemenea tratament, este necesară o doză considerabilă de specializare. Nimeni nu ajunge la profesionism prin simpla lecturare a acestui manual de predare sau a unuia similar. Acest scop nu poate fi atins nici prin asistarea unui curs de psihologie comportamentală sau prin participarea la un seminar. Înainte de a vă decide asupra unui consultant, evaluați-i cu grijă toate recomandările și studiile.

Mulți părinți au acumulat câteva informații despre intervențiile comportamentale intensive și într-un stadiu incipient, și au ajuns la concluzia că 47% din copiii ce au beneficiat de asemenea intervenții au atins un nivel de funcționare normală din punct de vedere educațional, emoțional și social. Totuși, această statistică a fost obținută în condițiile celui mai bun tratament în cadrul unor clinici. Tratamentul în cazul lucrului în echipă este estimat a avea o rată de recuperare între 10% și 20%, în funcție de nivelul de calificare al șefului de grup. Rata de recuperare pentru echipele ce sunt conduse de persoane necalificate nu depășește 5% (a se vedea capitolul 34). Fără un șef de echipă calificat, având, în schimb, în acea echipă profesori implicați, ce lucrează împreună și își canalizează resursele, este foarte posibil ca elevul să facă progrese stabile, cu toate că nu se știe încă până la ce nivel de dezvoltare. Este o plăcere să observăm un elev care muncește din greu pentru a se dezvolta și a-și câștiga o independență, chiar dacă nu reușește să atingă stadiul de normalitate.

Nu trebuie lăsat ca cerințele inerente ce apasă asupra părinților pe parcursul tratamentului comportamental intensiv să pună în pericol mariajul acestora sau relația cu ceilalți copii din familie. O familie intactă reprezintă una dintre cele mai mari contribuții la dezvoltarea elevului. Câteodată mama, tatăl, sau ambii părinți devin peste măsură de implicați în tratamentul copilului lor; nu se mai gândesc la și nu mai vorbesc despre nimic altceva. Ceilalți copii, restul familiei și prietenii sunt neglijăți. În asemenea circumstanțe am văzut părinți care și-au pierdut toate relațiile personale. Romantismul care i-a atras unul spre celălalt și care este esențial în cadrul vieții maritale este suprimat. Asemenea implicări exagerate sunt periculoase, putându-se solda cu un divorț.

Părinții trebuie să aibă grijă, fiecare de sine însuși și de celălalt. Luați câte o vacanță de la autism, cât mai des cu putință. Recomandăm întreruperea îngrijirii și părăsirea casei timp de 24 de ore la cel puțin 3 săptămâni odată. Este indicată cazarea la un hotel, la cel puțin 100 de km de casa și interzicerea oricăror conversații legate de autism. Cel care are grijă de copil va cere numărul de telefon mobil al părinților numai dacă este absolut necesar. Nu vor fi efectuate convorbiri telefonice acasă. Nu trebuie să apară cerințe de intimitate; relaxați-vă și lăsați lucrurile să vină de la sine. Dacă efectul dorit nu se produce, se va produce data viitoare. Trebuie anticipat ca sentimentul de vinovăție pentru părăsirea casei, chiar și pentru o

perioadă scurtă de 24 de ore, va fi puternic. Oricum, repetați-vă că mulți, sau cei mai mulți dintre copiii suferinzi de autism sunt mult mai puternici decât vă așteptați; revenirea, după 24 de ore, și descoperirea că totul este în ordine poate fi cel mai bun remediu împotriva sentimentului de vinovăție. Unele persoane sugerează ca tatăl sau mama copilului să se mute la o clinică de tratament, cu acesta, în timp ce celălalt părinte să rămână acasă, la câteva sute de kilometri distanță. Este greu de menținut o căsnicie în care soțul și soția se văd unul pe celălalt odată sau de două ori pe lună, la câte un sfârșit de săptămână. În același spirit, nu trebuie primit sau oferit tratament unei familii care, pentru a plăti acest tratament, trebuie să își vândă sau să își ipotecheze casa. Aceasta este o investiție mult prea riscantă, dacă luăm în considerație faptul că elevul poate să nu atingă un nivel de funcționare normală, având, mai degrabă, nevoie de îngrijire pe durată întregii sale vieți.

Înscrieți elevul la școală, după ce a ajuns să stăpânească comportamentele imitative și de auto-ajutor adecvate și limbajul. Înainte de a alege o clasă pentru copil, vizitați mai multe. Este important să luați în considerație următoarele aspecte, înainte de a alege un profesor și o clasă anume: (a) între un profesor care se așteaptă ca stadiile de maturizare să fie activate cu minimă expunere la materialul educațional (a la Piaget) și un profesor căruia îi plac provocările și preferă materialul structurat, alegeți-l pe cel din urmă; (b) evitați clasele unde se mai găsesc elevi cu întârzieri de dezvoltare, căci aceștia nu-l vor ajuta pe copilul dumneavoastră să-și dezvolte comportamente adecvate; (c) nu împărtășiți profesorului diagnosticul inițial al copilului. Multor profesori li s-a spus că autismul și alte întârzieri de dezvoltare prezintă condiții de deteriorare progresivă, ce nu pot fi modificate, și multora li s-a mai spus că părinții cauzează problemele elevului. Puteți spune, în schimb, că elevul are o întârziere în asimilarea limbajului și a deprinderilor sociale și că are nevoie să fie plasat la un loc cu indivizi ce pot vorbi și interacționa; (d) interesați-vă dacă, inițial, elevul poate participa la ore pentru o perioadă mai scurtă de timp (de exemplu, o oră pe zi, 1-2 zile pe săptămână) și dacă poate fi prezenta la ore și un tutore; (e) întrebați dacă i-ați putea oferi profesorului, din când în când, indicii despre cum să stăpânească cele mai neobișnuite idiosincrazii ale elevului; (f) interesați-vă dacă îl puteți contacta pe profesor, sau acesta pe dumneavoastră, dacă intervin probleme.

Dacă găsiți o clasă care să îndeplinească toate aceste cerințe, atunci acel mediu educațional se va dovedi benefic pentru elev. Odată ce ați reușit să stabiliți o relație mai strânsă, bazată pe încredere, cu profesorul, informați-l în privința diagnosticului. În acel moment, profesorul v-ar putea spune că deja suspecta un asemenea diagnostic. Cereți-vă scuze pentru a nu-i fi spus mai devreme și, după ce îi veți explica toate motivele dumneavoastră, totul va fi în ordine.

Dacă necesitățile dumneavoastră nu au fost îndeplinite, schimbați clasa, sau chiar școala. Fiți optimiști în privința faptului că veți găsi profesorul potrivit și clasa potrivită. Un lucru cu care societatea noastră se poate mandri este că acum suntem mai dispuși să acceptăm indivizii atipici și mulți profesori și directori își ies din făgașul profesional pentru a ajuta un elev ce le poate oferi numeroase provocări și oportunități de învățare.

Construiți încrederea și stima de sine. Programele prezentate în acest manual au fost construite astfel încât să maximizeze succesul și să minimizeze eșecul, pentru elev, dumneavoastră și echipa dumneavoastră. Pe măsura ce îndemânarea elevului crește, nu este neobișnuit să observăm că acel elev ajunge să prefere mediul educațional față de varianta de a sta, pur și simplu, nefăcând nimic.

Ajutorul dat în rezolvarea unei probleme dificile, precum și contribuția pozitivă față de generațiile viitoare sunt motivațiile de bază pentru cei mai mulți dintre cei ce lucrează cu indivizi cu întârzieri de dezvoltare. Această motivație poate fi valabilă și pentru dumneavoastră, membrii echipei dumneavoastră și profesorul clasei unde învață copilul. Oricine intră în contact cu părinții și profesorii elevilor cu întârzieri de dezvoltare își dă seama de amploarea provocării căreia aceștia trebuie să îi facă față. Curajul, compasiunea și puterea lor ne oferă mai multă speranță în viitorul acestei lumi, atât de zguduită de violență și intoleranță.

Descoperiți principiile de bază pentru predare, utilizate pe parcursul acestui manual. Descoperirea acestor principii datează de aproape 100 de ani, datorându-se studiilor făcute de E. Thorndike, la Colegiul Columbia Teachers; inițial au fost cunoscute sub denumirea de Învățarea Prin Încercări Succesive, apoi ca Legea Efectului, apoi Învățarea Instrumentală și, în final, Condiționări Operante. Aplicarea acestor principii de bază a devenit cunoscută ca Modificarea Comportamentului sau **Analiza Comportamentală Aplicată**.

Observăm și utilizăm în fiecare zi principii de învățare operantă, căci în fiecare zi modificăm comportamentul celor din jur, iar ceilalți, la rândul lor, îl modifică pe al nostru. În orice caz, utilizarea efectivă a principiilor de învățare operantă necesită mai mult decât cunoștințe superficiale, în mod special atunci când încercăm să educăm persoane cu întârzieri de dezvoltare. Acest manual de predare descrie aplicațiile principiilor de predare într-un mod destul de detaliat. Etapele de predare sunt prezentate într-un limbaj cotidian, oriunde a fost posibil acest lucru, termenii de specialitate fiind descriși în amănunt, iar părinții și profesorii învață să aplice aceste proceduri desfășurând diversele programe. Facem recomandarea ca cititorul să se familiarizeze cu anumite texte introductive despre teoria învățării și despre modificările comportamentale.

Programele prezentate în acest manual variază mult pe o scară a complexității. Un factor de evaluare a complexității unui program anume este dat de diferențele individuale care există între persoanele cu același diagnostic, și chiar între indivizii ce obțin aceleași rezultate la testele standardizate de inteligență, capacitate de folosire a limbajului, sau funcționare adaptativă generală. După parcurgerea acestui manual, ar trebui să fiți capabil să aplicați adecvat multe dintre procedurile de predare, în scopul de a începe să atingeți nevoile individuale ale elevului dumneavoastră. Oricum, chiar și un așa-numit expert în aceste proceduri va avea eșecuri înainte de a reuși să ofere ajutorul optim. Nici o persoană nu va putea să rezolve de una singură toate problemele ce apar, însă într-o echipă de colaboratori există forța ce va duce la găsirea unor soluții. Mulți părinți sau profesori ai copiilor cu întârzieri de dezvoltare au început deja tratamentul comportamental și pot oferi un ajutor semnificativ în rezolvarea unor probleme cu incidența mai mare. Multe dintre aceste probleme pot fi soluționate cu ajutorul unei organizații numite FEAT (Familii pentru Tratamentul Incipient al Autismului). Recomandăm insistent ca cititorul să se familiarizeze cu conținutul capitolului 36, care include informații importante despre unde putem găsi ajutor, la nevoie.

Cele patru capitole care urmează va prezintă câteva dintre comportamentele dificile pe care elevii cu întârzieri de dezvoltare le prezintă atunci când se adaptează la mediul educațional, fie că e vorba de educație acasă sau la școală. Asemenea comportamente includ manifestări isterice deosebit de puternice și comportament auto-distructiv (capitolul 5), manifestări auto-stimulante (capitolul 6), lipsa de motivație (capitolul 7) și dificultăți de focalizare a atenției (capitolul 8). Pe parcursul acestui manual se oferă numeroase și amănunțite descrieri privind tratarea acestor comportamente dificile, pe măsură ce apar în procesul de predare al diverselor programe. Rețineți, totuși, că nu toți elevii cu semne de întârziere în dezvoltare prezintă toate comportamentele descrise în cele patru capitole următoare.

Manifestările isterice excesive și comportamentul auto-mutilant

Capitolul 5

În capitolul 1, manifestările isterice și comportamentul auto-mutilant sunt oferite ca exemple de excese comportamentale, întâlnite adesea la persoanele suferind de autism. Asemenea comportamente îmbracă mai multe forme, cum ar fi țipete, mușcături, smulgerea părului, lovirea și aruncarea obiectelor. Manifestările isterice pot fi direcționate către ceilalți, către sine însuși (comportament auto-mutilant), sau combinate. Manifestări isterice extrem de puternice pot apărea la scurt timp de la naștere, dar este mult mai probabil să fie observate în cel de-al doilea an de viață, iar apoi, posibil, să se intensifice în următorii câțiva ani până la a prezenta un pericol mortal. Pe măsură ce copilul crește, el poate deveni periculos pentru cei care îl îngrijesc sau pentru sine însuși, având nevoie de instituționalizare, utilizarea constrângerilor fizice sau folosirea medicației de sedare. Este important de reținut că manifestările isterice

sunt comune în copilărie și că indivizi cu capacitate de dezvoltare tipică agresează pe tot parcursul vieții pe cei din jur și pe ei înșiși, ajungând până la stări de o mare magnitudine, putând săucidă sau să se sinucidă. Modalitățile prin care manifestările isterice și comportamentul auto-mutilant pot fi ținute sub control sunt discutate pe parcursul acestui manual în detaliu, însă aici vă prezentăm câteva informații de bază:

1. Manifestările isterice sunt declanșate de un sentiment de frustrare. Această frustrare apare adesea din cauza unei lipse de recompensare, ca atunci când unui individ îi este refuzat accesul la mâncarea preferată, programul de televiziune favorit, jucăria sau un loc unde să stea sau să doarmă. Comportamentele auto-stimulative și rituale par să aibă proprietăți recompensante, și chiar și întreruperi de moment ale unor asemenea comportamente pot declanșa manifestările isterice. De exemplu, un individ poate dori să mănânce numai cerealele Cheerios având o formă perfectă și simpla vedere a unui fulg care nu arată perfect poate declanșa țipetele, ceea ce, la rândul său conduce la consecința că părinții săi își petrec ore în șir sortând cerealele „imperfecte” din cutie. A fi servit de către un chelner bărbat în locul unei femei poate produce manifestări isterice și îi poate face pe părinți să părăsească restaurantul și, în viitor, să se orienteze numai după restaurante cu servire feminină. A fi așezat într-o mașină care dă înapoi pentru a intra sau a ieși din garaj poate cauza manifestări isterice extrem de puternice și îi poate forța pe părinți să construiască o alee circulară, pentru a evita mersul în marșarier. Schimbarea unui traseu către un loc cunoscut, cum ar fi casa bunicilor poate duce la o asemenea explozie încât părinții sunt obligați să se întoarcă definitiv acasă. O persoană cu întârzieri de comportament poate simți o întărire prin simpla observare a firelor de praf plutind într-o rază de soare, în sufragerie, și să devină deprimată în zilele înnorate. Părăsirea unei activități favorite, cum ar fi aceea de a alinia obiecte, pentru aceea de a merge la un profesor, este foarte probabil să cauzeze un comportament exploziv. Dată fiind marea bogăție de ritualuri auto-stimulative, precum și subtilitatea stimulilor recompensanți în cazul celor suferind de autism, adesea este foarte greu să descoperim cu certitudine ascendența manifestărilor isterice. Situațiile frustrante pot apărea și atunci când adulții solicită ceva individului cu întârzieri de dezvoltare. Așa cum am explicat și în capitolul 4, persoanele cu întârzieri de dezvoltare nu reușesc să înțeleagă ceea ce un adult bine-intenționat reușește cu ușurință să transmită persoanelor cu dezvoltare tipică. Datorită acestui fapt, indivizii cu întârzieri de dezvoltare adesea nu reușesc să îndeplinească o cerință, iar aceste situații devin frustrante. Ar însemna ca cineva să reușească să reducă manifestările isterice nemaiavând cerințe de la individ. Pe de altă parte, renunțând la toate cerințele, este foarte puțin probabil că aceea persoană va mai învăța modalități eficiente de depășire a stărilor de frustrare. Capitolul 9 ilustrează cum poate fi învățat un individ cu întârzieri de dezvoltare să își depășească situațiile frustrante și atrage atenția asupra modalității de folosire a diversilor întăritori, ca răspuns la alte comportamente, pentru a reuși, pe termen lung, suprimarea manifestărilor isterice.

Rețineți, un individ are manifestări isterice pentru a câștiga un anumit control asupra mediului înconjurător. Predându-i acestuia comportamente alternative care să-l ajute să își controleze mediul înconjurător va duce la reducerea manifestărilor isterice sau îi va oferi posibilități de înlocuire a acestor manifestări.

2. Există dovezi zdrobitoare ale faptului că, oferindu-i unui individ atenție și dragoste ca urmare a manifestărilor sale isterice sau a comportamentului auto-distructiv, nu faceți altceva decât să întăriți și să dezvoltați asemenea comportamente (Lovaas&Simmons, 1969). În literatura de specialitate, exprimarea dragostei și a atenției, ca urmare directă a unui comportament, este cunoscută sub denumirea de întăritor pozitiv. Furnizarea unor asemenea întăritori ca o consecință a manifestărilor isterice sau a comportamentului auto-mutilant duce la asimilarea acestor comportamente.

3. Comportamentele auto-mutilante și manifestările isterice pot căpăta și mai multă forță, întărindu-se, dacă aceste comportamente îi permit persoanei să se sustragă de la cerințe (E.G.Carr, Newsom & Binkoff, 1980). De exemplu, multe persoane cu întârzieri de dezvoltare se opun participării la o sesiune educațională. Dacă profesorul cedează în fața obiecțiilor elevului și îi permite acestuia să părăsească această situație în timpul manifestărilor isterice, comportamentul isteric poate fi, în mod total inadecvat, întărit. În acest exemplu, manifestările isterice servesc ca mecanism de evadare-evitare. În literatura de specialitate, întăritorii negativi de reacție sunt definiți spunând că un comportament este

întărit, dacă duce la îndepărtarea unei situații negative. În loc de a permite elevului să părăsească mediul educațional ca o consecință a manifestărilor sale isterice, ar trebui să i se permită să părăsească acest mediu ca urmare a unui comportament adecvat, cum ar fi încetarea țipetelor. Pe măsură ce experimentați această tehnică, comportamentele adecvate sunt întărite în timp ce comportamentele isterice sunt reduse.

4. Dacă manifestările isterice sunt întărite de atenția pe care persoana respectivă o primește în timpul lor, atunci acestea se vor diminua dacă persoana prezentând manifestări isterice va fi ignorată. În limbajul de specialitate, dacă acționați constant și cu atenție ca și cum n-ați vedea și n-ați auzi manifestările isterice, acest lucru duce la extincția lor. Extincția totală este adesea greu de atins, de către profesor sau de către elev, deoarece elevul va continua să aibă manifestări isterice, prezentând adesea un vârf (o explozie pre-extincție), chiar înainte ca acest comportament să înceapă să dispară. În perioada în care lucrați la eliminarea manifestărilor isterice, protejați-vă purtând o bluză cu mâneci lungi, o pereche de jeanși mai groși, o cască de baie (pentru a evita smulgerea părului) și o eșarfă (pentru a vă proteja gâtul). Nu mai este nevoie să spunem că, în cadrul procesului de eliminare a manifestărilor isterice aveți nevoie de tot ajutorul membrilor echipei dumneavoastră de tratament.

Nu uitați că există numeroase moduri de a întări, în mod neadecvat, o manifestare isterică. Chiar și o atenție minoră, cum ar fi o scurtă privire adresată elevului în timpul manifestărilor sale isterice este suficientă pentru a menține aceste manifestări. Experiența a mai arătat și faptul că, dacă un elev este restricționat din punct de vedere fizic ca o consecință a manifestărilor sale isterice, intensitatea acestora crește (Lovaas&Simmons, 1969). Practica de a ține copilul în timpul acestor manifestări poate avea aceleași consecințe dezastruoase. Prin contrast, restricționarea sau ținerea unui copil ca urmare a încetării manifestărilor sale isterice poate duce la diminuarea acestora. Aceasta se poate face prin inserarea gradată a unor „pauze” de comportament adecvat, din ce în ce mai lungi (a se vedea capitolul 9).

5. Întreruperea (îndepărtarea de elev, sau izolarea elevului) se dovedește adesea o modalitate eficientă de a controla manifestările isterice, dacă acestea sunt modelate sau menținute de către întăritori pozitivi, dar nu și dacă aceste manifestări isterice constituie un mecanism de evadare-evitare pentru acel elev. În această ultimă situație, întreruperea nu va face decât să înrăutățească comportamentul isteric, funcționând ca un întăritor negativ. În orice caz, extincția (trecerea prin și ignorarea manifestărilor isterice) este eficientă în reducerea comportamentului isteric ce provine din așteptarea unei recompense sau încercarea de a evita o situație.

Tratamentul la alegere este cel de a reduce manifestările isterice în timp ce construim comportamente alternative pentru a înlocui aceste manifestări. Copiii tipici își înlocuiesc treptat manifestările isterice și stările de neliniște, pe măsură ce asimilează comportamente sociale adecvate, cum ar fi limbajul, pentru a putea avea control asupra mediului înconjurător. Până ajung la vârsta de 3-4 ani, manifestările isterice cedează, cel puțin din punct de vedere al frecvenței. Indivizii cu întârzieri de dezvoltare eșuează în învățarea comportamentelor sociale adecvate dacă acestea nu le sunt predate în mod explicit. Acest manual este conceput, în parte, cu scopul de a îi învața pe acești indivizi modalități mai bune de comunicare cu și de controlare a mediului lor social.

6. Anumite forme de comportament auto-distructiv nu sunt controlate de consecințe sociale. Comportamentul auto-distructiv poate fi în sine un auto-stimulativ (a se vedea capitolul 6); acest lucru înseamnă că anumite forme de comportament auto-stimulativ pot fi întărite de feedback-ul senzorial generat de acel comportament (Favell, McGimsey&Shell, 1982). Un exemplu de manifestare auto-distructivă care pare să fie menținută de feedback-ul senzorial este băgarea degetelor în ochi (acest comportament este observat adesea la persoanele oarbe sau parțial oarbe). Băgatul degetelor în ochi poate fi considerat un substitut sau un înlocuitor pentru lipsa de feedback senzorial furnizat de vederea normală sau intactă. Alte exemple de manifestări auto-distructive ce par a fi auto-stimulative includ mestecarea părții interioare a propriului obraz și smulgerea părului din cap. Aceste comportamente au fost adesea observate la indivizii cu retard mental sau la cei în incapacitate de deplasare, care sunt imobilizați în anumite spații, într-un scaun cu rotile, sau închiși într-o instituție. Aceste forme de auto-mutilare, în contrast cu cele sociale, nu se limitează la situațiile când ceilalți sunt prezenți, ci, mai degrabă, apar atunci când persoana este singură, ca atunci când cineva își smulge părul din cap,

noaptea. Extincția și întreruperile nu afectează tăria acestor comportamente, însă ar trebui încercată construirea alternativelor comportamentale adecvate din punct de vedere social, care să furnizeze un stimul senzorial de intrare similar celor din comportamentele auto-distructive.

Rețineți că este posibil ca o persoană să manifeste mai multe forme de comportament auto-distructiv, în situații sau în momente diferite. Aceste cazuri cresc cerințele de tratament impuse profesorilor și accentuează necesitatea unei consultanțe externe.

Nu este ușor să educi o persoană care sperie părinții și profesorii sau care trebuie să fie drogată sau imobilizată pentru a reduce auto-mutilarea sau comportamentul agresiv. Simpla încercare de a inițializa procesul de învățare declanșează manifestările isterice sau auto-mutilante, făcându-l pe profesor să renunțe. Acest ciclu întărește, în mod inadecvat, manifestările isterice și comportamentul auto-mutilant. Într-o asemenea situație, manifestările isterice sau auto-mutilante par să fie una dintre cauzele întârzierii comportamentale. Din punctul de vedere al individului, el deja a eșuat în toate situațiile educaționale în care a fost pus și atunci de ce să nu evite eșecurile ce vor urma? În fața acestui aspect, profesorul sau un alt adult, trebuie să preia controlul situației. Individul trebuie învățat într-o asemenea manieră încât să aibă succes, câștigând încredere în sine și în cei din jur. Programele educaționale prezentate în acest manual își propun să îl ajute pe elev să înțeleagă ceea ce doresc ceilalți să-i comunice, precum și să-i faciliteze elevului comunicarea cu cei din jur, privind ceea ce își dorește.

Pentru dumneavoastră s-ar putea dovedi util să priviți manifestările isterice ca pe un comportament asimilat. La fel ca majoritatea oamenilor, indivizii cu întârzieri de dezvoltare preferă să fie la comandă, să aibă acces la întăritori și, în general, să controleze situația. Aceste ținte sunt semne bune. Nu este în favoarea elevului, totuși, să fie un expert în controlare, în timp ce dumneavoastră pierdeți controlul asupra sa. Nu lăsați elevul să preia controlul, manipulându-l – trebuie să luați atitudine. În asemenea momente vă este de ajutor munca în grup (echipă), și puteți câștiga putere de la membrii echipei sau de la alte persoane care au experiență în extincția sau diminuarea manifestărilor isterice.

Unele observații din viața cotidiană a oamenilor normali pot ilustra universalitatea comportamentelor auto-mutilante sau agresive, precum și eventuala tratare a acestora. Să presupunem că sunteți îndrăgostit(ă), iar cel(cea) pe care o iubiți vă ajută, oferindu-vă accesul la cei mai importanți întăritori (acceptare, evadare din singurătate, căldură, sex etc.). Acum să presupunem că, într-o bună zi, partenerul dumneavoastră preferă pe altcineva și că toți întăritorii pe care obisnuiați să-i primiți nu vă mai sunt accesibili. Va ieși probabil la suprafață unul dintre sau toate comportamentele următoare: (a) încercați din greu să fiți cât mai pe placul persoanei iubite (treceți printr-o explozie pre-extinctivă), (b) deveniți furios-oasă și contemplați posibilitatea de a răni acea persoană și (c) deveniți deprimat(ă) și vă gândiți să vă faceți singur(ă) rău. Dacă ați primit suficiente întăriri în direcția comportamentului suicidal în trecut, dacă, cu alte cuvinte, ați fost modelat în acest sens, ați putea să aveți succes cu această opțiune. Totuși, tratamentul alternativ este cel de a accepta inevitabilul. În primul rând, va pregătiți pentru extincție (ceea ce înseamnă să vă pregătiți să nu mai primiți recompensele pe care le-ați primit în trecut pentru anumite comportamente). Primele săptămâni de extincție sunt cele mai grele, însă intensitatea trăirilor neplăcute se diminuează treptat, pe parcursul următoarelor săptămâni sau luni. V-ar putea ajuta să păstrați o înregistrare informativă a cantității și frecvenței suferinței trăite, precum și a momentelor în care v-ați simțit fericit(ă). Ambele vă pot asigura că sunteți pe drumul cel bun, că viața se îmbunătățește pe zi ce trece. Vă veți reveni complet atunci când comportamentele alternative se vor stabiliza, de exemplu întâlnirile cu altcineva, care să posede câteva din proprietățile întăritoare ale persoanei pe care ați pierdut-o. Sau, poate chiar mai important decât acest lucru, vă veți recupera atunci când veți căpăta acces la o gamă mai largă de întăritori asupra cărora dumneavoastră înșivă să aveți cel mai mare control. Grădăritul, gătitul, pictura, mersul pe bicicletă, întoarcerea la studiu sau găsirea unei slujbe unde să puteți cunoaște oameni noi, toate sunt exemple de strategii eficiente. Pe scurt, strategia alternativă este ..să nu va puneți toate ouale într-un singur coș.

Comportamentele auto-mutilante menținute prin întărire senzorială, cum ar fi auto-mușcarea, băgarea degetelor în ochi, smulgerea părului din cap, pot părea unice pentru indivizii cu autism sau alte întârzieri de dezvoltare, dacă nu luăm în considerare că fumatul și alte forme de dependență de droguri au toate calitățile comportamentului auto-stimulativ și auto-distructiv. Folosirea tutunului este un comportament

extrem de frecvent, repetitiv și stereotip, care apare cu o uluitoare similaritate în cadrul diverselor culturi. Alterările în feedback-ul senzorialo-perceptiv în cazul fumatului, alcoolismului și consumului de droguri pot foarte bine reprezenta întăritorul care menține aceste comportamente. La fel ca băgatul degetelor în ochi în cazul persoanelor oarbe sau parțial oarbe, asemenea comportamente auto-stimulative se pot dovedi fatale.

Recapitulare

Comportamentele isterice, ca și unele acte auto-distructive sau agresive, par să fie stadii de comportament comunicativ învățat. Aceste manifestări sunt, în cea mai mare parte, sub controlul consecințelor sociale, cum sunt oferirea atenției sau îndepărtarea cerințelor (cunoscute sub denumirea de etape de întărire pozitivă, respectiv negativă). Manifestările isterice sunt, în general, induse de frustrare, ca în cazul în care persoana nu reușește să obțină o recompensă cu care s-a obișnuit. Aceste manifestări sunt raționale și atent legate de mediul înconjurător, chiar dacă pot părea bizare.

Există patru modalități de a reduce manifestările isterice și comportamentul auto-distructiv. O cale este aceea de a-l parcurge și de a ignora manifestările isterice și comportamentul auto-distructiv, atunci când adultul se comportă ca și când nu ar observa acel comportament. Această cale este cunoscută sub denumirea de **extincție**. O a doua cale de a depăși manifestările isterice și comportamentul auto-distructiv este aceea prin care se recompensează diferențiat, întărind comportamentele alternante, acceptate social. Aceasta este cunoscută, în limbajul de specialitate ca DRO, întăriri diferențiate ale altor comportamente. În al treilea rând, întreruperile pot reduce manifestările isterice și comportamentul auto-distructiv în acele cazuri în care comportamentele respective sunt menținute de anumiți întăritori pozitivi pe care îi câștigă individul. Totuși, întreruperile vor accentua aceste comportamente dacă ele sunt bazate pe evadarea-evitarea unei situații dificile, deoarece în aceste situații manifestările devin mai puternice prin întărire negativă. În final, comportamentul auto-mutilant poate fi menținut prin feedback senzorial generat de chiar acea manifestare. Aceasta este cunoscută, în limbajul de specialitate, ca întărire senzorial-perceptuală. Există slabe speranțe că manipularea consecințelor sociale (extincția și întreruperea) să afecteze acest tip de comportament. Tratamentul posibil pentru aceste forme de auto-mutilare este acela de a construi comportamente alternative adecvate ce furnizează o stimulare similară aceleia oferită de comportamentul auto-mutilant (Favell, McGimsey&Shell, 1982).

Comportamentul auto-stimulativ

Capitolul 6

Cei mai mulți indivizi cu întâzieri de dezvoltare prezintă o bogată gamă comportamentală, repetitivă și stereotipă, cum ar fi legănarea corpului, datul din cap, învârtirea obiectelor, alergatul înainte și înapoi, fluturarea brațelor, lovirea sacadată a obiectelor, mirosirea și lingerea suprafețelor, privitul în gol, datul ochilor peste cap, privirile furișate, alinierea obiectelor, mișcarea degetelor pe suprafețe texturate, vocalizarea, echolalia, masturbarea și o multitudine de alte comportamente. Aceste manifestări sunt cunoscute sub denumirea colectivă de comportamente auto-stimulative (sau auto-stimulări) deoarece ele produc stimularea terminațiilor nervoase ale persoanei respective. Stimularea poate fi olfactivă, vizuală, auditivă, kinestetică sau tactilă. În general, aceste comportamente sunt repetitive și monotone, putându-se desfășura zilnic, vreme de ani. Indivizii stau foarte rar liniștiți; în permanență fac ceva. Comportamentul auto-stimulativ și incidența sa mare și repetitivă se desfășoară cu o similitudine uluitoare la persoanele cu întâzieri de dezvoltare și la indivizi de naționalități și apartenențe etnice diferite. Observațiile mele privind indivizii cu autism și tulburări difuze de dezvoltare (PDD), observații făcute în Europa și în Estul Îndepărtat, au scos la iveală această similitudine. Copiii mici și adulții tipici prezintă comportamente similare, chiar dacă sunt mai estompate și în forme efemere, tranzitorii. În teoria comportamentală, aceste manifestări sunt considerate ca fiind specifice speciei. În acest caz, aceste caracteristici sunt specifice rasei umane; oricum, se poate observa o gamă limitată de comportamente similare, (cum ar fi legănatul, mersul înainte și înapoi și comportamentele auto-distructive) și la animalele private de comportamente alternative, ca în cazul în care sunt ținute captive la grădina zoologică. În sălbăticie, unde aceste comportamente alternative sunt disponibile se pot observa foarte rar asemenea manifestări.

Forme de comportament auto-stimulativ

Diversele forme de comportament auto-stimulativ pot fi considerate că făcând parte din următoarele categorii.

Nivelul I:

Comportamentele auto-stimulative de nivel I implică numai limbajul corporal; observații asupra mediului sau acțiuni asupra obiectelor din mediul înconjurător nu duc la deplasarea acelor obiecte sau la schimbarea poziției, mărimii sau compoziției lor.

- A. Comportamentele auto-stimulative ce implică ochii: exemplele includ clipirea repetată, privirea piezișă, datul ochilor peste cap, astfel încât să rămână vizibilă numai partea albă a globului ocular, fixarea luminilor ce clipește sau a firelor de praf din razele de lumină, privirea divergentă sau convergentă, privitul în gol.
- B. Mișcări corporale ample. Exemplele includ învârtirea repetată în cerc, mersul pe vârful degetelor de la picioare, mersul înainte și înapoi, săriturile sus-jos, mersul repetitiv în jurul unui stâlp, alergarea stereotipă nondirecțională, posturile corporale cum ar fi arcuirea umerilor în timpul mersului sau stând jos, clătinarea capului dintr-o parte în alta și masturbarea.
- C. Comportamentele auto-stimulative ce implică mâinile. Exemplele includ fluturarea sau lovirea repetată a mâinilor (bătutul din palme), plimbarea degetelor pe suprafețe, cercetarea texturilor, frecarea mâinilor sau a degetelor, între ele, frecarea feței cu mâinile, pipăirea părului, închiderea și deschiderea palmelor, atingerea nasului sau a urechilor cu degetele, introducerea degetelor în nas.
- D. Comportamentele auto-stimulative ce implică gura. Exemplele includ băgarea unei mâini în gură, închiderea și deschiderea repetată a gurii, plescăit, prelingerea salivei, lingerea buzelor, sugerea unei buze, modificarea tiparelor respiratorii, tragerea aerului printre dinți.
- E. Comportamentele auto-stimulative auditive și gustative. Exemplele includ mirosirea și lingerea obiectelor și a persoanelor, emiterea de sunete lipsite de sens, țipetele repetate, bolboroselile, ecolalia, bombăneala și acțiunea de a cânta.

Nivelul II:

Comportamentele auto-stimulative de nivel II implică o aranjare activă a mediului înconjurător pentru a furniza anumite modele de stimuli de intrare senzorial-perceptivă.

- A. Manipulare sau utilizare inadecvată a obiectelor, pentru a produce stimulare senzorială (topografia comportamentală nu este caracteristică utilizării corecte a obiectelor respective): exemplele includ alinierea obiectelor în șiruri, învârtirea sau răsucirea obiectelor, smulgerea obiectelor, ca în cazul paginilor unei cărți, studierea excesiv de atentă, sugerea sau băgarea în gură a obiectelor, aruncarea cu apă în pereții unei piscine, suflarea cenușei dintr-o scrumieră, azvârlirea în aer a unor bucățele de ziar și studierea atentă a căderii acestora, frecarea țesăturilor de propriul corp, aruncarea obiectelor și folosirea unor obiecte pentru a tapota alte suprafețe.
- B. O aparentă manipulare adecvată a obiectelor, efectuată din singura dorință de a oferi stimulare senzorială (topografia comportamentală este caracteristică utilizării corecte a obiectelor): în acest tip de comportament auto-stimulativ, obiectul nu este utilizat conform funcției sau scopului sau inițial. Exemplele includ apăsarea repetată a întrerupătoarelor de lumină, închiderea și deschiderea ușilor, aprinderea și stingerea televizorului, deschiderea și închiderea sertarelor, încălțarea și descălțarea în mod repetat, învârtirea unei mingi legate cu o sfoară de capătul unui stâlp și așezarea pe vine pentru a urmări cum se înfășoară în jurul stâlpului (accesorii ce fac parte dintr-un joc tradițional), alergarea repetitivă în sus și în jos pe scări, desenarea obsedantă a unor puncte, cu un creion pe o coală de hârtie și colecționarea sau acumularea de obiecte.
- C. Cerința de monotonie: în acest tip de comportament auto-stimulativ apare rezistența la orice încercare de schimbare a amplasării unor obiecte, de întrerupere a unor comportamente sau a unor manifestări rituale. Exemplele includ insistența în a folosi aceleași tacâmuri la fiecare masă, insistența în a purta aceleași haine în fiecare zi, în a merge la școală pe același traseu, sau insistența ca mama persoanei respective ăpoarte întotdeauna aceeași pereche de papuci.

Nivelul III: La nivelul III, apar comportamente adecvate social, efectuate în contexte inadecvate sau pentru scopuri nepotrivite.

- A. Utilizarea corectă din punct de vedere topografic, al scopului și al contextului a unor obiecte, dar într-un mod excesiv: exemplele includ utilizarea excesivă a semnelor (cum ar fi cuvintele, literele, numerele sau frazele), într-o manieră care le dezbracă de conținutul lor simbolic, repetând numere de telefon sau zile de naștere, aliniind obiecte și numărându-le, cântând sau fredonând repetitiv cântece pentru sine însuși, folosind propoziții corecte în contexte nepotrivite (de exemplu, în timpul zilei, ieșind afară din casă și întrebând: „Este întuneric afară?”)
- B. Folosirea obiectelor în mod adecvat, însă în mod excesiv după normele sociale comun acceptate: exemplele includ jocul repetitiv cu folosința adecvată a obiectelor, cum ar fi mersul excesiv pe bicicletă, rularea unui camion de jucărie în jurul curții, imitarea excesivă a acțiunii de a conduce o mașină, montarea și demontarea unui puzzle.

Nivelul IV: Comportamentele de la nivelul IV necesită un istoric educațional considerabil. Comportamentul este excesiv, folosit într-un context adecvat și implică o multitudine de semne.

- A. Comportamente efectuate la un înalt nivel intelectual, nepotrivite față de nivelul de funcționare al indivizilor tipici. Acest tip de auto-stimulare este cunoscut sub denumirea de „talente inutile”. Exemplele includ îndemânări memoristice, abilitatea de a reproduce în totalitate un generic lung ce urmează unui film sau unui spectacol de televiziune, abilitatea de a reproduce la pian o melodie (adesea auzită o singură dată înainte), abilitatea de a reproduce orice notă muzicală cerută, sau de a spune exact ce notă și în ce cheie muzicală s-a cântat la un instrument, abilitatea de a efectua calcule aproape instantanee ale unor date calendaristice și capacitatea de a spune în ce zi pică o data a unui an, în trecut sau în viitor și abilități matematice neobișnuit de avansate (de exemplu, un copil de 11 ani poate spune, din mîntea sa, toate numerele prime până la o mie și poate descompune în numere prime toate numerele pare.)
- B. Utilizări adecvate dar excesive ale unui obiect, sau îndepliniri adecvate dar excesive ale unei activități: pentru a putea fi considerată reprezentativă acestui nivel, utilizarea excesivă trebuie corelată cu existența altor comportamente (comportamente verbale sau imaginative), legate de acel obiect sau acea activitate. Îndeplinirea corelată a acestor comportamente demonstrează o obsesie față de acel obiect sau activitate. Rețineți că manifestările din această categorie diferă față de cele aparținând nivelului III, prin aceea că manifestările din aceasta categorie sunt nu numai excesive, dar se combină cu îndeplinirea unor comportamente legate de acestea. Un exemplu este obsesia față de ceasuri, ca în cazul în care o persoană compară, în permanență, ceasurile din diverse locuri, verificând cât este ora. De asemenea, întoarcerea continuă a ceasurilor, efectuarea de apeluri telefonice la ceasul-robot, conversația excesivă despre zile și date și în ce zi a săptămânii pică o anumită dată, sau continua interesare asupra zilei de naștere a fiecărei persoane cu care intră în contact cineva, toate acestea pot fi considerate manifestări auto-stimulative. Obsesia față de clădiri (numărarea nivelurilor unor clădiri existente, desenarea unor clădiri și îngrămădirea unor obiecte sub forma unor clădiri, pentru a le putea număra etajele), lifturi (discuții despre lifturi, desenarea de lifturi, căutarea lifturilor sau joaca de-a liftul cu obiecte diverse), aspiratoare (continua conversație legată de aspiratoare, imitarea funcționării și a zgomotului produs de aspiratoare, utilizarea altor obiecte ca și cum ar fi aspiratoare), scări (mersul în sus și în jos pe scări, menționarea repetitivă în vorbire a scărilor, construirea cu ajutorul jucăriilor a scărilor) și animale (conversația despre animale, desenarea acestora, petrecerea unor lungi perioade de timp imitând un anumit animal), toate aceste manifestări sunt, foarte probabil, în natura lor, auto-stimulative.

Ce se cunoaște despre comportamentul auto-stimulativ

La prima vedere, nivelurile primare de comportament auto-stimulativ pot părea foarte bizare, poate chiar patologice. La o examinare mai atentă, totuși, toate comportamentele auto-stimulative se dovedesc a fi raționale și legitime, la fel ca și manifestările isterice sau comportamentele auto-mutilante. Ceea ce urmează reprezintă un sumar a ce se cunoaște, în prezent, despre comportamentul auto-stimulativ.

1. O metoda de a reduce comportamentul auto-stimulativ este cea de a crește importanța și forța comportamentelor adecvate social. Atunci când alte comportamente devin mai frecvente, manifestările auto-stimulative tind să scadă. În mod similar, individul poate alterna între diverse forme de comportament auto-stimulativ, astfel încât, dacă una dintre aceste forme este suprimată, e probabil ca o alta să câștige în frecvență și intensitate. De exemplu, suprimarea legănării corpului poate duce la o intensificare a fluturării mâinilor. Un tratament ideal pentru formele primare ale comportamentului auto-stimulativ constă în înlocuirea acestora cu forme de comportament auto-stimulativ adecvate din punct de vedere social (a se vedea punctul 6).
2. Este foarte posibil să existe o necesitate biologică pentru stimulare senzorială, astfel încât auto-stimularea să ofere „hrana” sistemului nervos. De exemplu, dacă un sistem aferent (care conduce impulsul nervos de la un nerv periferic la sistemul nervos central), cum este sistemul vizual, este blocat la intrare prin închiderea chirurgicală a ochiului unui animal, la scurt timp după naștere, reexaminarea nervului optic al aceluși ochi, atunci când animalul ajunge la maturitate va releva deteriorări structurale. În mod similar, aria de proiecție din creier, care mediază impulsul senzorial de intrare al aceluși tract optic va fi și ea mai puțin dezvoltată, iar animalul respectiv va fi, pur și simplu, orb de acel ochi. Prin contrast, există dovezi că animalele crescute în medii îmbogățite, cu concentrație mare de stimulare senzorială, prezintă o dezvoltare mărită a celulelor creierului. Cu alte cuvinte, comportamentul auto-stimulativ poate fi privit ca un comportament de adaptare. Dacă nu reușiți să îl învățați pe elev comportamente alternative, lăsați-l pe acesta să se auto-stimuleze, astfel încât să evitați alterarea sistemului nervos.
3. Când observăm anumite forme evaluate de comportament auto-stimulativ, s-ar putea dovedi util să distingem între întăritorii senzorial și cei perceptuali. Privirea fixată asupra unor lumini (o formă de auto-stimulare de nivel I) poate fi în principal controlată de un feedback senzorial relativ nestructurat, provenind de la sursă de lumină. Prin contrast, asamblarea și dezasamblarea repetitivă a unui puzzle are ca o consecință un anumit aranjament sau tipar de stimuli senzoriali: cercul merge cu cercul, pătratul merge cu pătratul și așa mai departe. Potrivirea acestor stimuli pare să fie întăritorul ce menține comportamentul individului respectiv. Asemenea potriviri reprezintă un tipar de feedback senzorial, de unde și termenul de întăritor perceptual. Alinierea de obiecte în șiruri perfecte este un alt exemplu de formare, din stimuli separați, a unui întreg perceptiv. Potrivirea de stimuli auditivi, exemplificată de ecolalie, reprezintă un alt exemplu de întăritor perceptual. În descrierea programelor de predare „potrivește cu modelul”, imitații non-verbale și imitații verbale (capitolele 12, 13 și respectiv 22) vă sunt furnizate exemple privind puterea întăritorilor senzoriali și perceptuali în construirea comportamentelor adecvate.
4. Dacă comportamentul auto-stimulativ este bazat pe percepție senzorială, iar dacă acești întăritori sunt primari și puternici, cum sunt recompensele în mâncare sau apă, atunci s-ar putea dovedi dificil sau chiar imposibil să se reducă asemenea comportamente. Pe de altă parte, profesorul poate folosi asemenea stimulente ca o recompensă pentru un comportament adecvat al elevului. Tratamentul alternativ este acela de a schimba formele primare de comportament auto-stimulativ cu unele mai evaluate (vezi punctul 7, de mai jos). Pe parcursul acestui manual vă sunt furnizate numeroase exemple ale acestei tehnici.
5. Prezența comportamentului auto-stimulativ scade sau blochează răspunsul la întăritorii sociali de reacție. Acest lucru se poate întâmpla deoarece recompensele derivate din auto-stimulare (întăritori primari sau biologici) pot fi mai puternice decât recompensele sociale pe care profesorul le poate oferi (întăritori secundari, simbolici sau asimilați). În încercarea de a reduce interferența acestor întăritori adverși, profesorul poate îndepărta obiectele utilizate pentru auto-stimulare. Sau, dacă individul își folosește numai propriul corp, profesorul poate să îl constrângă fizic să înceteze. Imediat ce elevul răspunde corect, profesorul îl poate recompensa, permițându-i să se auto-stimuleze, pentru o perioadă scurtă de timp (5 până la 10 secunde). Dacă elevul se auto-stimulează cu jucării, profesorul îi poate permite accesul la asemenea jucării, după efectuarea corectă a unui comportament adecvat. Pe scurt, profesorul poate folosi constructiv comportamentele auto-stimulative, prin reducerea acestora atunci

când elevului i se dă o instrucțiune și apoi prin permisiunea dată elevului de a se auto-stimula, ca o recompensă a îndeplinirii corecte a instrucțiunii.

6. La fel ca manifestările isterice și comportamentul auto-mutilant, manifestările auto-stimulative sunt prezente și în cazul indivizilor tipici. De exemplu, se pot observa cazuri de legănare a corpului sau de mișcare agitată a mâinilor și în cazul copiilor și a adulților tipici. Chiar observarea întâmplătoare poate evidenția comportamente auto-stimulative de nivel înalt, la adulții tipici. Exemple de asemenea comportament includ mișcări repetitive și stereotipe ca fumatul, alinierea unor obiecte precum paharele și argintăria pe o masă, atenta împăturire și depozitare a prosoapelor, potrivirea unor șiruri de figuri, ca în cazul aparatelor cu fise, potrivirea unor cărți de joc precum în cazul pasiențelor, potrivirea bilelor în găuri, ca la golf sau jocul de basket, aranjarea în șiruri perfecte, ca la parade, alinierea și învârtirea, la balet, sau în cazul numerelor executate de majorete, sau bătutul din palme, în cazul aplauzelor. Observați cum societatea prescrie accesul la comportamente auto-stimulative ca recompensă, asemănător celor recomandate în metodele de predare pentru persoanele cu întâzieri de dezvoltare. Ne auto-stimulăm după muncă, la sfârșit de săptămână și în concedii, atunci când ne implicăm în activități ca jocul de golf, privitul la televizor, dezlegarea cuvintelor încrucișate, dansul și o multitudine de alte forme de activități de recreere evaluate, ce implică auto-stimularea. Sărim în sus și-n jos, bătând din palme repetitiv, într-o manieră stereotipă ca răspuns la anumite interpretări deosebit de bune, întărind activ acea interpretare cu ajutorul întăritorilor senzoriali. Oricine a privit copiii la școală a putut observa exemple clasice de comportamente auto-stimulative, în timpul recreațiilor, oferite ca recompensă pentru statul liniștit și cooperarea cu profesorul în timpul orei precedente.

Persoanele tipice se angajează adesea în comportamente auto-stimulative atunci când nu au altă activitate de efectuat în acel moment. Locații excelente pentru a observa adulți tipici desfășurând un comportament auto-stimulativ sunt străzile congestionate și autostrăzile. Atunci când traficul este staționar, sau se desfășoară cu greutate, se pot observa șoferi atingându-și nasul într-o manieră stereotipă și repetitivă, învârtindu-și șuvițe de par, tapotând cu degetele volanul, uitându-se în oglindă, strâmbându-și buzele, sau zâmbind și vorbind singuri. În momentul în care traficul se descongesează, sau dacă șoferul descoperă că este observat, toate, sau majoritatea formelor de auto-stimulare primară dispar, fiind înlocuite de comportamente sociale adecvate. Adulții prezintă rareori în public forme primare de comportament auto-stimulativ, probabil deoarece societatea dezaprobă asemenea comportamente desfășurate în public.

Concluzia la care dorim să ajungeți în privința comportamentelor auto-stimulative este similară cu cea la care am ajuns în privința manifestărilor isterice și a comportamentului auto-distructiv: nu priviți aceste manifestări ca pe un semn al unei minți distorsionate sau defecte. Auto-stimularea este rațională și inteligentă, raportându-se la legile ce guvernează comportamentul tuturor persoanelor. Repetăm, dacă nu puteți oferi individului mai multe manifestări adecvate pentru a substitui auto-stimularea, este de preferat să-i lăsați individului acea auto-stimulare, pentru a-i menține funcționalitatea sistemului nervos.

Tratamentul alternativ este acela de a ajuta indivizii cu întâzieri de dezvoltare să evolueze de la forme primare de comportament auto-stimulativ, la forme mai evolute, care sunt mai adecvate din punct de vedere social. Formele de comportament auto-stimulativ acceptate social pot fi definite ca manifestări ce pot fi, prin observare și participare, apreciate de mai mult de o singură persoană. O formă apreciată de auto-stimulare poate fi observată în cazurile în care un individ este plătit pentru auto-stimulare, cum ar fi în sportul profesionist sau în alte metode de recreere. Jucătorii de golf sau de basket pot primi milioane de dolari pentru a potrivi o minge într-o gaură, și cu cât este mai greu de îndeplinit această sarcină, cu atât mai multumiți suntem. Batem din palme și sărim în sus pentru a ne manifesta aprecierea, întărind o formă de comportament auto-stimulativ (golful sau basketul) cu o altă formă (bătutul din palme și săritul în sus). Mulți oameni depun eforturi și plătesc din greu pentru a fi prezenți și a privi în vârful picioarelor al interpreților din „Spărgătorul de nuci” al lui Ceaikovsky. Cine nu este fascinat de imaginea primei ninsori a iernii, sau ușoara mișcare a frunzelor unui plop, sau salcii, vara? O reușită terapeutică majoră se petrece atunci când indivizii cu întâzieri de dezvoltare devin mai asemănători nouă, prin trecerea de la formele primare de auto-stimulare la forme mai evolute și mai acceptate din punct de vedere social.

Cu toate că motivația și atenția par să fie strâns legate între ele, le vom discuta separat, în încercarea de a descrie cât mai clar idiosincraziile cuprinse în fiecare dintre acestea. Cei mai mulți indivizi tipici prezintă motivație și dorința de a învăța; cea mai mare parte a persoanelor cu întârzieri de dezvoltare, însă, pare lipsită de motivație atunci când este confruntată cu sarcini educaționale. Așa cum am explicat în capitolul 5, este foarte probabil ca negativismul manifestat de indivizii cu întârzieri de dezvoltare să fie cauzat de sentimentul de frustrare pe care îl trăiesc, atunci când eșuează în învățarea a ceea ce persoanele adulte bine-intenționate speră să îl poată învăța. Pentru a-și reduce acest eșec continuu, acești indivizi dezvoltă manifestări isterice, pentru a ține la distanță orice cerere, se auto-izolează, comportându-se ca și cum n-ar putea nici vedea, nici auzi, și evită orice contact vizual direct. În schimb, persoanele cu întârzieri de dezvoltare ajung să se bazeze numai pe ele însele, creindu-și proprii întăritori, cum ar fi ritualurile de auto-stimulare.

În stadiile inițiale ale tratamentului, aprecierea socială, compania celorlalți și majoritatea altor recompense mai subtile, ce sunt importante pentru individul tipic, se dovedesc a fi, în general, întăritori ineficienți pentru majoritatea elevilor cu întârzieri de dezvoltare. În mod similar, în aceste stadii incipiente ale tratamentului, după o greșeală, primirea unui feedback social, cum ar fi un „Nu” informațional din partea profesorului, adesea nu funcționează în corectarea răspunsului comportamental. În limbajul de specialitate, acești elevi prezintă o întârziere în asimilarea întăritorilor secundari (dobandiți, sociali sau simbolici).

Vă facem recomandarea ca, la începerea tratamentului, profesorul să se bazeze pe recompense primare, sau biologice, cum sunt micile bucățele de alimente. Întăritorii alimentari au limitările lor, așa cum vom explica mai târziu, însă constituie o bună recompensă în primele săptămâni ale tratamentului. Întăritorii alimentari îi mai pot induce elevului și un sentiment de securitate. Tineți, totuși, cont de faptul că elevul s-ar putea să aibă dificultăți, în primele ore ale tratamentului, în acceptarea recompenselor alimentare din partea profesorului (vezi capitolul 9).

Un alt întăritor primar puternic este permisiunea dată elevului de a evada dintr-o situație stresantă; un exemplu ar fi permisiunea dată de a reveni la un comportament auto-stimulent. Lăsând elevul să părăsească un mediu educațional stresant, pentru aproximativ un minut, ca o consecință a unui răspuns corect, poate fi cel mai eficient întăritor în stadiul de început al tratamentului. Pe măsură ce profesorul se obișnuiește cu elevul, el va descoperi alte tipuri de întăritori de reacție, care sunt unici și eficienți pentru acel elev anume.

Ținând cont de importanța recompenselor sociale în procesul educațional al unui individ tipic, se poate trage concluzia că funcționarea unui individ în cadrul societății ar fi în mod serios handicapată de posibila ineficiență a recompenselor sociale. Pe de altă parte, dacă individul cu întârzieri de dezvoltare poate fi ajutat să reușească, aceasta ar duce la „normalizarea” structurii motivaționale a individului respectiv. Pe parcursul anilor de muncă cu indivizii ce prezintă întârzieri de dezvoltare, am descoperit existența unei game de întăritori de reacție eficienți, mult mai bogată decât estimările din primele zile. Căpătând acces la această mare gamă de întăritori, profesorii au devenit mai eficienți, iar elevii din programul educațional, mult mai dornici de învățare. Pentru a ilustra căutarea noastră, pentru recompense potențiale, vă prezentăm următoarea povestire, furnizată de Gordon Hall, bunicul unui copil ce suferă de autism.

Întăritori pozitivi, sau Ce-ai Face Pentru Un Milion

„Douăzeci și cinci de întăritori”, ne-a spus consultantul nostru. „Trebuie să descoperiți cel puțin atâția, căci Kendra nu colaborează pentru o gură de Pepsi sau bucățele de prăjitură”. „Trebuie să fiți nebun”, m-am gândit. „Nu reușesc să-mi treacă prin cap 25 de lucruri pe care le-ar vrea Kendra”. Consultantul nostru a continuat, „Kendra vă va învăța cum să lucrați cu ea, pentru că, dacă nu lucrați corect, ea vă va pedepsi, necooperând. Iar cheia către un proces de educare eficient este dată de eficacitatea întăritorilor”. Apoi, consultantul nostru ne-a întrebat: „Ați fi dispus să stați jos și să așezați cuburi toată ziua, pentru un milion

de dolari?”. Răspunsul meu a fost „Sigur că da”. Am învățat că același principiu se aplică și atunci când vine vorba de ceea ce motivează un elev.

Am întrebat cum să încep să descopăr întăritorii eficienței. Consultantul nostru ne-a sugerat să o ducem pe Kendra la cel mai mare magazin de jucării și să cumpărăm toate jucăriile față de care prezintă o atracție. Nu m-am dus la magazinul de jucării, însă, lucrând cu Kendra, știu destul de bine jucăriile și activitățile care îl plac.

Cea mai dificilă sarcină, pentru mine, a fost să încep lista de 25 de articole. În capul listei am așezat articolele alimentare și bauturile: bomboanele Mini M&M, smochinele Newtons (fiecare tăiată în 12 bucățele), berea din rădăcini (înlocuind alte sucuri, căci berea din rădăcini nu conține cafeina), suc de mere. Folosim mici recipiente din plastic pentru mâncare și o tăviță de prăjituri de 30 x 35cm, pe care amplasăm toată mâncarea, băutura și alte mici articole, pentru a ne fi la îndemână. În continuarea listei am pus micuțele titireze, pe care le poți învărti cu vârful degetelor. Kendra iubește și trenurile, așa că am luat și niste trenulețe. Titirezele și trenulețele sunt plasate pe tăviță, lângă articolele de mâncat și băut, astfel încât să fie ușor accesibile în timpul programului. Alte articole de pe lista ar mai fi o sticluta cu săpun de făcut baloane, o mică jucărie în formă de gândăcel, având mici biluțe mobile în interiorul său, acțiunea de a o gădila, mângâierea ușoară a tîlpilor Kendrei, posibilitatea de a se da jos de pe scaun pentru a trage de un clopoțel așezat în cealaltă parte a camerei, posibilitatea de a se duce și a pune un cub, sau un săculeț de pânză umplut cu boabe de fasole uscată într-o găleată, sau de a alerga prin cameră către pian și a apăsa pe o clapă. Kendrei îi plac, în special, activitățile ce implică mișcarea (ridicarea de pe scaun).

Pe măsura ce treceam articole pe listă, din ce în ce mai multe îmi veneau în minte: un instrument de percuție mexican ce scotea un sunet plăcut, o carte vocală de Disney, Frumoasa și Bestia, un ursuleț Yogi gonflabil, pe care Kendrei îi place să-l lovească, o jucărie Farmer Say, o jucărie care sare dintr-o cutie și o pereche de bile. Pe listă se mai găsesc și articole pe care le folosim în cadrul programelor cu Kendra, cum ar fi Play-Doh. Îi place să își bage degetul în ea, sau să o izbească. Kendrei îi place, de asemenea, să construiască cu Buștenii Lincoln, așa încât, în timpul Programului de Imitații Verbale îi dăm câte unul, ca recompensă. În plus, mai avem o păpușa care vibrează, pe care îi place să o țină în brațe sau să și-o pună pe spate.

Modul în care sunt organizate programele le poate face să funcționeze ele însele ca întăritoare de reacție. Pentru Programul Culorilor, am decupat mostre colorate pe care le-am pus pe podea, și ne-am făcut un joc din a lăsa pe unul dintre ajutoare și pe Kendra, alternativ, să alerge la culoarea corectă. Adesea am așezat o mulțime de obiecte în fața Kendrei, lăsând-o pe ea să-și aleagă jucăria sau alimentul favorit. Lucrează mult mai bine atunci când își poate alege ea însăși motivația.

Lista nu e de nici un folos dacă nu este utilizată, așa că am făcut două copii și am pus una dintre acestea pe perete, deasupra mesei la care lucrăm. Cea de-a doua este ținută laolaltă cu lista programelor zilnice. Știind că tendința este să folosești întăritori alimentari sau de băut, facem un efort special, încercând să variem întăritorii în cadrul fiecărui program.

Dacă întâmpinați probleme în descoperirea întăriturilor, poate încercați abordarea care s-a dovedit eficientă pentru mine. Așezați-vă și începeți să scrieți mâncarea, jucăriile și alte articole care știți că îi plac elevului dumneavoastră. Mult succes!

O modalitate practică de a furniza întăritorii este cu ajutorul unei table de premiere. O tablă de premiere oferă o afișare vizuală a întăriturilor, este economică și place celor mai mulți elevi.

Tabla de premiere

Tabla de premiere constă într-un afișaj vizual care arată, cu claritate, premiile pe care un elev le poate câștiga, Odată ce obține un anumit număr de simboluri, câștigându-le. În cadrul unui astfel de sistem de premiere, un elev poate câștiga simboluri, îndeplinind un anumit număr de sarcini diferite, putând, ulterior, să-și schimbe acele simboluri pentru un premiu de valoare, cum ar fi mâncarea, jucăria sau activitatea favorită. În acest sens, simbolurile sunt similare banilor, putând fi date în schimbul obținerii articolelor dorite.

Atunci când elevul oferă un răspuns corect, profesorul îl dă acestuia un simbol, pe care îl va pune pe tablă. Aceste simboluri sunt similare punctelor pe care copii tipici le câștigă, în dorința de a își viziona o emisiune

favorită, sau pentru a obține alte tratamente speciale, ca înghețata. Simbolurile sunt, de asemenea, similare notelor din cadrul sistemului de învățământ, unde mai multe note de 10 duc la câștigarea unui premiu. Tablele de premiere sunt folosite, în mod normal, și în cadrul grădinițelor tipice, sau pentru copiii de clasa întâi, ce pot avea nevoie de acest tip de afișaj vizual, pentru a compensa lipsa de cunoștințe noționale necesare creării unui pod peste decalajul dintre un comportament și eventuala întărire de reacție a acestuia. În cazul elevilor cu întârzieri de dezvoltare, cărora le lipsește, în general, limbajul verbal necesar construirii acestui pod, afișarea vizuală pare să fie de ajutor în menținerea motivației acestora. În plus, întârzierea de a oferi întăritorii, prin intermediul acestei table de premiere, poate duce la creșterea reținerii (memorării) materialului predat.

Un alt motiv important în favoarea introducerii tablei de premiere este acela că ajută elevul să se obișnuiească cu întârzieri în obținerea întăritorilor primari. În general, în timpul primelor ore de predare a programelor din acest manual, elevul este recompensat pe loc și puternic. De fiecare dată când elevul răspunde corect, este recompensat instantaneu, cu un întăritor puternic, adesea primar. Totuși, pentru a-l ajuta să se integreze în viața reală, elevul trebuie învățat să lucreze după un program de întăritori de reacție întârziați și diminuați. De exemplu, în sistemul de clasa de elevi, un elev nu este imediat recompensat de către profesor, pentru a fi urmat fiecare dintre instrucțiunile sale. Elevul, poate fi, totuși, trimis primul în recreație, ca o recompensă pentru îndeplinirea indicațiilor profesorului pe parcursul orei precedente. Pentru a demonstra comportamentul său bun, elevului i se pot da câteva stele, pe o bucată de hârtie, iar mai târziu note, pentru a le putea arata părinților, la sfârșitul zilei sau săptămânii, procedura similară tablei de premiere.

Rețineți că tabla de premiere nu trebuie să înlocuiască întăritorii directi pe care elevul deja îi primește pentru răspunsurile sale corecte din cadrul sesiunilor educaționale; mai degrabă ar trebui să fie folosită adițional acestor întăritori, în mod special dacă motivația elevului pare să se diminueze, dacă acesta divaghează. Întăritorul pe care elevul îl va primi prin intermediul tablei de premiere trebuie să fie mai valoros decât întăritorii obținuți după fiecare răspuns corect. De exemplu, un elev poate primi îmbrățișări sau mici bucățele de mâncare, după fiecare răspuns corect, iar după câștigarea a cinci sau mai multe simboluri poate primi un cornet cu înghețata.

Tablele de premiere sunt ușor de construit, folosind materiale de utilitate comună: o bucată de placaj, de aproximativ 60x90cm, culori, și o multitudine de reprezentări bidimensionale ale mâncărilor, băuturilor, jucăriilor și activităților favorite. Simbolurile pot fi obiecte simple, ca bănuții de plastic, sau mai creative, precum jucării tridimensionale, ca personajele Disney, figurinele Sesame Street, sau păpușile de deget. Alegeți simboluri interesante și plăcute elevului, simboluri ce posedă ele însele capacități întăritoare. Lipiți o bucățică de arici pe spatele fiecărui simbol, și pe tablă, pe unul sau două rânduri, permițându-i astfel elevului să le fixeze cu ușurință pe tabla de premiere. Poate fi prinsă de tabla o pungă de plastic transparent, care să conțină premiul folosit în sesiunea respectivă de predare, sau o reprezentare simbolică a acestuia. În figura 7.1 vă prezentăm un exemplu de tabla de premiere. Tineți cont de faptul că numărul de arici pentru prinderea simbolurilor urmează să varieze, în funcție de gradul de familiaritate al elevului față de tabla de premiere (vezi secțiunea următoare, Folosirea Tablei de Premiere). În scopuri ilustrative este folosită o pungă din plastic transparent, pentru afișarea variatelor premii, câte unul odată. Se pot alege și alte aranjamente.

Alegeți mâncarea favorită a elevului, ca premiu inițial pentru tabla de premiere. Pentru a menține puterea de întăritor a acestor alimente, ele trebuie să fie disponibile numai prin intermediul tablei de premiere; aceasta înseamnă că elevul nu trebuie să aibă, în nici un alt moment, acces la întăritorii respectivi. Odată ce elevul învață că tabla de premiere poate fi folosită pentru câștigarea întăritorilor săi preferați, veți putea utiliza ca întăritori și articole nealimentare, cum ar fi jucăriile sale preferate, casete video, sau excursii la restaurantul sau magazinul său favorit. Indiferent de premiul oferit, elevului trebuie să i se ofere o afișare vizuală a premiului pe care îl poate câștiga după ce adună un anumit număr de simboluri. Premiile abstracte, sau care nu încap în interiorul pungii de pe tablă, cum ar fi anumite jucării, casete video sau destinații favorite sunt, adesea, cel mai bine afișate cu ajutorul fotografiilor. De exemplu, dacă premiul pentru un elev este o excursie la Baskin-Robbins, în punga de pe tabla de premiere se va pune o fotografie cu Baskin-Robbins.

Că o regulă generală, creați o tablă de premiere care să fie atrăgătoare și amuzantă pentru elev, din punct de vedere vizual. Decorați marginile panoului, lăsând mijlocul liber pentru plasarea simbolurilor. Atunci când tabla de premiere este gata, ea trebuie amplasată într-un loc cât mai vizibil, lângă masa și scaunul elevului.

Simboluri câștigate până acum

Arici pentru plasarea simbolurilor

Premiu

Punga pentru premiu

Figura 7.1 Exemplu de tabla de premiere

Folosirea Tablei de Premiere

Pe parcursul procedurii etapelor distincte, elevul primește, în general, întăriri imediate pentru răspunsurile sale corecte. Este greu de estimat momentul propice introducerii unui sistem de premiere a unui elev cu tabla de premiere, și nu se va putea ști dacă elevul poate învăța această formă de recompensare întârziată, până nu se va încerca implementarea ei. Dacă, după introducerea acestui sistem, elevul nu pare să fie recompensat prin folosirea simbolurilor, aceasta poate fi o indicație că nu este încă pregătit pentru amânarea întărilor de reacție, și

s-ar putea să mai aibă nevoie, o perioadă, de recompensare imediată. Oricum, înainte de a retrage sistemul de recompensare prin tabla de premiere, asigurați-vă că ați implementat corect acest sistem și căutați modalități posibile de a-i clarifica elevului contingenta acestuia (de exemplu, micșorați numărul de simboluri necesare obținerii unui premiu).

Așa cum am mai menționat, variațiunile ale tablei de premiere sunt folosite adesea în cadrul educațional tipic. De aceea, ar fi păcat să renunțați, în totalitate, la utilizarea acestui sistem. Puteți dori, totuși, să „naturalizați” acest sistem, astfel încât elevul să învețe să țină, mental, socoteala „punctelor” sale, și să câștige cât mai multe premii, cum ar fi jucării noi. Următorii cinci pași au menirea să faciliteze utilizarea tablei de premiere.

• Pasul 1

Predați o asociere între răspunsuri, simboluri și premii. Alegeți un program pe care știți că elevul îl stăpânește. Amplasați tabla de premiere în apropierea mesei și cât mai vizibilă cu putință pentru elev. Așezați mai multe simboluri pe tablă, lăsând un singur spațiu liber, pentru un ultim simbol (de exemplu, dacă sunt zece spații pentru simboluri, așezați deja nouă simboluri pe tablă). Cu acest ultim simbol la îndemâna dumneavoastră, chemați elevul lângă tabla și începeți o etapă de lucru, ca de obicei. Imediat după furnizarea răspunsului corect, lăudați-l pe elev și înmânați-i simbolul, spunându-i „Pune-l pe tablă”. Constrângeți elevul să așeze simbolul în poziția sa corectă pe tablă, apoi oferiți-i premiul din pungă. Dacă doriți să-l ajutați pe elev să asocieze simbolurile cu recompensa, puneți-l să le numere, iar după aceea comentați efectul: „Zece! Ai luat premiul!” Prin exersarea repetată a acestei proceduri, este de așteptat ca elevul să învețe legătura de cauzalitate între simboluri și premiu.

• Pasul 2

Măriți cerințele de răspuns. După ce elevul face legătura între simboluri și premiu, creșteți cerințele, lăsând pe tablă două spații libere pentru simboluri, astfel încât elevul să aibă de câștigat două simboluri pentru a primi premiul. După ce i-ați dat, de două sau de trei ori, două simboluri pentru două răspunsuri corecte (un simbol pentru fiecare răspuns), în cadrul unui program, dați-i elevului două simboluri pentru două răspunsuri corecte din două programe diferite.

Este important să variați cerințele de simboluri din cadrul programului, precum și regulile de câștigare a unui simbol, astfel încât elevul să nu învețe un tipar de livrare a întărilor de reacție. Un asemenea tipar, existent deja, trebuie spart, căci ar produce un sentiment de frustrare atunci când profesorul mărește cerința de simboluri, sau modifică tiparul de livrare a simbolurilor. Pentru a ilustra acest lucru, un elev care este obișnuit să primească un simbol pentru fiecare răspuns corect, poate deveni frustrat atunci când profesorul începe să-i ofere simboluri la fiecare două răspunsuri corecte. Cheia pentru a evita acest

sentiment de frustrare este de a nu permite, de la început, elevului să-și construiască un asemenea tipar, oferindu-i simboluri într-un mod aleatoriu..

Creșteți necesarul de simboluri în mod gradat, până când elevul ajunge să trebuiască să câștige zece simboluri pentru a primi premiul. Pe măsură ce creșteți necesarul de simboluri, asigurați-vă că elevul poate observa tabla, și că acesta va achiziționa numărul necesar de simboluri în treizeci de minute sau mai puțin. Acest lucru va ajuta la tolerarea decalajului dintre câștigarea simbolurilor și primirea premiului. Odată ce acest pas a ajuns să fie stăpânit, creșteți intervalul de timp la 45 de minute. În acest moment, premiul elevului trebuie să aibă o valoare mai mare, pentru a-l menține motivat pe durata unui interval mai mare de timp.

- Pasul 3

Lungiți intervalul față de furnizarea întăritorului. Pentru a aproxima întârzierea furnizării întăritorului pe care un elev tipic de clasa întâi îl poate suporta (de exemplu, valorificarea simbolurilor la sfârșitul zilei), începeți să creșteți, în mod gradat, intervalul de timp dintre câștigarea simbolurilor și obținerea premiului. Elevii care prezintă limite de percepție sau de expresie a limbajului s-ar putea să aibă nevoie de intervale mai scurte (ceea ce înseamnă mai puțin de 30 de minute) între ultimul simbol câștigat și primirea premiului. Elevii care au ajuns să stăpânească un limbaj perceptiv și expresiv mai avansat, numărătoarea și raționamentele cu „dacă..” (de exemplu, „dacă obții 10 simboluri, mergem la McDonald’s”), pot recepționa și un interval de timp de, să spunem, 3 ore între primirea ultimului simbol și încasarea premiului.

- Pasul 4

Creșteți, în continuare, motivația. Încercați să-i oferiți elevului mai multe variante de premiu. La începutul sesiunii educaționale, lăsați elevul să-și aleagă singur premiul, dintr-o gamă de două sau trei obiecte afișate. Aveți grijă să mențineți constantă cerința de simboluri; dacă elevul nu întrunește necesarul în cadrul unei ședințe (de exemplu pentru că răspunsurile sale nu au fost, în cadrul acelei ședințe, atât de bune ca de obicei), atunci nu câștigă premiul.

- Pasul 5

Utilizați un sistem de recompensare cu tabla de premiere pentru a diminua anumite manifestări comportamentale. Odată ce a fost implementat sistemul de recompensare cu tabla de premiere, îl puteți folosi și pentru a diminua anumite comportamente inadecvate. Acest lucru se poate atinge și prin costuri de răspuns, ceea ce implică pierderea unui obiect dorit ca urmare a unui comportament. Odată ce simbolurile au devenit valoroase pentru elev, retragerea unui simbol ca o consecință a unui comportament inadecvat, poate duce la scăderea incidenței unui asemenea comportament.

Începeți această etapă prin definirea comportamentelor ce duc la pierderea unui simbol câștigat. Atunci când elevul se angajează într-unul din comportamentele predefinite, îndepărtați un simbol de pe tablă, în timp ce îi explicați elevului relația de cauzalitate. De exemplu, dacă elevul are șapte simboluri pe tablă și mai are nevoie de trei pentru a câștiga un premiu, dacă începe să se comporte inadecvat (de exemplu, îl mușcă pe profesor), profesorul trebuie să-l aducă imediat pe elev lângă tablă, să îndepărteze un simbol și să îi spună, cu fermitate „Nu mușca. Pierzi un simbol.” Elevul va rămâne cu numai șase simboluri și va trebui să câștige al șaptelea simbol din nou.

Comportamentele pot fi diminuate și prin introducerea unui sistem cu tablă separat, pentru comportamente inadecvate. În acest sistem, elevului i se dă un cartonaș roșu pentru inițierea unui comportament nedorit. Dacă elevul primește un anumit număr de cartonase roșii (de exemplu, trei), într-un interval specificat (de exemplu, în cadrul unei singure sesiuni educaționale, de trei ore), atunci suportă o consecință nedorită. Uneori, comportamentul unui elev este atât de extrem, încât pentru fiecare manifestare trebuie să suporte o consecință. De exemplu, dacă elevul are gesturi de amenințare la adresa unui frate sau a unei surori mai mici, ar putea primi un cartonaș roșu, explicându-i-se cauzalitatea acestuia în momentul când i se dă (de exemplu, „Nu lovești. Primești cartonaș roșu”). Părinții copilului pot stabili o consecință adecvată, pentru a fi folosită în cadrul acestei proceduri.

Recompensare și Succes

Întăritorii descriși de Gordon Hall la începutul acestui capitol, precum și cei prezentați aici pentru a fi folosiți cu tabla de premiere, sunt, în totalitate, recompense extrinseci; aceasta înseamnă că sunt recompense furnizate de alte persoane decât elevul. Un asemenea sistem de recompensare este, fără îndoială, esențial în a ajuta elevul să se dezvolte, spre un individ tipic. Există un alt tip de recompensă, discutat în capitolul 6, cel despre comportamentele auto-stimulative. Acest tip de recompensă constă în întăritori senzorial-perceptivi, recompensă ce pare mai puțin dependentă de furnizarea din afară a întăritorilor, cu toate că multe forme ale acesteia pot fi controlate de către ceilalți. De exemplu, un profesor îi poate permite elevului său să se auto-stimuleze (de exemplu, să se lege în față și în spate, pe scaun), preț de 5, până la 10 secunde, ca o consecință a unui răspuns corect, în timp ce în mod normal i se interzice acest lucru.

Recompensele senzorial-perceptive descrise în capitolul 6 sunt inerente în comportamentele auto-stimulative; aceasta înseamnă că însuși comportamentul pare să aibă consecința de întărire. Se poate face referire la aceste recompense ca având o motivație intrinsecă, în contrast cu acelea care au motivații extrinseci. În multe cazuri, aceste două forme de recompensare devin interdependente, ca în cazul în care un profesor folosește recompense extrinseci pentru a face un elev să asimileze un comportament ce va deveni intrinsec recompensant. Următorul exemplu este o bună ilustrare a acestui proces: atunci când învățăm elevii nevorbitori să imite cuvintele sau sunetele scoase de profesor, utilizarea unor recompense extrinseci, cum ar fi bucățelele de mâncare și, mai târziu în cadrul programului, aprobarea, duc la formarea a în jur de jumătate din elevi ca ecolalici, redând perfect sunetele și cuvintele profesorului (Lovaas, 1987). Acești elevi continuă să se comporte ca un ecou, fără recompensare din partea unui adult. Suprapunerea semnalului auditiv produs de către elev peste semnalul produs de profesor ajunge să se constituie recompensantă în sine pentru elev, lucru cunoscut sub denumirea de întăritor perceptual.

În capitolul 6 am descris cum, în cadrul procesului de învățare, puteți schimba forme primitive de comportament auto-stimulativ în forme mai avansate, cu un grad de acceptare socială mai mare ale aceluiași comportament auto-stimulativ. Achiziția unor forme mai elaborate poate depinde de întăritori extrinseci (elaborați de către adulți); în orice caz, Odată similare, asemenea comportamente nu par să se stingă atunci când întăritorii sociali dispar. Comportamentele apar în mod autonom și se auto-perpetuează. Acest pas este de o importanță considerabilă, deoarece compromite una din strategiile ce ajută la prevenirea recidivei, după terminarea tratamentului.

Pentru ca elevul să fie întărit în reacțiile sale în mod eficient, situația de predare trebuie construită într-o asemenea manieră încât elevul să aibă un succes constant. Dacă se examinează o situație de eșec continuu a unui elev, starea diametral opusă a succesului, se poate construi o ipoteză privind motivele comportamentului isteric al elevului și a refuzului sau de a căuta compania celorlalți. De ce să cauți compania altora când știi că va apare eșecul, în contrast cu furnizarea continuă de recompense primare produsă de nesfârșita varietate a comportamentului auto-stimulent, auto-generat? Cum să nu eviți contactul vizual direct, atunci când inițierea unui asemenea contact s-a dovedit a fi un eșec și în trecut? Elevul pare să aibă formată o imagine de tipul „Dacă mă uit la un adult, voi fi pus să fac ceva ce nu voi înțelege; voi eșua, așa că mai bine nu mă uit”. Acestea sunt exact condițiile necesare pentru ca stabilirea unui contact vizual direct poate avea consecința negativă sau adverse și poate întări evitarea privirii. În mod contrastant, succesul elevului în spațiul educațional poate fi elementul cheie, care să ducă la normalizarea motivațiilor elevului, astfel încât să crească nu numai contactul vizual direct, ci și multe forme de interacțiune socială. Poate cea mai importantă observație ce poate fi făcută la un moment dat, în timpul tratamentului, este aceea de a-l vedea pe elev cum vine de unul singur în mediul educațional, preferând acest mediu de învățare decât să stea de unul singur. O asemenea dezvoltare permite contrazicerea multor predicții pesimiste, făcute de multe persoane în încercarea de a obiecta împotriva tratamentului comportamental. Asemenea predicții includ și părerile conform cărora câștigurile obținute în cadrul tratamentului sunt de scurtă durată, elevii devin niște roboți, iar viața lor emoțională și întăritorii intrinseci sunt neglijate. Cu cât cineva lucrează mai mult cu un elev, cu atât o mai mare unicitate și bogăție descoperă, atât în numărul din ce în ce mai mare de întăritori eficienți pentru acel elev, cât și în creșterea numărului de aptitudini și activități speciale stăpânite de acel copil.

În continuare vă prezentăm mai multe metode prin care putem duce la normalizarea motivațiilor, astfel încât să ajutăm elevul să aibă succes în asimilarea de noi comportamente.

1. Regula de bază este să maximizăm succesul elevului și să minimizăm eșecul. Toți profesioniștii și toți părinții vor fi de acord în privința acestei ținte. Orice diferențe de opinie ar putea apărea, se referă la metodele prin care s-ar putea atinge acest scop.
2. Simplificați mediul de învățare, astfel încât elevul și profesorul să aibă succese și să capete încredere. Simplificați instrucțiunile, constrângeți comportamentele corecte și folosiți întăritori primari puternici, cum ar fi mâncarea sau evadarea din stres. Acești întăritori trebuie să fie furnizați imediat după apariția comportamentului corect. Într-o sesiune educațională intensivă directă, perioada de timp alocată unui întăritor nu trebuie să depășească 5-10 secunde, astfel încât frecvența etapelor de învățare și a oportunităților de a asimila comportamente noi să fie maximizată.
3. La începutul tratamentului, exagerați recompensele. Pretindeți că sunteți un actor, și afișați un entuziasm extrem atunci când exclamați „Bine!”, „Fantastic!”, „Bravo!”, „Un câștigător!” și așa mai departe, în timp ce zâmbiți, râdeți, aplaudați, gesticulați, ca și cum ați participa la un concert de mare importanță, de fiecare dată când elevul răspunde corect. Rareori, la începutul tratamentului, remarcă de „Bine!” se dovedește a fi eficientă, însă, însoțită de alte componente (de exemplu, aplaudarea sau râsul), îi puteți mări eficacitatea. Veți avea nevoie de o continuă întărire (o recompensă pentru fiecare comportament, sau un program de recompensare imediată) atunci când modelați noi comportamente. După ce elevul ajunge să stăpânească un anumit comportament, treceți gradat de la programul de recompensare imediată la întăritori intermitenți. „Subțiați” programul de întărire, oferind întăritori după două, trei sau mai multe răspunsuri corecte. Un asemenea program vă ajută să evitați senzația de sațietate și îl ajută pe elev să își mențină comportamentele deja învățate.
4. Întăritorii inerenți din comportamentele auto-stimulative pot intra în conflict cu întăritorii furnizați de către profesor, interferând astfel cu învățarea de noi comportamente. De aceea, inhibați comportamentul auto-stimulativ, ținând elevul cu mâinile în jos (dacă bate din palme), în timp ce îl instruați. Într-un stadiu ulterior, elevul poate fi învățat să răspundă la instrucțiune („Mâinile jos”). Dacă elevul folosește stimuli vizuali pentru a se auto-stimula (de exemplu, privește pierdut la raze de lumină sau modele pe pereți), folosiți iluminarea indirectă, sau îndepărtați obiectele auto-stimulative care îi distrag atenția din raze sau vizuală. Unii elevi par să fie blocați asupra unor desene animate și vor continua să repete replici sau cântece din acele desene pe parcursul sesiunilor de învățare. Ajuți la îndepărtarea acestor tipuri de comportament auto-stimulativ prin reducerea, sau prevenirea accesului elevului la asemenea stimuli.

Profesorul poate încerca să întrerupă comportamentul auto-stimulativ, dând elevului instrucțiuni să îndeplinească o serie de comportamente deja asimilate, care să fie incompatibile cu comportamentul auto-stimulativ. Aceste comportamente pot consta în a bate din palme, imitând profesorul, atunci când elevul obișnuiește să bată din palme ca auto-stimulare, sau prezentarea unei succesiuni rapide de trei până la cinci sarcini pe care elevul le stăpânește, cum ar fi „Ridică-te”, „Întoarce-te”, „Stai jos” și „Bate din palme”. Aceste sarcini pot fi folosite ca sarcini de inviorare. Odată ce profesorul a câștigat atenția elevului, vor fi prezentate imediat instrucțiunile pentru răspunsul dorit.

Așa cum am menționat și mai devreme, dacă studentului i se permite să se auto-stimuleze, aceasta ar trebui să fie o recompensare pentru îndeplinirea instrucțiunilor profesorului. Perioadele de recreere în cadrul unei școli tipice abundă în activități auto-stimulative, iar aceste recreații sunt oferite ca răspuns la atenția elevului din timpul orelor de predare. Profesorii care nu reușesc să facă o diferențiere între recreații și orele de predare vor fi ineficienți ca profesori. Adulții își permit, de asemenea, comportamente auto-stimulative, după orele de program, seara sau la sfârșit de săptămână, ca atunci când joacă golf, dansează, citesc un roman, dezleagă cuvinte încrucișate, ascultă muzică, sau pur și simplu admiră un peisaj frumos.

5. Un elev care prezintă o stare de anxietate și furie față de eventualitatea unui eșec poate fi mai ușor motivat, pentru că îl puteți ajuta să-și reducă starea de anxietate și furia, asigurându-i succesul în cadrul mediului educațional. Comportamentul agresiv ilustrează teama elevului față de eșec și dorința de a ajuta să controleze mediul. Furia este un bun factor motivațional și poate fi folosită în mod constructiv.
6. Recompensele artificiale și exagerate utilizate la începutul tratamentului vor fi diminuate treptat și vor fi înlocuite cu factori tipici de întărire. Recompensele ca aprecierea (de exemplu, termenul „Bine”), compania celorlalți, succesul, stăpânirea unor sarcini, notele de la școală și banii trebuie să ajungă să înlocuiască bucățelele de mâncare. Încercați să normalizați situația educațională, cât mai curând cu putință.
7. Folosirea întăritorilor artificiali, cum sunt recompensele alimentare și simbolurile poate duce la generalizări limitate (transferuri) ale progreselor obținute, dintr-un mediu în altul (cum ar fi de acasă în comunitate), sau de la un profesor la o nouă cunoștință. De exemplu, dacă acasă sunt utilizate recompensele alimentare, comportamentele care duc la recompensarea alimentară ar putea să nu se transfere la școală, unde recompensele alimentare nu sunt folosite în mod curent. Dacă elevul vede că există mâncare disponibilă, va coopera în procesul de învățare. Dacă mâncarea nu este disponibilă, este posibil ca studentul să nu coopereze. Din experiența noastră, elevii cu întârzieri de dezvoltare sunt foarte îndemânatici în a discrimina dacă există recompense eficiente sau nu. Pentru a facilita generalizarea îndemânărilor, este imperativ ca furnizarea de întăritori să fie naturalizată, treptat.
8. Întăritorii trebuie să fie variați, pentru a evita senzația de sațietate. În plus, întăritorii favoriți ai elevului trebuie să se găsească exclusiv în spațiul educațional și nu trebuie să fie furnizați, nici în acel spațiu, în mod excesiv. Dacă elevul are acces liber la întăritori, în afara spațiului educațional, va avea puține motive să fie motivat în timpul situațiilor de predare. În mod similar, dacă elevului i se furnizează cantități mari de întăritor pentru fiecare răspuns corect, sau îi este oferit un singur tip de întăritor, elevul va ajunge repede la sațietate.

Concluzii

Normalizarea structurii motivaționale a elevului este importantă din trei motive: îl ajută pe elev să învețe, ajută la transferul comportamentelor nou asimilate din spațiul educațional în alte spații și ajută la prevenirea recidivelor. Dezvoltarea de noi comportamente și scopul extrem de important de a preveni recidivele depind într-o foarte mare măsură de normalizarea motivației, dezvoltarea prietenilor cu alte persoane și învățarea de la alte persoane. Ne vom ocupa de aceste ultime aspecte într-un manual avansat ce urmează să apară, în care vor fi descrise programe modelate în vederea integrării indivizilor cu întârzieri de dezvoltare într-un mediu de indivizi tipici.

Probleme de atenție

Deviațiile de atenție, cum sunt motivațiile inadecvate, interferează cu abilitatea de învățare a individului. Așa cum am descris în capitolul 1, în secțiunea despre criteriile de diagnosticare, prezența unui aparent deficit senzorial este una dintre primele indicații că dezvoltarea unui copil nu se desfășoară normal. De fapt, mulți consideră problemele de atenție ca fiind motivul principal pentru eșecul individului în a se dezvolta normal.

Itard, primul om de știință-practician care a studiat un copil cu grave întârzieri de dezvoltare (Victor), considera că deficiențele în procesarea senzorială sunt principalul motiv al întârzierilor de dezvoltare ale lui Victor. Pentru a-l ajuta să asimileze comportamente mai adecvate și competente, Itard a depus un efort deosebit în stimularea diverselor organe senzoriale ale lui Victor, în speranța că le va deschide către o recepție normală. A încercat să-și atingă acest scop implicându-l pe Victor într-o serie de mișcări corporale, lovindu-l, expunându-l la situații de teamă, la medii fierbinți și reci, stimulări electrice ale epidermei, și o varietate de alte forme de stimulare.

Multe dintre intervențiile lui Itard sunt în continuare folosite, 200 de ani mai târziu și a fost experimentată o gama bogată de intervenții asemănătoare, toate fiind concepute pentru a modifica percepția senzorială. Asemenea intervenții includ Antrenamentul Senzorial-Motor, Integrarea Auditivă, lovirea cu pene, frecarea cu bureți, mașinile de strâns, plasarea în scaune rotative. Din păcate, toate aceste intervenții au eșuat în a-

și demonstra eficacitatea în creșterea atenției și a capacității de învățare (a se vedea capitolul 3). Unul dintre studiile mai recente postulează că nu există un defect în procesarea unui singur impuls senzorial, ci în procesarea a două impulsuri simultane (Mundy, 1995). De exemplu, dacă un copil poate fi atent numai la mișcările faciale ale mamei sale, sau la mișcările mâinilor acesteia, și nu poate fi atent, simultan, și la vocea ei, acest lucru ar constitui un handicap în încercarea de a înțelege verbalizările mamei sale. Ipoteza Atenției Combinate comportă o puternică similitudine cu ceea ce alți cercetători au denumit, mai demult, „supraselectivitatea stimulilor”, sau „atenție unidirecțională” (Lovaas, 1979), teorie trecută în revistă în cele ce urmează.

Termenul de supraselectivitate a stimulilor se referă la descoperirea că copiii cu autism răspund inițial la un singur element, sau la o gamă restrânsă de elemente ale unui complex de stimuli. De exemplu, atunci când un profesor îi prezintă o cerință, un copil va putea, fie să citească buzele profesorului, fie să fie atent la privirea acestuia, în loc să răspundă la vocea profesorului. Atunci când este învățat să facă diferența între o păpușă-fetiță și o păpușă-baiețel, un copil poate face distincția pornind de la pantofii păpușilor, mai degrabă decât de la alte caracteristici mai pregnante. Atunci când profesorul îndepărtează încălțăminte păpușilor, copilul poate să nu mai fie capabil să distingă între cele două păpuși. Atunci când învață semnificația unui cuvânt ca „mama”, copil va trebui să asocieze doi sau mai mulți stimuli simultani, cum ar fi cuvântul „mama” cu privirea, vocea, sentimentul, sau alți stimuli legați de mama sa. Incapacitatea de a asocia acești stimuli poate lăsa cuvântul „mama” fără nici o semnificație.

O posibilitate alternativă este aceea ca atenția restrânsă nu ar fi o variabilă cauzală în sine, ci, mai degrabă, rezultatul unei motivații inadecvate și a unor oportunități restrânse de învățare. Odată cu trecerea timpului, am ajuns să favorizăm această posibilitate, deoarece răspunsurile supraselective par să se diminueze sau, în cazul copiilor cu cele mai bune dezvoltări, să dispară, pe parcursul tratamentului comportamental intensiv, fără a exista abordări speciale adresate problemelor de atenție. Ni se pare rezonabilă presupunerea că, dacă un individ nu a fost întărit în încercările anterioare de a-și câștiga un mediu social, deoarece nu înțelegea ceea ce se întâmpla în jurul său, el nu ar mai avea nici un motiv să încerce să-și atingă mediul social, nici în prezent, nici în viitor. De exemplu, imaginați-vă un elev (care ar putea fi oricare dintre noi) luând parte la o oră plictisitoare, la școală, și divagând în diverse forme subtile de reverie și alte forme de auto-stimulare. După o oră de asistență, este foarte probabil ca individul respectiv să fie incapabil să-și amintească, fie chiar o parte din lecție, nici în ceea ce privește spusele profesorului, nici referitor la ce a fost scris pe tablă. Dimpotrivă, dacă elevul ia parte la o lecție în care profesorul imparte lecția în părți mai ușor de asimilat, vorbește clar și oferă ample întăriri pentru participare, atunci este probabil ca majoritatea, dacă nu toate persoanele din sala de clasă, să manifeste atenție față de curs și să învețe. În mod similar, dacă indivizilor cu întârzieri de dezvoltare le sunt oferite oportunități de învățare, în cadrul cărora sunt întăriți sistematic pentru atenția acordată celor spuse sau arătate de alții, atunci este probabil ca acești indivizi să nu mai prezinte probleme de atenție atunci când vor fi expuși, în viitor, la asemenea evenimente.

Două observații ne-au făcut să favorizăm ipoteza de învățare aplicată în tratarea problemelor de atenție. În primul rând, înainte de începerea tratamentului, copiii pe care i-am studiat se comportau ca și cum nu ar fi putut vedea sau auzi, până când erau confrunțați cu un stimul de intrare care oferea o recompensă manifestă. De exemplu, un anumit copil nu reacționa la un sunet puternic de sirenă și părea complet obtuz față de persoanele din jurul său, fixând, în schimb, o bombonică M&M, aflată la aproximativ 10 metri distanță. Sau, aparent atent la un spectacol de televiziune, un copil putea sesiza, cu colțul ochiului, că un părinte s-a dus sus și a lăsat ușa de la intrare descuiată. Copilul fugea apoi, repede, la ușă, o deschidea și alerga afară din casa, plătându-i acest lucru și simțindu-se întărit în reacția sa de goană care urma atunci când era descoperit. Unii copiii apăreau întotdeauna la timp pentru emisiunea lor favorită de la televizor și identificau cu claritate butonul anume care trebuia apăsat pentru a activa sistemul.

Un studiu pilot efectuat la Clinica de Autism a UCLA (Universitatea din California, Los Angeles) oferă un extrem de viu exemplu a deficitelor senzoriale aparente în cazul copiilor cu autism. În încercarea de a stabili unde este localizat blocajul sistemului nervos senzorial, au fost înregistrate bătăile inimii, răspunsul epidermic galvanic, dilatarea și contracția pupilară și orientarea la stimuli. Bătaia din palme în spatele unui copil și observarea lipsei totale de reacție din partea acestuia a fost folosită adesea ca un diagnostic pentru

autism. Nu am reușit să observăm nici un răspuns la bataia din palme, chiar dacă aceasta era puternică. În continuare, și fără o avertizare prealabilă, am crescut zgomotul, descărcând un pistol de start, la jumătate de metru în spatele elevului. Acest sunet a avut o putere suficientă pentru a provoca o tresărire majoră tuturor adulților prezenți. În contrast, în comportamentul copiilor nu a fost detectată nici o schimbare, sau una insignifiantă., în ciuda sensibilității instrumentelor de măsurare implicate în acest proces. Totuși, au existat modificări majore în înregistrările făcute atunci când, în loc de declanșarea pistolului, copiii au auzit sunetul ușor, corespunzător desfacerii unei acadele, undeva, în afara razei lor vizuale. Ar părea că acești copii ar fi atenți la mediul înconjurător, dacă ar exista o recompensă pentru aceasta. În evaluarea rezultatelor acestui experiment, este important să vă reamintim diferențele imense dintre persoanele ce suferă de autism. În legătura cu experimentul implicând declanșarea pistolului, un copil cu teamă față de sunetele neobișnuite, cum sunt zgomotele produse de aspiratoare sau de ambulanțe, e foarte probabil să fi reacționat diferit față de copiii observați în cadrul studiului.

Alte observații vin să susțină ideea că învățarea este posibil să fie mecanismul major de captare a atenției. Învățarea discriminatorie oferă un asemenea mecanism, ajutând elevii să se focalizeze pe stimulii relevanți, cum ar fi instrucțiunile date de profesor. Modalitatea de a-i preda elevului cum să discrimineze și să se focalizeze asupra anumitor stimuli este detaliată în capitolul 16, iar pașii pe care acest lucru îl implică sunt ilustrați, acordându-li-se o importanță considerabilă, în aproape toate programele prezentate în acest manual. Profesorul va descoperi că, pe măsură ce elevii parcurg programele din acest manual, își extind, gradat, atenția asupra unui număr din ce în ce mai mare de stimuli, dacă sunt întăriți în aceste începem. Unii dintre acești stimuli sunt foarte subtili, necesitând un mecanism de atenție intact.

În timp ce unii copii mici, tipici, dau dovada de supraselectivitate a stimulilor, unii copii cu autism sau întâzieri de dezvoltare nu prezintă acest simptom. Asemenea observații ne fac să credem că atenția restricționată poate fi un efect, mai degrabă decât o cauză, a eșecului de a învăța. În orice caz, atenția restricționată este probabil să fie prezentă la începutul tratamentului, înainte ca individul să învețe să acorde atenție stimulilor profesorului. Este probabil ca elevul să răspundă, câteodată, la indicii pe care profesorul îi oferă inadecvat, ignorându-i, în schimb, pe aceia la care profesorul intenționează să-l facă să răspundă. De exemplu, dacă profesorul se uită, în mod accidental, către un obiect, în timp ce îi cere elevului să-i arate, elevul poate rezolva sarcina urmărind privirea profesorului, în loc să fie atent la instrucțiunile vocale date de acesta. Întărirea oferită pentru un răspuns corect, în cazul acesta nu va face decât să întărească asocierea greșită între indiciul vizual și răspunsul elevului. O asemenea greșală este foarte ușor de făcut. Am observat că persoanele cu întâzieri de dezvoltare adesea învață să facă o asociere datorită întăritorilor oferite ca o consecință a unui comportament; totuși, această asociere poate să nu fie cea pe care profesorul intenționează să o facă. Pe parcursul acestui manual discutăm mai multe modalități de a evita asemenea probleme.

Concluzii

Analiza Comportamentală Aplicată s-a dezvoltat gradat și cumulativ, așa cum am arătat în capitolul 3. Pe măsură ce se descoperă lucruri noi, explicații mai vechi sunt, adesea, revizuite sau înlocuite de noi explicații. O observație relativ recentă aruncă o lumină nouă asupra problemelor de atenție discutate în acest capitol. Se pare că modalitatea de predare are o importanță majoră. Aceasta înseamnă că unii elevi învață să răspundă la un sistem auditiv, cum este vorbirea. Alții prezintă dificultăți în învățare atunci când profesorul utilizează indici verbali, dar excelează atunci când profesorul se folosește de indici vizuali. Asemenea variații în preferințele de recepționare ne-au dat posibilitatea de a distinge între cei cu capacități de învățare vizuale și cei cu capacități de învățare auditive. Aceste descoperiri pot ajuta oamenii să privească mecanismele de atenție dintr-o nouă perspectivă (vezi capitolele 12, 13, 29 și 30 pentru tehnicile de învățare potrivite celor cu aptitudini vizuale).

Trecerea la tratament

Capitolul 9

În capitolele precedente este discutat pe larg o mare parte din materialul teoretic de bază. În acest moment, s-ar putea dovedi benefic să începem primele ore de tratament, pentru că experiența pe care o vom câștiga să ne ajute să transformăm conceptele abstracte prezentate mai devreme în ceva mai ușor de înțeles.

Conceptele prezentate în acest capitol (instrucțiuni, răspunsuri, răspunsuri induse, întăriri ale unor reacții), vor fi discutate mult mai pe larg în capitolele următoare. Această secțiune folosește conceptele respective pentru a-l ajuta pe profesor să stabilească o cooperare și să reducă reacțiile isterice ce apar în procesul de învățare. Aceste etape inițiale sunt cruciale pentru predarea deprinderilor prezentate în capitolele următoare. Unii dintre elevi ar trebui să devină familiarizați cu materialul prezentat mai departe în acest manual, pentru a putea fi capabili să ofere un feedback constructiv în timpul primelor ore ale tratamentului. Oricum, sfătuim ca toți membrii echipei să citească acest capitol înainte de începerea procesului de învățare.

Primele ore sunt, probabil, cele mai importante și, deopotrivă, cele mai tensionate ore pentru elev, în cadrul tratamentului. Aceste prime ore sunt importante deoarece succesul elevului vă oferă încurajarea necesară pentru continuarea procesului de învățare și îi oferă elevului încrederea în sine, încrederea în profesor și îi trezeste o dorință de a coopera, toate aceste aspecte fiind critice pentru viitoarele eforturi educaționale. Aceste prime ore sunt stresante, deoarece cei mai mulți elevi au reacții isterice și se opun situației și este foarte probabil să fiți speriat, atât pentru dumneavoastră cât și pentru elevi. Chiar și copiii de 3-4 ani pot avea reacții isterice foarte puternice și pot îngrozi destul de tare adulții ce încearcă să-i educe.

Tineți cont de două observații foarte importante făcute mai devreme, în cadrul acestui manual: În primul rând, reacțiile isterice ale elevului sunt un răspuns la frustrarea de a nu înțelege ce anume doriți să o învățați. În al doilea rând, prin intermediul acestor reacții isterice, eleva reușește să reziste în fața cererilor venite din exterior pe care nu le înțelege. Reacțiile sale isterice vă produc anxietate și vă pot împinge să dați înapoi, retrăgându-vă cerințele expuse. Dumneavoastră și elevul v-ați adaptat unei situații foarte dificile: Elevul este întărit în reacțiile sale isterice de retragerea cerințelor expuse de dumneavoastră, iar dumneavoastră vă este întărită reacția de retragere a cerințelor, deoarece, acționând astfel, se produce o scădere a anxietății dumneavoastră privind reacțiile isterice ale elevului. După un an sau mai mult de asemenea întâlniri cotidiene, există motive să credem că această interacțiune devine foarte bine stabilită și greu de schimbat.

Nu uitați, puteți ține mult la elev, iar aceasta nu trebuie să vă împiedice să aveți anumite cerințe din partea sa. Poate că dragostea pe care un adult i-o oferă elevului ar trebui definită prin prisma efectelor asupra elevului. Dacă ceea ce faceți dumneavoastră îl ajută pe elev să ducă o viața mai bogată și mai plină de conținut, atunci aceasta este dragoste. Oferind atenție și dragoste necondiționată unor elevi cu comportamente neadaptate, părintele nu face altceva decât să înrăutățească acele comportamente. Asemenea intervenții nu au dreptul de a fi catalogate că dragoste.

Știind că desfășurarea adecvată a primelor ore de tratament este critică pentru obținerea unui început bun, este important să vă faceți cu mare atenție un plan pentru aceste ore. Se impune, în mod special, următorul sfat: priviți manifestările de frustrare ale unui elev ca pe un lucru pozitiv. Eșecurile din trecut îl apasă pe elev și dumneavoastră puteți folosi aceasta motivație în favoarea reușitei educației. Vă puteți spune: „Iată toată aceasta energie pe care o posedă, iar eu o pot ajuta să o canalizeze în scopuri constructive”.

Organizarea spațiului educațional

În capitolul 4 vi s-a oferit consultanță privind depistarea persoanelor ce vă pot ajuta să oferiți elevului un mare număr de ore de educație, construind întâlniri directe, de la om la om, cum să dezvoltați o echipă de tratament, și vi s-a vorbit despre importanța unei echipe datorită ajutorului acordat de aceasta în rezolvarea problemelor educaționale. În capitolul 36, Ronald Huff oferă consultanță privind organizarea unui grup de părinți, astfel încât să puteți obține atât suport emoțional, cât și informații tehnice privind

eforturile ce vă așteaptă. Mulți dintre părinții și profesorii ce participă la un astfel de grup ce poate să fi experimentat deja stresul și satisfacția succesului generate de aceste prime ore. Sfaturile pe care aceștia vi le oferă ar putea fi pline de semnificații și e bine să țineți cont de ele.

Înainte de începerea primelor ore ale tratamentului, amenajați în acest scop o cameră în locuința dumneavoastră.

Pentru aceasta vă trebuie o încăpere ce poate găzdui între cinci și opt persoane, ce conține o măsuță și două scaune (scaunele, dacă este necesar). La întâlnirile săptămânale, profesorii ar trebui să stea așezați în cerc în jurul mesei, astfel încât fiecare dintre aceștia să aibă o imagine clară a elevului.

La începutul tratamentului nu aveți nevoie de prea multe materiale: câteva cuburi de construit din lemn, o găleată de plastic, și articole de întărire a unor reacții, cum ar fi jucării favorite sau gustări; acestea ar trebui să fie suficiente. Pe măsură ce elevul progresează, materialele educaționale se vor înmulți, necesitând un recipient mai mare, plin cu cartoane și obiecte de stimulare. Ar trebui să existe un registru de monitorizare, în care să scrieți programele ce au fost implementate și stadiul la care s-a ajuns cu diverse articole din cadrul acestor programe (a se vedea capitolul 33). Acest registru de monitorizare ar putea ajunge la câteva sute de pagini, devenind înregistrarea progreselor elevului, pe parcursul tratamentului.

Dacă angajați un consultant comportamental pentru a conduce a sesiune de specialitate, alocați-vă trei zile pentru aceasta (a se vedea capitolul 34). Este important că dumneavoastră și toți membrii echipei dumneavoastră să fie prezenți la acest seminar de informare. Dacă trebuie să începeți tratamentul fără un asemenea consultant, s-ar putea dovedi util să faceți o simulare a primelor ore, înainte de implicarea elevului. Alegeți o persoană din echipă pentru a juca rolul elevului. Aceasta ar trebui să-l cunoască bine și să prezinte o anumită familiaritate legată de posibilele reacții ale elevului atunci când i se va cere să se conformeze anumitor cerințe.

Nu uitați să oferiți apreciere și încredere membrilor echipei participante la acest training, lăsându-i, totodată, să își exprime opiniile personale. Dificultățile abordate în comun duc la adeziunea grupului. Este important ca fiecare membru al grupului să exerseze, pe rând, efectuarea tratamentului și receptionarea rezultatelor generate de capacitățile sale terapeutice. Dacă ați angajat un terapeut, rugați aceea persoană să inițieze un tratament „prin contact direct” și să vă arate etapele reale și concrete implicate în acesta. Aceasta vă va oferi o imagine mai clară asupra competenței persoanei respective (este ușor să vorbești și să faci simulări, dar este mult mai dificil să tratezi, propriu-zis, elevul). O asemenea demonstrație este recunoscută a fi mult mai productivă și eficientă decât simulările.

Întăritori de reacții (recompense) Stabilirea cooperării și reducerea manifestărilor de isterie

Capitolul 7 vă oferă descrieri detaliate ale numeroșilor întăritori de reacție ce pot fi utilizați pe parcursul tratamentului. De aceea, în acest capitol vă vom oferi doar o scurtă trecere în revistă a acestora. Dintre toate aspectele implicate în educația comportamentală, tipurile de întăritori de reacție și utilizarea lor reprezintă aspectul cel mai important. Înainte de începerea tratamentului, identificați cât mai mulți întăritori de reacție cu puțință. Asigurați-vă că vă sunt disponibili și la îndemână, dar, în același timp, în afara câmpului de acțiune al elevului.

Pentru a preveni apariția senzației de sațietate, asigurați-vă că toate stimulentele alimentare sunt oferite în doze mici. De exemplu, stimulați-vă elevul folosind crutoane de mărimea unui cubuleț de zahăr, sau un fulg de cereale, cum ar fi Frosten Flakes, la o recompensare. Cu toate că mâncarea se știe a fi un stimulent puternic, unii elevi sunt prea deprimați pe parcursul primelor ore de tratament pentru a putea ingera hrana solidă. Totuși, aceiași elevi pot accepta mici înghițituri din băutura lor favorită. La fel ca în cazul alimentelor solide, nu vor fi oferite elevului decât cantități mici din acel lichid. Poate veți dori să aveți gata pregătite paharele conținând doze mici din acel lichid. Mai târziu, pe măsură ce vă veți câștiga încrederea, îi veți putea oferi posibilitatea de a sorbi câte puțin dintr-un pahar plin.

Nu oferiți elevului un mic dejun sau un prânz sățios înaintea orelor de predare. O persoană sătulă nu mai poate privi mâncarea ca un stimulent. Atunci când este posibil, folosiți mâncare sănătoasă, evitând bomboanele, și dulciurile în general, exceptând anumite recompense speciale. Alegeți stimulente alimentare care pot fi consumate rapid; evitați-le pe cele ce necesită o îndelungată masticăție, deoarece măresc intervalul dintre sesiunile de învățare. În general, consumarea stimulentelelor nu trebuie să dureze

mai mult de zece secunde; de cele mai multe ori, un interval de 3-5 secunde reprezintă o limită de timp perfectă. Cu cât sunt oferite mai multe stimulente, cu atât mai multe oportunități de învățare devin accesibile elevului. Unii dintre elevi pot fi recompensați lăsându-i să-și îmbrățișeze 5 secunde jucăria favorită, sau să găsească locul unei piese într-un joc de puzzle. Cei mai mulți dintre elevi sunt recompensați permițându-le să părăsească lecția și să fugă la părinții lor pentru o îmbrățișare. Mai târziu, elevul poate să accepte tandrețe și din partea altor adulți. Stimulentele adiționale descrise în capitolul 7 includ și aprecierea verbală („Ce copil bun!”), precum și aplauze puternice din partea tuturor adulților prezenți. Adesea, aplauzele reprezintă un puternic stimulent pentru elevi. Alte stimulente, cum ar fi jocuri ce implică atingeri directe, pot fi folosite abia după ce elevul a participat la câteva ore de tratament. Unor elevi le place la nebunie să fie ridicați în brațe și aruncați în sus, alții sunt topiti de plăcere dacă li se masează picioarele. Alora le plac ușoarele sperieturi sau surprizele. Rețineți că elevul trebuie să atingă o stare de confort în relația cu dumneavoastră pentru a accepta asemenea jocuri, și că există deosebiri imense între ceea ce fiecare elev considera a fi stimulat. Descoperirea a noi stimulenți, adesea idiosincracici, este ceea ce va poate face un profesor mai bun, și ceea ce duce la menținerea motivațiilor de învățare ale elevului.

Unii elevi pot să nu accepte o mâncare favorită sau un obiect drag, atunci când sunt folosite ca recompensă. Aceasta se poate întâmpla pentru că sunt prea deprimați, sau pentru că pot detecta că dumneavoastră doriți ca astfel să începeți procesul de învățare și, ca o consecință, să le schimbați obiceiurile. Schimbarea unei rutine este, adesea, ultimul lucru pe care elevul vi-l va permite, pe parcursul primelor stadii ale tratamentului. Ei doresc să își mențină controlul asupra situației. Există moduri de a depăși asemenea refuzuri, cu toate că acestea necesită o mare doză de inventivitate pentru a le descoperi. Odată am lucrat cu un copil ce refuza toate recompensele comune, până când am descoperit că era puternic stimulat de permisiunea de a cânta, timp de 5 secunde, piesa lui Walt Disney „It’s a Small World”. Cu un alt elev, ajunsese într-un impas total în încercarea de a descoperi o recompensă eficientă, până când am nimerit, din întâmplare, peste obiceiul de a lăsa apa să curgă, dintr-un pahar în altul, unul dintre ritualurile sale favorite de auto-stimulare. Ca recompensă, am plasat pahare și cafele de apă pe masă, și i-am permis elevului să toarne apa, după ce efectua sarcina pe care i-o dădea profesorul. Efectul stimulent al acțiunii de a turna apa s-a menținut vreme de sute de ședințe și, odată ce elevul a început să coopereze datorită acestei recompense, și alte recompense au fost acceptate și utilizate cu succes.

Dacă detectați o recompensă eficientă și o utilizați corect, veți face primul pas pe calea procesului de învățare al elevului. Capătați un control stimulat asupra comportamentului elevului, lucru care reprezintă cel mai important semn că veți putea ajuta la dezvoltarea acestui elev. Într-un limbaj cotidian, ați fost capabil să selectați recompensele (întăritorii de reacție), și să le utilizați într-un asemenea mod încât să-l ajutați pe elev să învețe. Înainte de atingerea unui asemenea nivel de control, nu sunteți foarte eficient în acțiunea de a ajuta elevul. Considerați câștigarea controlului prin întăritorii de reacție ca fiind o victorie majoră, independent de cât de lipsite de importanță ar putea părea pentru un observator exterior schimbările comportamentale ale elevului.

Odată stimulentele eficiente descoperite, plasați-le în afara zonei de acces a elevului; în caz contrar, veți duce o luptă continuă, încercând să împiedicați elevul să ajungă la ele, fără să depună un efort pentru a le merita. Dacă elevului i se va permite accesul la recompense, acestea își vor pierde eficacitatea în cadrul spațiului educațional. Dacă este posibil, țineți stimulentele în mâna dumneavoastră, astfel încât să îl puteți oferi imediat ce elevul îndeplinește sarcina corect. Pe măsura ce elevul face progrese în cadrul tratamentului, veți putea lăsa recompensa pe masa acestuia, la îndemâna lui, deoarece elevul va ajunge, în timp, să învețe să facă o conexiune între răspunsul său și stimulentele dorite, validate de recompensa verbală a dumneavoastră. La un moment dat, o verbalizare gen „Bine!”, va deveni, probabil, un stimulent secundar, sau asimilat, după ce, în repetate rânduri, s-a făcut conexiunea dintre acesta și o recompensă alimentară.

Acțiunea de a sta pe un scaun

Avantajul principal în a începe cu o sarcină ușoară ca cea de a sta, este acela că elevul va putea să o învețe cu succes și ușurință și va putea, astfel, să fie recompensat. Statul pe scaun este, în general, învățat primul pentru că acțiunea de a sta este un comportament relativ simplu și, de aceea, ușor de îndeplinit. Statul pe

scaun este edificator în privința reacțiilor elevului (pentru că implică reacții motrice primare) și reprezintă un răspuns clar, ușurând astfel decizia profesorului de a oferi sau nu întăritori de reacție. În plus, statul pe scaun este un comportament pe care elevul trebuie, oricum, să-l învețe.

Mulți elevi sunt capabili să învețe să stea pe scaun ca o primă sarcină învățată. Pentru alți elevi, în schimb, această sarcină induce o mare agitație emoțională, iar rezistența implică un comportament isteric atât de puternic, încât interferează cu posibilitatea de a oferi recompensa.

Puțin mai încolo, în cadrul acestui capitol, vom oferi câteva soluții potențiale pentru această problemă, menționând acum doar că orice comportament social adecvat ca stimulent este acceptat ca primă reacție. Exemple de asemenea comportamente vor fi furnizate în cadrul acestui capitol. Ținând cont de diferențele individuale, este bine să aveți în minte trei, patru alternative comportamentale.

Pentru a învăța statul jos, așezați două scaune (scăunele, dacă este cazul), astfel încât să se găsească față în față, la 30-60 cm distanță între ele. Elevul va fi așezat în picioare, cu fața, între picioarele dumneavoastră, cu scaunul plasat exact în spate, astfel încât așezatul (răspunsul corect), să fie ușor de îndeplinit. Așezați-vă picioarele în spatele picioarelor din față ale scaunului elevului, pentru ca acesta să nu poată da scaunul înapoi, să se lovească sau să fugă. Dacă se va permite elevului să fugă, va trebui să se alerge după el, ceea ce s-ar putea să se transforme într-un eveniment de întărire a reacției sale. Dacă se declanșează o asemenea cursă, comportamentul de a scăpa prin fugă va fi foarte mult întărit.

Instrucțiuni, Sugestii și Stimulente pentru învățarea acțiunii de a sta jos

Este important să exersați următorii pași cu un alt adult jucând rolul elevului, înainte de a începe tratamentul propriu-zis. După ce ați luat loc și ați așezat elevul în fata scaunului sau, orientat spre dumneavoastră, spuneți „Stai jos”, tare și clar. Este important să prezentați instrucțiunile pe scurt, concret și într-o manieră clară. Nu arătați nici o ezitare și nu folosiți o vorbire elaborată; cuvintele „Stai jos” sunt suficiente. În cazul ideal, elevul va sta jos și îl puteți recompensa pentru aceasta. În cele mai multe cazuri, totuși, elevul nu va sta jos când i se va spune s-o facă și va trebui să-l constrângeți.

Îl veți constrânge să stea jos, așezându-vă ambele mâini pe umerii acestuia, și împingând ușor în spate, către poziția de ședere pe scaun. Amintiți-vă că trebuie să vă poziționați picioarele în spatele picioarelor din față ale scaunului elevului, pentru a nu permite scaunului să se deplaseze în spate. Ar fi bine ca această sugestie să coincidă cu momentul în care dați instrucțiunea de ședere.

În funcție de elev, vor fi necesare diferite intensități de sugestie. Pe când, pentru unii elevi, o simplă atingere pe umeri este suficientă pentru a se așeza, pentru alții este nevoie de o apăsare mai puternică, spre scaun.

Imediat ce elevul se găsește așezat (și înainte de a se ridica), trebuie să i se administreze toate recompensele pe care i le puteți oferi. Atunci când oferiți o recompensă, comportați-vă ca și cum acesta a îndeplinit o sarcină foarte dificilă. Ceea ce doriți să obțineți este creșterea încrederii elevului, atât în dumneavoastră, cât și în sine însuși. Acest lucru poate fi făcut oferindu-i elevului un program bogat în recompense, o băutură, un aliment, un obiect dragi lui, sau orice altceva ce elevul va accepta și cu care se va simți confortabil la momentul respectiv. În plus, toți cei prezenți vor aplauda, vor zâmbi și îi vor oferi o cât mai mare doză de apreciere verbală.

Ulterior, ca întăritor de reacție, profesorul ar trebui să-și lase elevul la unul din părinții lui, pentru o îmbrățișare, după ce a stat jos. S-ar putea să fiți nevoit să constrângeți elevul să meargă la părinții săi. Acest lucru poate fi făcut poziționând elevul în așa fel încât să-și vadă mama sau tatăl care, cu brațele întinse, să spună „Vino aici”. Cu blândețe, împingeți copilul către părintele sau, pentru a putea fi luat în brațe. Chiar dacă elevul nu a căutat compania părinților săi până în acest moment, este foarte probabil să o facă de-acum încolo, Odată ce devine conștient de aceasta.

Această procedură, începând cu comanda și sfârșind cu recompensa, este o etapă. Odată ce elevul a fost stimulat lăsându-l să stea în brațele părintelui său pentru circa jumătate de minut, repetați întregul proces, așezând din nou copilul lângă scaun și începeți a doua etapă, urmând exact aceiași pași ca și în prima; aceștia sunt, mai exact, comanda „Stai”, sugestia, și recompensa, așa cum s-a desfășurat și data trecută.

Prima dată când învățați un elev să stea jos la cerere, veți putea să desfășurați una, două etape pe minut. Pentru a maximiza procesul de învățare al elevului, puteți, totuși, scurta, treptat, timpul de recompensă

petrecut cu părintele sau, până la 10-15 secunde, astfel încât sarcina de a sta jos să fie puternic întărită. În același timp, puteți crește gradat timpul petrecut de elev stând pe scaun, de la 3, 4 secunde la 10 secunde sau chiar mai mult.

Nici un elev nu poate primi mai multă afecțiune decât aceea ce-i este furnizată în cadrul unui program comportamental ce se desfășoară corespunzător. Odată ce elevul începe să înțeleagă sarcina pe care i-o predați (lucru demonstrat de o stare de agitație mai mică, necesitatea constrângerilor scade, sau ambele), nu este surprinzător să observăm cum acesta privește către asistență, anticipând și recunoscând aprobarea acesteia. Aceste întâmplări prezintă o evidență clară că sunteți pe drumul cel bun. Într-un asemenea moment, nivelul propriei dumneavoastră anxietăți se poate reduce, lăsând loc unei senzații de ușurare și de fericire. Atunci când atingeți acest punct, tratamentul devine o interacțiune reciproc recompensantă.

Diminuarea sugestiei

Avantajul principal al sugestiilor este acela că îl ajută pe elev să îndeplinească corect țintele comportamentale. Dacă nu îl sugestiați, este posibil ca elevul să nu vă răspundă niciodată corect la instrucțiuni. Principalul dezavantaj al sugestiilor este acela că elevul nu mai îndeplinește comportamentul respectiv pe cont propriu, atunci când sunt utilizate metode de sugestie; astfel, el nu este stimulat să răspundă la cererea dumneavoastră ci, mai degrabă, să răspundă la sugestie. Datorită acestui fapt, elevul poate deveni dependent de sugestii. Pentru a evita crearea acestei dependențe, trebuie să diminueți sugestiile. Această diminuare se poate efectua folosind, gradat, sugestiile din ce în ce mai slabe și păstrând, în același timp, aceeași fermitate în instrucțiuni. Pentru a diminua sugestia în cazul statului pe scaun, pronunțați instrucțiunea („Stai jos”), în timp ce, simultan, ușurați apăsarea fizică, menținând doar atâta forță cât este necesar pentru a induce răspunsul corect. De exemplu, schimbați-vă atitudinea de la a așeza, pur și simplu, elevul pe scaun, la a îi pune doar mâinile pe umeri, apoi la a-l atinge doar cu un singur deget, apoi la a-i gesticula doar cu mâinile dând din cap aprobator, apoi doar dând aprobator din cap și fixând scaunul cu privirea, ajungând să vă uitați, simplu, la scaun. Se va putea ajunge la simpla comandă „Stai jos”, neînsoțită de nici o sugestie.

Dacă elevul nu reușește să răspundă corect după ce sugestia a fost diminuată sau îndepărtată complet, folosiți din nou aceeași doză de sugestie necesară pentru a obține răspunsul corect. Rețineți că instrucțiunile verbale trebuie exprimate cu aceeași hotărâre, chiar dacă sugestiile au scăzut. Mutarea controlului asupra răspunsului de la sugestie la instrucțiunea verbală trebuie considerată ca fiind un succes de importanță majoră; este un semn că elevul învață.

În termeni tehnici, efectul de diminuare a unui stimul de sugestie, Odată cu amplificarea unui stimul verbal (în acest caz, instrucțiunea „Stai jos”), este cunoscut sub denumirea de transfer al stimulilor de control. Controlul asupra comportamentului elevului este transferat de la stimulul de sugestie la stimulul dumneavoastră verbal. Pe măsură ce stimulii dumneavoastră verbali câștigă putere, devenind un puternic și stabil întăritor de reacție (stimulent), sugestia devine din ce în ce mai puțin necesară. Dacă aveți o mare îndemânare pedagogică, acest fenomen de tranziție duce, încet-încet, la o etapă în care elevul face greșeli minime sau nu mai greșește deloc. Acest lucru se întâmplă datorită faptului că elevul primește întăriri de reacție aproape continuu, și nu mai este tentat să reacționeze la o lipsă de stimulare prin manifestări isterice. Tehnic, acest proces este cunoscut sub denumirea de învățare fără greșeli. Pentru aceia dintre noi care au făcut multe greșeli în trecutul educațional, poate părea un vis eventualitatea existenței unei situații educaționale în care cineva să reușească aproape întotdeauna (și astfel, să aibe foarte rar eșecuri). Într-un mediu educațional ideal, numărul succeselor trebuie să fie, față de numărul eșecurilor, într-un raport de 4 la 1, pentru a reuși să se mențină implicarea elevilor și continuarea procesului de învățare din partea acestora. Pentru binele dumneavoastră și al elevului, asigurați-vă că începeți cât mai simplu, pentru ca amândoi să puteți învăța regulile de bază și să fiți stimulați pentru a continua.

Uneori, puteți verifica controlul asupra unui răspuns, prin îndepărtarea bruscă a sugestiei, testând astfel dacă elevul răspunde corect la cererea de a sta jos, caz în care nu mai e necesară diminuarea sugestiei. Dacă elevul nu răspunde, reinstaurați doza minimă de sugestie necesară pentru a provoca răspunsul corect, apoi diminueți sugestia în mod gradat.

Rata de diminuare trebuie determinată pe considerente individuale, pentru fiecare elev. Principiul de ghidare este acela conform căruia se va folosi nivelul minim de sugestie necesar ce duce la obținerea răspunsului corect.

Modelarea Modelarea este un termen utilizat pentru a descrie stimularea progresivă, pe măsură ce vă apropiați de obținerea comportamentului dorit

La fel ca și alți termeni tehnici, și acesta este tratat mai pe larg în cadrul acestui manual. În primele ore de învățare, această procedură se va desfășura după cum urmează: Imediat ce elevul ajunge, constant, să stea jos atunci când i se cere, recompensați-l. Apoi, creșteți gradat perioada de timp în care elevul stă jos, de la 1-2 secunde la 5 secunde și apoi la 10, până la 15 secunde, sau chiar mai mult, înainte de a îi furniza recompensa. Prin această procedură, perioada de timp pe care elevul o petrece stând pe scaun este modelată prin oferirea unor recompense neprevăzute, Odată cu creșterea perioadei de timp petrecută pe scaun. O modalitate utilă pentru dumneavoastră de a monitoriza intervalul de timp în care elevul trebuie să stea jos este aceea de a număra în gând, ținând cont de numărul de secunde necesar, înainte de a îi oferi recompensa. Un elev ce învață să stea pe un scaun timp de 15 secunde, este de presupus că va fi mai productiv în sesiunile de învățare viitoare decât un elev care învață să stea pe scaun numai două secunde. Creșteri ulterioare ale perioadelor de timp vin de la sine, pe măsură ce noi programe sunt introduse în procesul de învățare.

Asimilarea deprinderii de a sta jos

Procesul de învățare a deprinderii de a sta jos, ca o primă lecție, poate lua de la una până la zece ore până va fi dobândit. Pe măsură ce sesiunea progresează, ar trebui să apară o creștere gradată a ușurinței și a incidenței cu care elevul stă jos. Această creștere a incidenței cu care elevul stă jos, dobândită cu ajutorul stimulentei, se numește proces de asimilare. Conceptul de asimilare a fost introdus pentru prima dată în capitolul 5, capitol despre comportamentul isteric și auto-distructiv. Agresivitatea orientată spre sine, la fel ca și statul pe scaun, reprezintă un comportament și, ca orice comportament, este sensibil la stimuli. Comportamentele adecvate din punct de vedere social, cum ar fi statul pe un scaun, înlocuiesc gradat comportamentele inadecvate social, cum sunt manifestările isterice și cele auto-distructive, atunci când cele adecvate sunt stimulate corespunzător, iar cele inadecvate nu sunt stimulate. În tratamentul comportamental, atitudinile adecvate social sunt întărite de către aceeași stimulență, sau stimulenți similari, ca și cei pentru manifestările isterice sau auto-distructive, scăzând încet nevoia elevului de a se angaja în acestea din urmă. Unii elevi ajung să stea jos cu o îndrumare minimă, și nu prezintă un comportament distructiv major, încă de la începutul procesului de învățare. Alții, au o mare doză de comportament isteric, dar, atâta vreme cât rămân așezați pe toată durata de timp cerută, ei trebuie să fie recompensați, lăsându-i, de exemplu, să părăsească situația respectivă de învățare pentru o scurtă perioadă. Experiența noastră ne-a arătat că, atunci când elevul a învățat deja să stea jos la comanda primită, succesul repetat oferit de acțiunea de a sta jos și de recompensele primite pentru aceasta este suficient pentru a reduce manifestările isterice existente la început. În orice caz, dacă manifestările isterice nu cedează, măcar într-o oarecare măsură, în primele două ore ale procesului de învățare, sunteți sfătuit să treceți la cea de-a două secțiune a procesului, învățând copilul să renunțe la aceste manifestări.

Renunțarea la comportamentul isteric

În cazul unui elev care continuă să manifeste un comportament isteric în timp ce stă jos, se poate dovedi util să selectați, ca un al doilea răspuns învățat, renunțarea la comportamentul isteric. Începeți prin a face elevul să stea pe scaun suficient cât să ajungă la o perioadă de liniște de 1-2 secunde. Imediat ce manifestările isterice și țipetele scad în intensitate, elevul trebuie să fie bogat recompensat (de exemplu, lăsându-l să se ridice de pe scaun, să primească o gustare favorită și aprecieri verbale, sau să meargă la părinții săi). Creșteți gradat (modelați) perioada de timp în care elevul trebuie să rămână liniștit.

Când un elev are manifestări isterice, nimeni nu trebuie să se uite la el. În schimb, pe toată durata acestei manifestări, toată lumea prezentă trebuie să privească în jos, către podea. Chiar și o privire scurtă aruncată de către părinți sau de către unul dintre membrii grupului, este suficientă pentru a întări reacția de

manifestare isterică a elevului, chiar dacă o asemenea privire nu a fost niciodată eficientă pentru întărirea oricărui alt comportament al elevului. Poate că o privire încărcată de anxietate este, pentru elev, un semn că cineva va face un compromis și că el va fi lăsat să părăsească această situație. Pentru a evita apariția unei asemenea priviri, se poate dovedi util să plasați elevul cu spatele la părinții săi, în stadiile primare ale procesului de învățare, deoarece părinții sunt, potențial, cele mai importante persoane pentru elev, și cei ce prezintă cel mai înalt nivel de anxietate și nesiguranță în privința comportamentului cel mai adecvat. Tot părinții sunt aceia care, fiind cei mai vulnerabili, pot ceda cei dintâi, dând atenție copilului în timpul manifestărilor sale isterice.

Odată ce un elev învață să stea jos, renunțând la manifestările sale isterice, vor fi introduși în procesul de învățare profesori alternanți (inclusiv părinții copilului). Acest procedeu este cunoscut sub denumirea de câștiguri ale tratamentului generalizat. În mod normal, elevul își reîncepe manifestările isterice atunci când un al doilea profesor este introdus în proces, pentru a-l testa pe acesta. Testările continuă, din nou și din nou, nu numai când un nou profesor este introdus, ci și atunci când apar situații de învățare noi, ca de exemplu în cazul în care sesiunile de învățare sunt mutate din camera inițială în alte încăperi ale casei, sau într-un spațiu exterior (de exemplu: magazine, restaurante, școli). Elevul trebuie să învețe, odată cu fiecare nou adult și cu fiecare situație nou întâlnită, că nu poate scăpa prin manifestările sale isterice. Manifestările isterice ale elevului și comportamentul sau necooperant vor scădea în timp, față de noi profesori și în noile spații de desfășurare, demonstrând că consecințele acțiunilor elevului rămân constante, iar comportamentele discordante nu mai sunt stimulate, fiind, în schimb, pe cale de dispariție (ceea ce înseamnă că acele comportamente neadecvate nu mai primesc întăritorii de reacție ce mențineau, inițial, acel comportament).

Construirea unui puzzle

Cu toate că majoritatea elevilor învață să stea pe scaun și să își reducă manifestările isterice pe parcursul primelor ore de tratament, unii dintre ei găsesc aceasta experiență ca fiind prea deprimantă sau prea dificilă. Renunțarea la manifestările isterice se poate dovedi, de asemenea, foarte dificil de învățat de către unii elevi. Ținând cont de marile diferențe individuale dintre elevi, este important să fim flexibili, și să schimbăm sarcinile, dacă nu este observat nici un progres pe parcursul primelor ore (vezi capitolul 33, ce tratează metode de înregistrare a progreselor).

Sarcina de a construi un puzzle poate fi predată pe podea sau la masa.

Începeți prin așezarea jocului de puzzle cu trei piese (de exemplu: pătrat, cerc, triunghi) pe podea sau pe masă. Îndepărtați una dintre piese (de exemplu, cercul). Următorul pas este să aduceți elevul în față și să îi înmânați piesa, dându-i instrucțiunea „Așează-o”. Sugerați amplasarea corectă și întăriți comportamentul cu alimente și aprecieri verbale. Remarcați că potrivirea formelor, cum ar fi cercul peste cerc, se poate dovedi a fi un întăritor în sine. Repetați aceasta etapă, pe măsură ce diminueați, gradat, sugestia. După mai multe asemenea etape succesive, creșteți, treptat, numărul de piese îndepărtată din jocul de puzzle, și dați-i elevului de la una până la trei piese odată. Ceea ce elevul învață în această situație, este să îndeplinească o sarcină atunci când i se cere (din punct de vedere tehnic, îi orientați comportamentul către controlul instrucțional).

Rețineți că, și în eventualitatea în care elevul cooperează, și dă semne că se simte bine în cadrul acestei sesiuni, este de așteptat ca manifestările isterice să apară din nou atunci când vă veți întoarce la cea de-a două sesiune de învățare a statului pe scaun. Renunțarea la deținerea controlului este un lucru dificil pentru majoritatea persoanelor, fie că au sau nu o întârziere în dezvoltare. Țelul este, în orice caz, acela de a vă învăța elevul modalități mai bune și mai eficiente de a îi controla pe ceilalți decât aceea de a se manifesta isteric.

Aruncarea cuburilor într-o găleată

Aruncarea cuburilor într-o găleată s-a descoperit a fi de ajutor în stabilirea unor relații de cooperare, pe parcursul primelor ore ale tratamentului. În orice caz, transferul către învățarea unui nou răspuns, în aceste prime stadii ale tratamentului, tinde să readucă sau să crească nivelul manifestărilor isterice. Dacă ignorați aceste manifestări, continuând cu noua sarcină, acestea, de cele mai multe ori, se vor diminua, ca forță și

durată, odată cu introducerea următoarelor sarcini. Înainte de a învăța elevul să arunce cuburi într-o găleată, alegeți acele cuburi pe care elevul le poate ține cu ușurință în mână. Plasați un cub pe masă, la îndemâna dumneavoastră și a elevului. Alegeți o găleată cu gura largă și așezați-o în apropiere și ușor sub masa, sau între picioarele dumneavoastră, astfel încât elevul să nu poată rata aruncarea cubului în găleată. Ajută, de asemenea, folosirea unei găleți dintr-un material ce produce zgomot atunci când cubul cade în ea (de exemplu, metal sau plastic). Similar cu procesul de feedback tactil produs în cadrul sarcinii de a sta pe scaun, sarcina „cubului în găleată” oferă un feedback auditiv, ce îl ușurează elevului procesul de formare a unei asocieri între comportamentul său și recompensa de întărire.

Pentru a începe procesul de învățare al acestei noi sarcini, spuneți clar și tare : „Aruncă cubul”, în timp ce sugerați răspunsul de aruncare. Efectuați sugestia luând mâna elevului, punând-o deasupra cubului și ajutându-l să îl apuce. Ghidați mâna elevului deasupra găleții și desfaceți-i degetele cu care ține cubul. Odată ce a căzut cubul, oferiți-i o întărire puternică. Diminuați sugestia scăzând gradat forța de strângere a mâinii dumneavoastră, ghidați mâna elevului către cub, lpsându-l pe el să îl apuce singur, ajungeți apoi, treptat, doar să îi atingeți mâna, după aceea doar să gesticulați către cub cu mâna dumneavoastră, și, la un moment dat, numai să vă uitați la cub când îi dați instructajul „Aruncă cubul”. În final, diminuați complet sugestia, astfel încât cererea verbală de a arunca cubul (în timp ce priviți elevul și nu cubul sau găleata) va fi suficientă pentru reușita sarcinii. Dacă actul fizic de a apuca cubul este dificil de realizat de către elev, schimbați metoda de sugerare, arătându-i cum să-l împingă de pe masă în găleata așezată parțial sub aceasta. Repetați instrucțiunea de aruncare, diminuând sugestia pe parcursul următoarelor etape.

Odată ce elevul ajunge să arunce cuburile în găleată la simpla dumneavoastră cerere, neînsoțită de vreo sugestie, creșteți în mod gradat dificultatea sarcinii, cerându-i acestuia să arunce mai mult de un cub, pentru a i se putea oferi întărirea. Acest lucru poate fi făcut prin instructajul: „Aruncă cubul” și întârziind întărirea așteptată până când elevul aruncă două, apoi trei, ajungând până la 5-6 cuburi. Se poate, de asemenea, crește dificultatea sarcinii, mărinđ treptat distanța dintre cuburile de pe masă și găleată. Pe măsură ce numărul de etape parcurse a crescut, unii elevi ajung, în mod spontan, să se folosească de ambele mâini, pentru a pune mai multe cuburi în găleată, și aruncă cu mai multă forță aceste cuburi. Poate că acești elevi sunt întăriți suplimentar de zgomotul general produs de cuburile ce lovesc găleata. În orice caz, asemenea comportamente extraadecvate necesită o întărire puternică.

„Vino aici”

Odată ce elevul a învățat oricare două dintre sarcinile prezentate până acum, puteți introduce noua sarcină de a veni la unul din părinți atunci când acesta îi spune „Vino aici”. Nu este de așteptat ca elevul să poată stăpâni această sarcină în perioada de început a tratamentului, în primele ore, din cauza faptului că mulți elevi au manifestări isterice atât de puternice, încât sugestia "Vino aici" este dificil de efectuat. În plus, comportamente ce implică ridicarea de pe scaun, cum ar fi acela de a merge la un părinte la cererea acestuia, pot stimula alte comportamente interferente, cum ar fi fuga. Pentru cea mai mare parte a elevilor, cea mai bună soluție este să se amâne această sarcină până la 3, 4 ore de la începerea tratamentului. Dacă sarcina de „Vino aici” se dovedește a fi prea dificilă pentru elev, avansați la Programul de Deprindere a Asocierii și Sortării, (capitolul 12), la Programul de Deprindere a Imitației Nonverbale (capitolul 13), sau la ambele. Vă puteți întoarce la învățarea sarcinii de „Vino aici” după ce s-au făcut unele progrese într-unul din aceste două programe sau în ambele.

Pentru procesul de învățare a sarcinii de „Vino aici”, unul dintre părinții copilului sau unul dintre profesori va sta pe un scaun sau pe o canapea, la o distanță de 1.5 – 2 metri depărtare față de elev. După îndeplinirea sarcinii de la masă (de exemplu, aruncarea cuburilor în găleată), așezați-l pe elev cu fața la părinte, care, cu brațele larg deschise, va spune clar și cu voce tare „Vino aici”. Sugerați copilului să meargă la părintele sau, punând un al doilea adult să îl orienteze, fizic, pe copil către părinte. Comportamentul de a merge către părinte îi permite elevului să părăsească mediul de învățare în afara cazurilor în care îndeplinește o sarcină (de exemplu, aruncarea cuburilor în găleată, sau statul pe scaun), cazuri în care primea o întărire a acestor sarcini. Imediat ce copilul ajunge la părinte, el va primi o întărire puternică, atât prin părăsirea unui mediu de învățare inițial neplăcut, cât și prin câștigarea unor manifestări

de tandrețe din partea părinților. Elevul mai poate fi recompensat și permițându-i-se să țină în brațe cartea sa favorită sau jucăria preferată, în timp ce stă în brațele părintelui său.

Rețineți că instrucțiunea de „Vino aici” trebuie să fie pronunțată clar și cu voce tare pentru a capta atenția elevului. De asemenea, țineți cont de faptul că părintele trebuie să maximizeze șansa elevului de reușită, stând cu fața la acesta și întinzându-se către el, adăugând astfel un stimul vizual la instrucțiunea verbală. Sugerarea fizică efectuată de către un al doilea adult, ulterior, servește tot la maximizarea succesului elevului. Amintiți-vă că toate sugestiile trebuie să fie diminuate progresiv. Dacă această sugestie este diminuată prea rapid, copilul poate să nu răspundă corect, deoarece el nu îl „aude” și nu îl înțelege încă pe părinte. Pe măsură ce sunt diminuate sugestiile, pe parcursul mai multor etape, acele etape ce implică mai puțină sugestie trebuie întărite mai intens decât cele care necesită mai multă sugestie. Pe măsură ce elevul devine mai familiarizat cu mediul de învățare, valoarea recompensei pentru această sarcină poate să scadă. De aceea, copilul poate alege să nu se mai îndrepte către părinte. Un asemenea comportament este acceptabil în acest moment. Totuși, în viitor și în alte situații, elevul trebuie să învețe să vină constant la părinte atunci când acest lucru este necesar. În plus, elevul trebuie să învețe să vină la dumneavoastră, la cerere, în cadrul situațiilor educaționale.

Următoarea procedură este concepută pentru a vă ajuta să generalizați comanda de „Vino aici” și pentru alți adulți și alte situații, învățând elevul să se apropie de persoana care îi dă această instrucțiune, indiferent de locație și de identitatea acestei persoane. Este mult mai ușor de realizat învățarea elevului să răspundă la instrucțiunea „Vino aici”, în această manieră, dacă asistența este formată din doi adulți, ce vor fi numiți în continuare Profesorul 1 și Profesorul 2. Cei doi profesori vor alterna rolurile de persoană care dă instrucțiuni și persoană care sugestionează.

- Pasul 1

Profesorul 1 stă în picioare sau așezat, în spatele elevului, cu mâinile în jurul taliei acestuia. Profesorul 2 stă la aproximativ un metru depărtare, cu fața la elev. Profesorul 2 trebuie să țină în mână un element întăritor (de exemplu, o bucată de mâncare, o gură de suc, o jucărie predilectă a elevului), astfel încât să poată fi văzută de către elev. Profesorul 2 dă comanda „Vino aici” și constrânge răspunsul prin deschiderea largă a brațelor în direcția elevului. În același timp, Profesorul 1 îi sugerează fizic elevului să meargă, printr-o ușoară împingere înainte, în direcția Profesorului 2. Profesorul 2 poate participa în continuare la această sugereare, arătându-i elevului recompensa alimentară. Odată ce elevul a ajuns la Profesorul 2, el trebuie stimulat pentru a se întoarce. Elevul va sta cu Profesorul 2 timp de aproximativ 5 secunde. Repetați etapa și diminueți sugestia, pe parcursul mai multor etape viitoare. Stabiliți pragul de reușită la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nesugerate.

- Pasul 2

Inversați rolurile profesorilor. Profesorul 2 îl va întoarce pe elev cu fața la Profesorul 1, iar Profesorul 1 dă comanda „Vino aici” și sugerează răspunsul prin deschiderea largă a brațelor în direcția elevului. Profesorul 2 îl sugestionează fizic pe elev să meargă, printr-o ușoară împingere înainte, în direcția Profesorului 1. Întăriți răspunsul elevului imediat ce ajunge la Profesorul 1. Stabiliți pragul de reușită la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nesugerate.

- Pasul 3

Continuați alternanța între Profesorul 1 și Profesorul 2, diminuând sugestiile pe parcursul etapelor. De exemplu, fiecare profesor poate începe să ascundă alimentele (dacă acestea au fost folosite ca întăritor), să întindă mâinile către elev pentru perioade mai scurte de timp, și să ofere o sugestionare manuală redusă (împingerea elevului înspre înainte), pe măsură ce numărul de etape parcurse crește. Cu această alternanță a profesorilor, numărul de etape cu răspunsuri corecte și nesugerate necesare ar trebui să scadă, până când elevul va fi capabil să se deplaseze independent către oricare dintre profesori, la cererea acestuia.

- Pasul 4

Odată ce elevul ajunge să răspundă necondiționat la comanda de „Vino aici”, pentru amândoi profesorii, măriți distanța dintre aceștia la cca. 1,5 metri, apoi, gradat, până la cca. 3 metri sau până la parcurgerea distanței întregii camere. Reintroduceți sugestia prin deschiderea amplă a brațelor, de fiecare dată când distanța crește și diminueți nivelul sugestiei, treptat, în etapele ulterioare.

- Pasul 5

Acest pas este elaborat pentru a-l învăța pe elev să vină la scaun la cererea profesorului. Acest pas este important pentru dumneavoastră pentru a învăța să desfășurați diferite programe prezentate în acest manual, ce sunt, în cea mai mare parte, predate elevului în timp ce stă așezat pe scaun. Pentru început, așezați elevul la o distanță de aproximativ 1,5 metri de scaunul poziționat chiar în fața Profesorului 1. Când Profesorul 1 dă comanda „Vino aici”, Profesorul 2 îl sugerează fizic elevului să meargă, printr-o ușoară împingere înainte, în direcția scaunului. Oferiți întărirea imediat odată cu îndeplinirea sarcinii. Continuați să desfășurați etape ale sarcinii „Vino aici”, diminuând, treptat, sugestia, de la o etapă la alta. Progresul se poate face, de exemplu, prin împingerea din ce în ce mai ușoară a elevului, până se ajunge la o simplă atingere a scaunului de către profesorul aflat lângă acesta. Atunci când elevul ajunge să răspundă la comanda fără sugestie, se va mări distanța față de scaun la 2-3 metri. Sugerați, dacă este necesar, la introducerea noii distanțe, și diminuați gradat, pe parcursul etapelor următoare, până când elevul ajunge la scaun la simpla auzire a comenzii verbale („Vino aici”). Treptat, generalizați această deprindere și pentru alte zone ale casei (de exemplu, întâi în holul din vecinătatea camerei originale, apoi în alte încăperi). Odată ce elevul a ajuns să stăpânească această instrucțiune, profesorul nu mai trebuie să îl sugestioneze fizic pe elev pentru ca acesta să ajungă la scaun, lucru ce îi ușurează puțin munca de predare.

Prezența în cameră a unor jucării sau a altor obiecte care să conducă la comportamente auto-stimulative poate interfera cu răspunsul elevului la comanda „Vino aici”, sau la alte instrucțiuni. Pentru a maximiza, din start, succesele elevului, îndepărtați aceste obiecte. Pe măsură ce venirea elevului la profesor capătă siguranță și forță, și pe măsură ce mediul educațional capătă proprietăți de întărire pozitive, puteți introduce, treptat, asemenea obiecte în cameră.

Până în acest punct, nivel care presupune, în cazul celor mai mulți elevi, între 3 și 10 ore de exercițiu, elevul a învățat să stea jos, să îndeplinească o sarcină cum ar fi aruncarea cuburilor într-o găleată și venirea la cerere la un părinte sau la alți adulți. Evitați să predați oricare dintre aceste două comportamente în același timp; de exemplu, nu îl învățați „Stai jos” și „Aruncă cubul” simultan. În schimb, simplificați cerințele de răspuns prin învățarea fiecărei deprinderi separat, până la deplină stăpânire a răspunsului, și apoi combinați-le. Combinarea a două răspunsuri separate constituie un lanț comportamental care decurge natural, așa cum instrucțiunea „Stai jos” induce statul jos, care, la rândul său duce la aruncarea cuburilor, urmată de venirea către un părinte sau profesor. Ultimul răspuns servește ca întăritor pentru răspunsul care îl urmează (tehnici privind construcția unor lanțuri comportamentale sunt tratate mai târziu, în cadrul acestui manual). Din punctul de vedere al psihologiei comportamentale, lumea este plină de asemenea lanțuri, ca atunci când te trezești dimineața, faci duș, te îmbraci, îți iei micul dejun și apoi te duci la muncă sau la școală. Forme rudimentare ale acestor lanțuri complexe pot fi create pe parcursul primelor ore de tratament. În ultima parte a acestui capitol sunt prezentate anumite comportamente adiționale ce vor ajuta elevul să valorifice la maximum oportunitățile de învățare oferite de acest manual. Aceste comportamente sunt prezentate aici pentru că pot fi predate fără a folosi procedeele de învățare diferențială (a se vedea capitolul 16), un set relativ complex de pași necesari pentru predarea celor mai multe din programe.

Nu este necesar ca elevul să stăpânească perfect următoarele sarcini înainte de a trece mai departe, la programe ca Deprinderea Asocierii și Imitațiilor Nonverbale (capitolul 12 și respectiv 13), ambele programe putând fi predate simultan și împreună cu sarcinile descrise mai jos.

Mulți indivizi cu întârzieri în dezvoltare sunt mai puțin ascultători decât un individ normal. Unii prezintă probleme majore atunci când li se cere să stea pe un scaun, chiar pentru perioade scurte de timp. Așa cum am demonstrat mai devreme în cadrul acestui capitol, primele ore ale tratamentului sunt dedicate exclusiv învățării elevului să stea, liniștit, pe un scaun. Cu toate că un elev poate ajunge să-și însușească deprinderea de a sta pe un scaun, iar programele din acest manual nu necesită o ședere prelungită a elevului pe scaun, veți putea observa că elevul se joacă cu degetele, își lovește mâinile excesiv, își mișcă picioarele în față și în spate, sau se leagănă în timp ce stă pe scaun. Un asemenea comportament auto-stimulativ este adesea motivul lipsei de atenție din partea elevului. În termeni tehnici, elevul se găsește sub controlul unor stimuli senzoriali auto-induși, în loc să se afle sub influența stimulărilor dumneavoastră mediate social.

Elevul a făcut deja anumite progrese prin participarea sa și prin stăpânirea unor sarcini ca răspunsul la cererile „Stai jos”, „Pune înăuntru”, „Aruncă cubul” și „Vino aici”. În continuare, vom ilustra instrucțiunile „Laăa mâinile” și „Stai frumos”. Comportamentele desfășurate ca răspuns la aceste instrucțiuni ar trebui să vă ajute, în timp, să câștigați atenția elevului, pentru a facilita progresele acestuia în programele viitoare.

„Lasă mâinile”

Învățarea elevului să răspundă la cererea „Lasă mâinile” îl ajută să își focalizeze atenția asupra sarcinii ce îi este predată și reduce impactul stimulilor generați de comportamentul său auto-stimulativ. Răspunsul elevului la cererea de a-și ține mâinile liniștite poate fi compus din următoarele variante de reacție:

- (1) să-și ducă brațele pe lângă corp, cu palmele nemișcate,
- (2) să-și pună mâinile pe coapse, cu palmele în jos, sau
- (3) să-și țină mâinile în poală.

Alegeți poziția ce vi se pare cea mai naturală pentru elev și cea mai de ajutor pentru dumneavoastră. Copiii care se joacă în continuu cu degetul mare și cel arătător, ar trebui să fie învățați poziția a doua, deoarece, cu palmele în jos și cu degetele răsfirate lipite de picior, tentația de a le mișca în continuu este minimalizată. Pozițiile unu și trei pot fi adecvate elevilor care își lovesc palmele sau brațele.

Atunci când elevul, stând pe scaun, își mișcă într-una mâinile, dați-i comanda „Lasă mâinile” și sugerați răspunsul corect poziționându-i mâinile în poziția dorită. Întăriți pe loc răspunsul elevului pentru îndeplinirea comenzii. În următoarele situații, atunci când elevul își face de lucru cu mâinile în timp ce stă pe scaun, repetați comanda și sugerați răspunsul. Treptat, diminuați sugestia. De exemplu, după mai multe etape de sugestionare completă, prin plasarea mâinilor elevului în poala sa, micșorați sugestia, ghidându-i mâinile doar până la jumătatea drumului spre poala sa, apoi doar la un sfert de drum și tot așa, până când elevul îndeplinește răspunsul fără nici un fel de asistență.

Criteriile privind deprinderea sarcinii sunt foarte greu de stabilit în cazul instrucțiunii „Lasă mâinile”, precum și în cazul altor încercări de a diminua comportamentele auto-stimulative. De aceea, pregătiți-vă pentru multe etape, pe parcursul mai multor săptămâni sau luni, până când elevul ajunge la o perfectă stăpânire a acestei sarcini. Asimilarea lentă a răspunsului se poate datora puternicelor efecte de întărire produse de comportamentul auto-stimulativ al elevului și de extinsa experiență a acestuia în manifestarea și întărirea unor astfel de comportamente.

Este posibil ca manifestările auto-stimulative să fie consolidate nu numai de întărirea senzorială (pozitivă), dar și de întărire (negativă), ca rezultat al evitării instrucțiunilor dumneavoastră.

Cea mai bună metodă pentru reducerea comportamentului auto-stimulator al elevului este aceea de a construi, gradat, comportamente adecvate social, pentru a le înlocui pe cele auto-stimulative, inadecvate. Totuși, o asemenea strategie, necesită o mare cantitate de timp înainte de a ajunge la rezultatele dorite. Atunci când unele forme de comportament auto-stimulativ par să fie declanșate de anumite surse de stimuli ușor identificabile (de exemplu, vizionarea unei casete video favorite declanșează o preocupare obsesivă față de acea înregistrare; un anumit mod în care cade lumina declanșează privitul în gol), vă sfătuim să îndepărtați aceste surse din spațiul educațional, în stadiile inițiale ale procesului de învățare.

„Stai cuminte”

Chiar și după ce un elev învață să răspundă la comanda „Stai jos”, se poate legăna, apleca sau chiar să alunece în scaun. În această secțiune, elevul este învățat să stea într-o poziție adecvată pe scaun, atunci când i se cere. Atunci când elevul nu stă cum trebuie pe scaun, probabil, acesta nu este atent la profesor, ci, mai degrabă, la un feedback senzorial declanșat de o anumită poziție a corpului. Comanda de „Stai cuminte” va ajuta la minimalizarea stimulărilor pe care elevul și le induce prin contorsionare sau legănare și astfel, îl va ajuta pe acesta să fie atent la sarcina în curs de învățare. Atunci când elevul se contorsionează, sau alunecă în scaun, dați-i comanda „Stai cuminte”, clar și cu voce tare. Simultan, sugerați elevului să stea corespunzător, sugerând fizic poziția dorită. Acest lucru poate implica o împingere blândă a umerilor săi spre spate, o săltare a sa în scaun, sau readucerea picioarelor în fața scaunului. Întăriți imediat elevul pentru postura sa corespunzătoare. După câteva etape de desfășurare a instructajului „Stai cuminte”, cu sugerare constantă, diminuați sugestia pe parcursul următoarelor etape. De exemplu, dacă aveți un elev

care se lasă în scaun, așezați-vă mâinile pe mijlocul acestuia și urmăriți dacă ajunge să se îndrepte singur în scaun, în loc să trebuiască să îl îndreptați dumneavoastră. Continuați să oferiți din ce în ce mai puțină asistență, până când elevul ajunge singur să răspundă corect .

Ca răspuns, atât la comanda „Lasă mâinile”, cât și la comanda „Stai cuminte”, este suficient ca elevul să-și suprime comportamentul auto-stimulativ, pentru o perioadă suficientă de timp (de exemplu, între 2 și 4 secunde), pentru ca dumneavoastră să puteți prezenta instrucțiunea etapei următoare. Dacă elevul nu se auto-stimulează în momentul când prezentați această instrucțiune, este mult mai probabil că el să și îndeplinească sarcina.

Puncte Critice

Comportamentul isteric afișat de către elevi în timpul primelor ore de tratament poate fi, folosind o exprimare blândă, enervant. Chiar dacă în timp, elevii trebuie să învețe să nu răspundă cu manifestări isterice acute la situațiile stresante în care se pot afla, acestea pot fi inițial diminuate sau eliminate, identificând și îndepărtând anumite situații particulare, frustrante, în același timp cu îndeplinirea principalelor obiective tehnice. Următoarea anecdotă, transmisă de către un asistent comportamental este un exemplu privind modul în care se pot îndeplini cele menționate mai sus.

Sally părea extrem de atașată de mama sa. Mai mult, după cum am putut observa în cursul acelei dimineți, istoricul întăririi reacțiilor sale, cu care reușea să scape de orice cerință exterioară, era impresionant. De fiecare dată când Sally începea să țipe isteric și să dea din mâini, mama sa spunea „Bine, bine!” și își retrăgea orice pretenție.

Am observat, de asemenea, că Sally se arăta interesată de 3 jucării. Am reușit să-i redirecționez atenția dinspre mama sa către jucăriile aflate pe podea și m-am jucat cu ea câteva minute. Sally nu părea supărată, ba chiar părea că îi place interacțiunea între ea, jucării și persoana mea, suportând separarea de mama sa în timp ce ne jucam. Totuși, de câte ori i-am atras atenția asupra mamei, Sally sărea imediat în poala ei, își sugea degetul și își învârtea șuvițe de par. Cu toate că mersul la mama sa constituia o puternică întărire, îndepărtarea ei din această situație de întărire și așezarea pe scaun, pentru a o învăța comanda „Stai jos” a produs manifestări isterice foarte puternice.

M-am decis apoi să încerc ceva diferit. În loc de a o plasa pe mama lui Sally în imediata apropiere, i-am cerut să se așeze într-un colț îndepărtat al camerei, de unde nu putea fi văzută cu ușurință de Sally. Am angrenat-o pe Sally într-un joc cu cele trei jucării pe podea, mutând apoi jucăriile pe masă. Sally m-a urmat, după jucării, la masă. Odată ajunsă acolo, i-am ordonat să stea jos și ea a continuat să se joace încă câteva secunde. Am recompensat-o din plin pe Sally cu alimente (pe care le-a luat cu plăcere de la mine în acel moment) și apoi am trimis-o din nou pe podea, să se joace cu alte jucării. Am continuat această procedură vreme de încă 15 minute. În aceasta perioadă, am mărit și timpul petrecut petrecut la masă, de la câteva secunde la aproximativ un minut. Ținta mea era să stabilesc un istoric de întărire pozitivă legat de acea masă. La sfârșitul acestei intervenții, Sally se apropia, practic, singură de masă, se așeza pe scaun și începea să se joace cu câteva jucării puse acolo. Schimbările majore din comportamentul său emoțional s-au produs fără nici un efort.

Profesorii vor întâmpina probleme în cadrul fiecărui program. Manifestările isterice severe ale lui Sally, atunci când era separată de mama sa reprezintă un simplu exemplu. Unii elevi nu prezintă manifestări isterice atunci când sunt separați de părinții lor, însă pot apărea alte tipuri de probleme comportamentale. Acest lucru devine din ce în ce mai evident, pe măsură ce începeți și parcurgeți multitudinea și varietatea programelor prezentate în acest manual. În orice caz, cu cât predați mai mult, cu atât veți deveni mai puțin rigid și mai creativ în utilizarea procedurilor de învățare descrise în acest manual, astfel încât veți ușura din ce în ce mai mult dificultățile prezentate de fiecare elev.

Înainte de a începe să învățați un elev o anumită sarcină, nu vă puteți folosi de un etalon pentru a măsura, cu exactitate, măsura în care va trebui să creșteți dificultatea sarcinii. Vă sugerăm ca, dacă elevul pare să fi ajuns la o reacție „în platou” pe drumul său către stăpânirea acelei sarcini, să reveniți și să simplificați cerințele de răspuns, pentru a obține o execuție corectă, înainte de a crește nivelul de dificultate. Rețineți, experiența elevului privind succesele sale în cadrul instrucțional prezintă o importanță extremă. Elevul vă

va arăta cât de rapid să avansați; dumneavoastră vă aflați sub controlul elevului, în aceeași măsură în care acesta se găsește sub controlul dumneavoastră.

Pe parcursul predării tuturor sarcinilor, toți membrii echipei trebuie să se pună de acord și să fie constanți în așteptările lor din partea elevului. De exemplu, atunci când se predă comanda „Stai jos”, dacă criteriul de îndeplinire este de 5 secunde, toți profesorii trebuie să ceară, constant, această perioadă de timp. Nimeni nu are voie să își introducă în program cerințele personale, cum ar fi să urce la 10-15 secunde sau să scadă sub 5 secunde. Dacă unul dintre membrii echipei dorește să încerce o sarcină diferită sau să modifice un criteriu, acest lucru trebuie discutat cu toți membrii echipei, și acceptat înainte de a fi pus în practică. La începutul acestui tratament nu sunt permise performanțele individuale ale unui asistent; constanța trebuie să fie o regulă de bază. Totuși, pe măsură ce elevul progresează, vor fi introduse fluctuații în mod sistematic și planificat, astfel încât să poată fi măsurate efectele și minimalizate eșecurile. Evident, pentru un elev ce stăpânește un mare număr de programe, trebuie introduse fluctuațiile, variațiile în instrucțiuni și în cerințele de răspuns, iar elevul trebuie să ajungă să le stăpânească. Viața reală nu este un mediu constant și elevul trebuie să ajungă, în final, să poată răspunde adecvat la varietate.

Atunci când predați deprinderile subliniate în acest capitol, rețineți că este esențială conexiunea între comportament și întărire. În unele sarcini, cum ar fi contactul vizual direct sau bolboroseala, răspunsul este atât de subtil și are o durată atât de scurtă, încât elevul nu va putea face legătura, de la început, între comportamentul său și întărire (din punct de vedere tehnic, elevul nu discerne motivația recompensei). Din acest motiv, nu este indicat să predați în mod explicit, comportamente subtile, cum ar fi contactul vizual direct, zâmbetul, vocalizările, în stadiile de început ale tratamentului. Pe măsură ce avansați cu predarea, este posibil ca aceste comportamente adecvate, ca zâmbetul, sau contactul vizual direct, să apară spontan, fiind întărite de recompense primite în cadrul programului respectiv. De exemplu, unii elevi pot începe să zâmbească sau să bolborosească, atunci când primesc alimente sau un sărut (din punct de vedere tehnic, stimulul de întărire conține proprietăți stimulante necondiționate, scoțând la iveală comportamente emoționale de răspuns sau reflexive). Alți elevi se pot uita de jur împrejurul camerei, căutând recunoaștere (întărire), pentru a da răspunsul corect. Întăriți prin recompensare asemenea comportamente sociale adecvate și spontane. Pe măsură ce competența dumneavoastră, ca profesor, crește, veți începe să vă comportați din ce în ce mai natural, în sensul că sugestiile și întăririle dumneavoastră pentru diverse comportamente ale elevului vor fi mult mai coerente, reușind, astfel, să se creeze o relație dinamică cu elevul.

Concluzii

Conceptele tehnice prezentate în acest capitol sunt tratate mai detaliat în capitolul 10. Vom prezenta aceste concepte aici, însă descrierea lor detaliată nu se va dovedi esențială în procesul de învățare a statului pe scaun, reducerea manifestărilor isterice, aruncarea cuburilor într-o găleată, mersul la un părinte sau la un alt adult. Totuși, familiarizarea cu aceste concepte, ușurează completă înțelegere a mecanismelor lor și a modului în care pot fi folosite pentru a preda programe mai avansate.

Chiar dacă sarcinile predate în primele ore ale tratamentului pot părea minore, amintiți-vă că mulți elevi nu au stat niciodată pe un scaun pentru o perioadă mai îndelungată de timp, nici măcar în timpul mesei sau au stat fără a conștientiza motivul. Cei mai mulți elevi cu întârzieri în dezvoltare nu au răspuns niciodată la chemarea părinților. Mulți dintre aceștia și-au chinuit destul de tare părinții, țipând și lovind, tiranizându-i într-un fel. Unii elevi au avut și atitudini de conformare în trecut, sporadice, în funcție de starea în care se gaseau. Pentru a reuși în mediul educațional, un elev trebuie să învețe să se conformeze dorințelor adulților. Dacă elevul nu va face acest lucru, nimeni nu va putea să-l învețe ceea ce îi este necesar să stăpânească, pentru

a-și dezvolta mai multe manifestări de comportament normal. De aceea, sarcinile de început sunt special proiectate, cu intenția de a stabili fundația necesară învățării deprinderilor descrise în acest manual, și pentru a clădi încrederea elevului în dumneavoastră și mândria față de sine însuși.

Specialiștii în psihologia comportamentală nu folosesc în mod normal termeni ca încredere, mândrie, și sentiment de împlinire. Fac acest lucru din motive obiective. În schimb, literatura psihologiei comportamentale abundă în fraze de genul „antrenament de cooperare”, sau „aducerea elevului sub

controlul instrucțional al profesorului”. Nu ar trebui folosiți asemenea termeni, ce îngreunează înțelegerea importanței programelor de educație comportamentală în crearea a ceea ce este cunoscut sub denumirea comună de mândrie, motivație de a învăța, și multe alte descrieri ce sunt familiare fiecărui individ, fie că acesta este sau nu orientat către domeniul comportamental. Mai mult, elevul care începe să zâmbească și se uită la ceilalți, intrând de bunăvoie și singur în mediul educațional, le permite și părinților și profesorilor să se simtă împliniți și ca având succes. Adulții au și ei nevoie să primească anumite recompense; în caz contrar, ei își vor pierde motivația și, într-un final, vor renunța.

Cuprinsul Tratatului de Bază

Capitolul 10

Capitolele precedente v-au oferit o mare cantitate de informații importante. Capitolul 9, de exemplu, despre inițializarea cooperării și reducerea manifestărilor isterice, introduce concepte de bază pentru intervențiile comportamentale, cum ar fi: instructajul (comenzile), sugestionările, răspunsurile, întăritorii de reacție (recompensele) și modelarea. Anumite procese, cum ar fi asimilarea și suprimarea sunt, de asemenea, prezentate în capitolele anterioare. Aceste concepte și procese sunt utilizate în toate programele de învățare prezentate în acest manual.

Înainte de a merge mai departe, vom revizui aceste procese și concepte, mai detaliat, pentru că înțelegerea modului în care se desfășoară este importantă pentru a ușura succesul elevului. Chiar dacă aceste concepte și procese pot părea destul de abstracte în acest moment, veți acumula cunoștințe practice de primă mână în privința lor atunci când veți începe să-i predați elevului și, probabil, veți simți că ele vă pot fi de un real ajutor într-un număr mare de situații. Chiar dacă, la început, v-ați putea simți destul de nesigur, în timp, veți începe să aveți o atitudine mult mai degajată.

Țineți cont că procesele și conceptele prezentate până acum sunt aceleași cu cele folosite în capitolele următoare. Pentru a ajuta la traducerea acestor idei abstracte în proceduri eficiente de predare, uneori ne vom repeta; vom face acest lucru pentru a ilustra cum se aplică conceptele la un anumit program sau o situație anume. Odată ce veți dobândi cunoștințe practice despre aceste procese și concepte, veți putea să vă construiți propriile programe de predare, atunci când va fi necesar.

A învăța să predai eficient este similar cu a-ți câștiga îndemânarea pentru orice altă sarcină complexă. Nimeni nu poate îndeplini o sarcină complicată, fără a învăța, întâi și-ntâi, regulile de bază, urmând apoi o practică extinsă, coroborată cu consultații; chiar și cei mai buni executanți caută consultații și sfaturi de la ceilalți. Atunci când priviți la un executant cu meritele recunoscute de cei din jur, vi se pare că toate mișcărilor sunt efectuate fluent, cu grație și eficiență. Acumulând experiență, veți deveni mai îndemânic în specialitatea dumneavoastră, îmbunătățind interacțiunea dintre dumneavoastră și elev. Oricum, s-ar putea să nu scăpați niciodată de nesiguranță și de o anumită doză de anxietate, având în vedere cât de mare este miza activității dumneavoastră. Rețineți că un anumit nivel de nesiguranță se poate dovedi constructiv, atunci când vă ajută să monitorizați activitatea dumneavoastră și pe cea a celorlalți, în dorința de a căuta atingerea unui nivel superior de îndemânare ca profesor.

Este extrem de important să vă supuneți la o analiză venită din partea colegilor dumneavoastră; de aceea, punem un mare accent pe colaborarea deschisă, în cadrul unei echipe de tratament. După cum vi s-a recomandat în capitolul 4, se dovedește util să aduceți un consultant extern, care să fie experimentat în furnizarea unui tratament comportamental. Un consultant cu experiență vă poate ajuta să vă ascuți deprinderile și să evitați să consumați o mare cantitate de efort prost direcționat.

Solicitarea unui sfat, într-un domeniu dificil, cum este cel al tratamentului comportamental prin contact direct cu elevii cu întâzieri în dezvoltare, este cea mai bună măsură a încrederii în dumneavoastră; cei care refuză să solicite un feedback sunt, în general, incapabili să progreseze. Dacă se evită evaluarea nivelului de cunoștințe și deprinderi acumulate de către un profesor, acest lucru nu duce la nici o îmbunătățire, iar ultimul aspect afectează progresele elevului. În artă, știință și sport, chiar și cele mai talentate și împlinite persoane trebuie să se supuna unui proces de feedback (folosirea rezultatelor existente pentru îmbunătățirea celor viitoare); în caz contrar, performanțele individului se diminuează.

O modalitate utilă de a recepta un feedback constructiv, este aceea de a participa la întâlnirile săptămânale ale membrilor echipei (la care se face referire în capitolul 4). În cadrul acestor întâlniri, fiecare membru al echipei, va lucra, pe rând, cu elevul vreme de cel puțin 10 minute. Demonstrându-și capacitățile pedagogice în fața celorlalți membri ai echipei, punctele forte și slăbiciunile fiecăruia pot fi imediat recunoscute. Calitățile devin model pentru toți ceilalți, iar slăbiciunile sunt rapid identificate, astfel încât efectele lor distructive nu ajung să persiste sau să se amplifice. Într-un mediu de muncă public, unde totul se vede îndeaproape, este important să nu îi dispretuiți pe ceilalți pentru greșelile comise, căci, mai devreme sau mai târziu, fiecare membru al echipei va face greșeli. În schimb, întâlnirile cu personalul ar trebui să fie folosite pentru a crește coeziunea grupului și a dezvolta cunoștințele fiecăruia, astfel încât fiecare membru să se simtă confortabil muncind în echipă și să-și dorească să predea, în continuare, elevului.

Un alt motiv important în favoarea muncii în echipă este acela că un individ singur nu poate deveni expert în toate zonele de predare.

Unele persoane sunt extrem de bune în descoperirea stimulenților; altele excelează în aplicarea sugestiilor eficiente. Unii îi pot depăși pe ceilalți în abilitatea de a dezvolta anumite programe. Pe scurt, forța stă în colaborare.

Introducere în Terminologie

Pe parcursul acestui manual, sunt folosite proceduri de predare bazate pe principiile ce compun învățarea operantă. Învățarea operantă s-a dezvoltat din ceea ce mai devreme a fost menționat sub denumirea de condiționare instrumentală și din învățarea prin încercări succesive. Analiza Comportamentală Aplicată este un câmp de cercetare mult mai recent și mai modern, care include, dar nu se limitează la principiile de învățare operantă.

Două concepte elementare formează baza programelor educaționale prezentate în acest manual. Etapa distinctă este descrisă în acest capitol, iar învățarea prin diferențiere este prezentată în capitolul 16. În finalul acestui capitol, cele patru părți ale etapei distincte sunt tratate în următoarea ordine: (1) instructajul dat de profesor, (2) răspunsul elevului la instrucțiunea primită, (3) consecința răspunsului elevului și (4) sugestionările și diminuarea acestora. În plus, modelarea, o procedură folosită pentru a preda noi comportamente prin aproximări succesive și crearea de lanțuri comportamentale, o procedură utilizată pentru construirea comportamentelor complexe, aceste două proceduri fiind discutate în finalul acestui capitol. Rețineți că aceste concepte au fost prezentate în capitolul 9 și se vor face referiri repetate la ele pe tot parcursul acestui manual. Ținând cont de faptul că cele patru componente ale etapei distincte sunt interconectate și necesare pentru realizarea cu succes a modelării și a creării lanțurilor comportamentale, este necesar să deveniți familiarizat cu conținutul acestui întreg capitol, înainte de a avansa cu elevul în procesul de predare.

Componentele Probei Individuale

Instructajul

Fiecare etapă distinctă începe cu un instructaj, cu intenția de a lega acțiunea de un comportament. Instructajul poate fi verbal, cum ar fi „Stai jos”, sau „Vino aici”, sau nonverbal, ca în cazul în care profesorul îi arată elevului o fotografie pentru ca acesta s-o denumească, sau o persoană, pentru a-i fi descrisă de elev. Ulterior, instructajul poate ajunge să varieze, de la un simplu „Stai jos”, la ceva mai complex, (de exemplu, „poți să te duci afară să te joci, după ce îți strângi jucăriile”). Indiferent de forma sa, componenta instrucțională a etapei distincte este cunoscută, în literatura de specialitate, ca stimul diferențial (prescurtat SD). Termenii de instructaj și de stimul diferențial (SD) sunt folosiți alternant pe parcursul acestui manual.

Pe măsură ce elevul se familiarizează cu procesul educațional, el va învăța că atunci când i se adresează un instructaj (SD), o recompensă (întăritor de reacție), îi va fi oferită după îndeplinirea corectă a instructajului. În termeni de specialitate, SD este un stimul diferențial față de recompensă (un semnal de întărire) în cazul în care elevul răspunde corect.

Fără nici o îndoială, elevul, pe parcursul vieții sale, a întâlnit multe instrucțiuni, atât implicite cât și explicite, dar mult prea adesea a eșuat în înțelegerea acestor instrucțiuni. Acum este necesar să îl învățați pe elev,

cât mai clar cu putință, ajutându-l să înțeleagă și să urmeze instrucțiunile. Pentru a ușura primele noțiuni predate, cel mai bine este să simplificăm fiecare instrucțiune dată. Aceasta simplificare constă în trei procese. În primul rând, folosiți-vă de instructaje scurte și succinte. Este important să vă abțineți să dați instructaje complicate, în special la începutul tratamentului. Un exemplu de instructaj complicat este „Vino și stai jos cu mine o vreme”. Acest instructaj este inefficient în primele stadii ale procesului de predare, deoarece conține prea multe informații irelevante. La începutul tratamentului, SD ar trebui să conțină numai elementele esențiale și relevante ale instructajului, care, în acest caz, este „Stai jos”. Nu presupuneți că elevul va putea să vă urmărească și să înțeleagă (să facă diferențierea) în cazul unui instructaj complex ce conține detaliile relevante.

În al doilea rând, hotărâți-vă asupra exprimării și folosiți, în mod constant, exact același cuvânt sau frază, ca instructaj. Constanța în instructaj minimizează confuzia elevului și maximizează procesul de învățare. De aceea, toți profesorii trebuie să se pună de acord în privința unui anumit format, pentru a-și prezenta instrucțiunile. Variațiunile în exprimare (de exemplu, „la loc”, „Stai jos, te rog”, „Așează-te”), pot fi predate mai târziu.

În al treilea rând, prezentați instrucțiunea clar cu voce tare, asigurându-vă că sunteți auzit clar, de elev și de orice altă persoană din încăperea. Instructajul nu trebuie să sune ca o întrebare; rezervați-vă intonația de chestionare numai pentru acele instrucțiuni care, prin natura lor, reclamă acest lucru, cum ar fi „Ce face el acolo?”, sau „Ce culoare are acest lucru?”.

Răspunsul

Comportamentul indus elevului de către un SD este numit Răspuns (R). Există trei considerații importante ce trebuie făcute atunci când definim un răspuns indus (răspuns ținută).

În primul rând, este esențial ca toți membrii echipei să se pună de acord și să rămână constanți în privința definiției răspunsului cerut din partea elevului. De exemplu, dacă aruncarea unui cub în găleată este criteriul de judecare al unui răspuns corect, acest răspuns trebuie întărit, în mod constat, de către toți profesorii. Nimănui nu ar trebui să i se permită să introducă o cerință personală, cum ar fi aceea de face elevul să arunce trei sau patru cuburi în găleată. Atunci când învățăm elevul să stea pe un scaun, după ce i s-a cerut să se așeze, asigurați-vă că toți profesorii s-au pus de acord în privința perioadei de timp pe care elevul trebuie să o petreacă pe scaun, înainte de a i se oferi întărirea. Dacă cerințele de răspuns sunt modificate, cum ar fi cazul în care elevul trebuie să stea așezat diferite perioade de timp, cu diferiți profesori, atunci aceste cerințe trebuie să fi fost agreate dinainte, de către toți membrii echipei. Nu sunt permise manifestări individuale ale unor profesori, în acest stadiu de început, deoarece consistența este esențială pentru elev în procesul de învățare a ceea ce are de făcut pentru a fi recompensat. Trecerea de la o cerință de răspuns la o alta minimizează eficacitatea întăririi și prezintă riscuri prin încercarea de a preda mai multe răspunsuri deodată, o situație care este mult prea complicată pentru elevii cu întârzieri în dezvoltare, în aceste prime stadii ale programelor. Mai mult, având o definiție clară a răspunsului așteptat din partea elevului, vă va permite o întărire mai promptă. Elevul trebuie întărit în reacția sa, de câte ori răspunsul său corespunde cu răspunsul corect, agreat.

Rețineți că este extrem de important să atingeți o stăpânire perfectă a unui comportament, înainte de a trece la predarea următorului comportament din cadrul aceluși program. Acest lucru înseamnă că, dacă ați ales aruncarea unui cub într-o găleată, ca un prim răspuns la Programul de Limbaj Receptiv Primar (a se vedea capitolul 15), asigurați-vă că elevul stăpânește perfect această capacitate, înainte de a trece mai departe, la un alt răspuns, cum ar fi venirea la un scaun, atunci când aceasta i se cere. Singura excepție de la această regulă se aplică atunci când elevul nu reușește să facă progrese în stăpânirea răspunsului pe care ați ales să îl învețe. Schimbarea cerințelor de răspuns intenționează să reducă sentimentul de frustrare al elevului, datorat eșecului, și să avanseze procesul de învățare.

Atunci când prezentați un instructaj, nu-i dați elevului mai mult de trei secunde pentru a răspunde. Cu alte cuvinte, intervalul de timp între SD și răspunsul elevului trebuie să fie de 1-3 secunde. Acest lucru este extrem de important pentru maximizarea procesului de învățare, știind că, pentru ca elevul să facă conexiunea (asociația), între instrucțiune și răspunsul său, aceste două evenimente trebuie să se producă simultan în cadrul sistemului sau nervos. Cu cât intervalul de timp între SD și răspuns este mai mare, cu

atât este mai probabil ca elevul să nu reușească să facă o conexiune corectă. Orice stimul neașteptat ce intervine după SD și înaintea răspunsului elevului, poate fi conectat sau asociat cu instructajul.

Eșecul în a răspunde în cadrul intervalului de 1-3 secunde este considerat o lipsă de răspuns. Dacă elevul nu reușește să răspundă, repetați imediat instructajul. Dacă, din nou, elevul nu reușește să răspundă, repetați instructajul pentru a treia oară și, simultan, aplicați sugestia pentru a obține răspunsul corect. (Sugestiile și diminuarea acestora sunt descrise mai târziu, în cadrul acestui capitol).

Este inevitabil ca, uneori, elevul să se lase angrenat în mai multe activități decât cea pe care încercați să i-o predați. De exemplu, în timp ce îl învățați să stea pe scaun, el se poate opune acestui lucru și simultan, poate avea manifestări isterice. Într-o asemenea situație, s-ar putea să nu aveți altă variantă decât aceea de a întări răspunsul la comanda de a sta jos, cu riscul de a întări, în aceeași măsură, manifestările isterice. Această problemă s-ar putea să se rezolve de la sine, din următoarele motive: în primul rând, răspunsul de a sta pe scaun este singurul întărit sistematic și ar trebui, într-un final, să devină suficient de puternic pentru a înlocui manifestările isterice. În al doilea rând, pe măsură ce elevul capătă control asupra recompenselor, angrenându-se în comportamente adecvate (de exemplu, stând pe scaun), este de așteptat că acele comportamente inadecvate (de exemplu, manifestările isterice, și comportamentele auto-stimulative) să se rărească. Dacă manifestările isterice nu scad, sau dacă doriți să grăbiți dispariția lor, pentru început, întăriți comportamentul elevului pentru faptul că sta jos, constant, de câte ori i se cere. Odată acest pas stăpânit, treceți la următorul pas, întărindu-l numai atunci când se așează și nu se manifestă isteric.

Unii elevi prezintă, la începutul tratamentului, accese emoționale majore, accese ce nu dau semne de diminuare după 2, 3 ore de predare. O asemenea situație necesită o mare doză de ingeniozitate din partea profesorului, în încercarea de a găsi un răspuns, capabil de a diminua sau a distra atenția de la acele accese. Următoarele două exemple ilustrează această problemă și descriu soluții posibile.

Billy

După două ore de efort intensiv din partea profesorului, Billy continua să țipe și să protesteze violent, nefăcând nici un progres în activitatea de a sta jos. A urmat o pauză de joacă de 15 minute, iar răspunsul cerut a fost schimbat, de la acțiunea de a sta pe scaun, la aceea de a ține jucăria sa favorită (un trenuleț), pe care profesorul i-o înmâna. Billy a acceptat să facă acest lucru, dar numai stând lângă mama sa. În următoarele două ore, cerința de răspuns a fost schimbată, treptat, de la înmânarea trenului de către profesor la stadiul la care Billy trebuia să întindă brațele, pentru a lua jucăria din mâna profesorului. Mai târziu, lui Billy i s-a cerut să facă un efort suplimentar, luând trenulețul de pe masă (lângă care profesorul stătea așezat). Datorită acestor schimbări gradate a cerințelor de răspuns, cooperarea din partea lui Billy a crescut și alte comportamente au putut să-i fie predate mult mai ușor.

Gordon

Gordon prezenta manifestări isterice extrem de puternice, nereușind să facă vreun progres în activitatea de a sta pe scaun, nici după trei ore de efort intens din partea profesorului. Totuși, atunci când Gordon stătea lângă mama sa, pe o canapea, dându-i-se un jalon pentru cercuri, așeza în acesta cercurile pe care i le înmâna profesorul. Apoi, jalonul pentru cercuri a fost pus pe podea, lângă profesor, în apropierea canapelei pe care stătea mama sa. Gordon s-a mutat de pe canapea pe jos, continuând să pună cercurile date de profesor pe jalon. După mai multe etape, jalonul pentru cercuri a fost pus, într-un târziu, pe masă, iar Gordon s-a așezat, de bunăvoie, pe scaun, punând cercurile în jalon. După aceea, i s-a oferit un puzzle care i-a plăcut, și a primit piese de puzzle de la profesor.

Atât în cazul lui Billy, cât și în cel al lui Gordon, pentru profesor a devenit mult mai ușor să prezinte sarcini noi, după ce a identificat și a operat cu un răspuns inițial potrivit fiecărui elev. Poate cheia este să îi ajutam pe acești elevi să răspundă la prima cerință a profesorului. Acest prim succes poate fi ușor generalizat pentru următoarele sarcini.

Consecința

Consecința, în funcție de răspunsul corect al elevului, poartă numele de stimul de întărire (SR). Un stimul de întărire oferit în funcție de un anumit comportament modifică incidența aceluia comportament. Atunci când, în funcție de un comportament anume se oferă un stimul de întărire pozitiv, cum ar fi alimentele sau aprobarea, acel comportament este întărit, iar incidența lui crește. Comportamentul este, de asemenea,

întărit dacă are ca și condecință îndepărtarea unui lucru neplăcut, cum ar fi înlăturarea unui discomfort, ca starea de tensiune, durerea, frica sau foamea. Acest tip de întăritor se numește întărire negativă, deoarece întărește o anumită reacție prin îndepărtarea unei stări negative. Ambele situații, în limbajul cotidian, sunt cunoscute sub denumirea de recompense. În capitolul 9, care se ocupă de stabilirea relațiilor de cooperare și reducerea manifestărilor isterice, puteți observa cum permisiunea de a părăsi mediul educațional, ca urmare a statului pe scaun, poate funcționa ca un întăritor negativ (întărind acțiunea de a sta jos), în timp ce permisiunea de a sta în brațele unui părinte, și de a fi sărutat, poate funcționa ca un întăritor pozitiv.

Atunci când apare un comportament și sunt furnizați stimuli de întărire în funcție de acesta, comportamentul respectiv este accentuat. Atunci când întăritorii sunt suprimați, comportamentul își pierde din forță. Cu alte cuvinte, oferirea unor întăritori duce la asimilarea unui comportament, în timp ce abținerea de la întărire duce la dispariția aceluia comportament. Aceste două procese sunt ilustrate în capitolul 5, unde se arată cum comportamentul auto-distructiv se poate amplifica sau poate scădea, dacă atenția din partea celorlalți (un întăritor de reacție pozitiv) este prezentă sau nu. Acest manual intenționează să ghideze profesorul în a folosi, eficient, întăritori pentru a amplifica comportamentele social adecvate ale elevului, și a diminua comportamentele inadecvate social, ajutând astfel elevul să-și depășească întârzierile în dezvoltare.

Rețineți ca fiecare elev este diferit; ceea ce poate fi recompensant pentru un elev, se poate dovedi a nu fi așa pentru un altul. De aceea, este necesar să testați întăritorii de reacție, determinându-le eficacitatea pentru fiecare individ. Un sărut poate funcționa ca un întăritor pozitiv pentru un elev, în timp ce pentru altul se poate dovedi a fi o pedeapsă. Așa cum am menționat în capitolele anterioare, nu există nimic mai important în intervențiile comportamentale decât câștigarea accesului la întăritorii de reacție individuali ai elevului, ceea ce înseamnă câștigarea controlului instrucțional și a eficienței.

Odată ce ați reușit să identificați un întăritor, acceptat de elev atunci când îi este furnizat, ați câștigat cel mai mare avantaj în acțiunea de ajutorare a acestuia. Unii elevi sunt mai ușor de recompensat decât alții, dar am reușit întotdeauna să găsim un articol anume, care se dovedește a fi întăritor pentru un anumit elev. În general, începem prin a selecta întăritori alimentari și prin a-i testa, pentru a vedea dacă elevul îi mănâncă, înainte de începerea sesiunii educaționale. Dacă un elev acceptă mâncarea pe care i-o oferi, ai toate șansele ca acest articol să funcționeze ca întăritor eficient.

După identificarea unor întăritori de reacție eficienți, cum ar fi alimentele, continuați să căutați și alți întăritori. În mod normal, părinții știu cel mai bine ce alimente anume și ce activități sunt pe placul copilului, precum și pe acelea care nu-i plac. Dacă unui elev îl place să țină în brațe un anumit obiect, lăsați-l să țină în brațe obiectul respectiv, în funcție de răspunsul sau adecvat; cu alte cuvinte, folosiți-l ca întăritor. Alte posibile activități: împerecherea unor obiecte, acționarea unui întrerupător de lumină, ascultarea unei porțiuni de 5 secunde dintr-un cântec preferat (de exemplu, „It's a Small World”). Nu lăsați întăritorul să acționeze o perioadă prea lungă, căci acest lucru poate interfera cu, sau scurta perioadă de predare necesară. În cele mai multe cazuri, durata optimă de acționare a întăritorului este de 3 – 5 secunde.

Întotdeauna combinați aplicarea întăritorilor eficienți cu a celor sociali. De exemplu, zâmbiți și lăudați elevul (spuneți-i „Bine!”, „Excelent!”), de fiecare dată când îl oferiți întăritorii doriți de el (de exemplu, alimentele sau permisiunea de a părăsi o situație stresantă). Făcând acest lucru, îi ajutați pe elev să învețe să perceapă aprecierea socială ca pe o întărire, dacă încă nu a ajuns la această conștientizare. În literatura de specialitate, aprobarea din partea celorlalți este numită un întăritor asimilat, condiționat, învățat, secundar, în timp ce întăritorii ca mâncarea sau evadarea din stres sunt denumiți întăritori primari. Se poate dovedi util să priviți întăritorii secundari ca fiind de natură socială, în vreme ce întăritorii primari ar fi de origine biologică.

Uneori un elev nu acceptă întăritori în stadiul inițial al tratamentului. Există trei posibile motivații pentru acest lucru. În primul rând, atunci când sunt oferiți întăritori alimentari, în stadiul primar al tratamentului, elevul poate fi prea deprimat pentru a putea mânca sau bea. În al doilea rând, elevul poate să nu dorească să vă ofere controlul asupra situației. În ultimul rând, elevului este posibil să nu-i placă acele mâncăruri sau băuturi anume, jucăria sau activitatea utilizată ca întăritor. Dacă elevul nu acceptă un potențial întăritor pozitiv, este foarte probabil ca permisiunea de a evada din mediul educațional, ca urmare a răspunsului

său adecvat, să funcționeze ca un întăritor eficient. Așa cum am mai menționat, scăparea dintr-o situație nedorită este cunoscută ca un întăritor negativ, și poate fi folosit pentru a face mai puternic (a întări), comportamentul care o precede.

Elevul poate ajunge să considere compania părinților săi ca un puternic întăritor, odată cu apariția deprimării produse de cerințele exterioare adresate lui. De asemenea, odată ce elevul a acceptat un întăritor, cum este acela de a merge la părinții săi, este de așteptat ca el să accepte și altele, cum ar fi recompensele alimentare, sau manifestările de tandrețe din partea altor persoane. Pe măsură ce începeți să cunoașteți un anumit elev, veți descoperi o gamă enormă de întăritori eficienți.

Din momentul în care ați descoperit un întăritor, este esențial ca acesta să îi fie oferit imediat, în funcție de răspunsul corect la sarcina pe care i-o predați. De exemplu, dacă elevul trebuie recompensat pentru a sta 2 secunde pe scaun, imediat după trecerea celor două secunde, prezentați-i acel întăritor. Decalajul între îndeplinirea unei sarcini și furnizarea recompensei ar trebui să fie minim (o secunda sau chiar mai puțin), pentru a maximiza eficacitatea întăritorului. Cu cât întârzierea este mai mare, cu atât există un risc mai mare de a întări, nedorit, un comportament interferent.

Forța oricărui întăritor variază în funcție de expunerea la, sau deposedarea de acel întăritor. Întăritorii slabi pot câștiga putere atunci când elevul este privat de aceștia; întăritorii puternici își pierd, în general, forța, pe măsură ce elevul este expus la ei. În limbajul de specialitate, acest ultim fenomen este cunoscut sub denumirea de sașietate.

Pentru a evita fenomenul de sașietate, variați tipurile de întăritori folosiți, și oferiți cantități cât mai mici dintr-un întăritor anume. De exemplu, atunci când îi oferiți elevului floricele de porumb ca răspuns la o sarcină, dați-i o singură floare, nu un pumn. Similar, oferiți-i o singură inghițitură din băutura sa favorită, nu o jumătate de pahar. Alternând utilizarea mai multor întăritori, elevul este expus, implicit, unei mai mici acțiuni a fiecărui întăritor în parte, iar sentimentul de sașietate este limitat sau evitat. Realizați o alternare a întăritorilor, de exemplu, gâdilându-l la un prim răspuns corect, apoi, la următorul, dându-i jucăria sa favorită (pentru câteva secunde), iar apoi îmbrățișându-l, și așa mai departe. Asigurați-vă că stimulii folosiți ca recompensă (de exemplu, gâdilatul, jucăria favorită, îmbrățișatul) sunt întăritori pentru elev, și nu sunt percepuți ca o pedeapsă.

Nu repetați, monoton, „Bine”, după fiecare răspuns corect, chiar dacă aceasta este tendința. Elevul va ajunge curând la sașietate față de acest stimul, iar acest lucru îi poate afecta motivația de a învăța. Atunci când îi oferiți recompense sociale, cum sunt zâmbetele sau remarcile de „Bine”, exagerați-vă expresiile fetei. Comportați-vă ca și cum ați fi un actor, în cadrul unei mari reprezentații teatrale, pe Broadway.

Odată ce elevul a ajuns să stăpânească un comportament, iar modelarea acestuia nu mai este necesară, împrăștiați întăritorii de-a lungul etapelor, utilizându-i pe cei mai puternici în mod intermitent. Întărirea continuă este utilizată pentru a duce la învățarea unui răspuns; întărirea intermitentă este folosită pentru a ajuta la menținerea aceluși răspuns.

O alta cale de a evita sașietatea față de întăritori este aceea de a utiliza simboluri (a se vedea capitolul 7). Simbolurile pot fi oferite ca premiu pentru un răspuns corect, și schimbate ulterior pentru o jucărie dorită, o gustare sau o acțiune dezirabilă.

Pentru a menține o intensitate a dorinței față de întăritori și pentru a reduce sau a preveni fenomenul de sașietate, limitați accesul la aceștia în afara perioadei de predare. De exemplu, dacă floricelele de porumb sunt utilizate ca întăritori, limitați accesul elevului la acest întăritor, folosindu-l numai în mediul educațional și cu parcimonie (de exemplu, dați-i elevului numai jumătate sau o floriceică de porumb, pentru un răspuns corect). Dacă unui elev i se permite să aibă gustarea preferată de fiecare dată când și-o dorește, acest întăritor își va pierde proprietățile motivaționale în timpul ședințelor educaționale.

Atunci când elevul răspunde incorect, îndepărtați toate semnele de întărire (de exemplu, puneți-vă mâna, cu mâncarea, sub masă). Pierderea întăritorilor pozitivi poate funcționa în reducerea răspunsurilor incorecte. O astfel de procedură este cunoscută sub denumirea de „întrerupere”. După ce elevul a răspuns incorect, îndepărtați întăritorii, așteptați una, două secunde, apoi repetați instrucțiunea. Dacă elevul eșuează în încercarea de răspuns și a doua oară, furnizați-i feedbackul corectiv (descriș mai jos), apoi prezentați-i instrucțiunea pentru a treia oară, sugerându-i, simultan, să răspundă. Întăriți răspunsul corect.

În cazul răspunsurilor incorecte consecutive, s-ar putea să doriți să introduceți utilizarea unui „Nu” informațional, ca un feedback corector. După un răspuns incorect, spuneți „Nu” pe un ton neutru, uitându-vă, în același timp, în jos, și blocați accesul la orice întăritor. Îndepărtarea întăritorilor vă poate ajuta la asocierea cuvântului „Nu” cu îndepărtarea întăritorilor pozitivi, ducând, astfel, la stabilirea cuvântului „Nu” ca feedback corector, pentru diminuarea răspunsurilor incorecte. Această modalitate este opusă tehnicii folosite la stabilirea aprecierii verbale, cum ar fi „Bine”, ca o recompensă, prin asocierea acestei aprecieri cu prezentarea unui întăritor sau cu îndepărtarea unei situații negative.

Pentru a îi ajuta pe elev să diferențieze feedback-ul, nu spuneți „Nu” cu aceeași voce sau folosind același ton ca pentru „Bine” (în semn de apreciere) și nu zâmbiți atunci când pronunțați „Nu”. Pentru unii elevi, folosirea cuvântului „Nu” poate ridica probleme, deoarece acest cuvânt ar fi putut capata, în trecut, accidental, capacitatea de întăritor pozitiv; aceasta înseamnă că unii elevi și-ar putea da silința numai spre a vă face să spuneți „Nu” și să vă înfuriați. Pe de altă parte, unii elevi normali, precum și unii elevi cu întârzieri în dezvoltare, reacționează la cuvântul „Nu” printr-o acută depresie emoțională. În aceste cazuri, folosirea acestui termen ca feedback nu prezintă garanții.

Prezentarea unei consecințe marchează finalul unei etape distincte individuale, etapa ce începe cu instrucțiunea (SD), este urmată de răspuns (R), și se finalizează printr-o consecință [reprezentată de întăritor (SD), pentru un răspuns corect, sau de îndepărtarea întăritorului pozitiv și/sau folosirea unui „Nu” informativ, în cazul unui răspuns incorect]. Înainte de începerea unei alte etape distincte, este important să ne permitem o pauză. Această pauză, denumită „interval între etape”, ar trebui să fie suficient de lungă pentru a permite ca prezentarea instructajului din etapa următoare să fie distinctă, și nu atât de lungă încât elevul să își piardă concentrarea, revenind la comportamente alternative, cum ar fi manifestările isterice sau auto-stimulative. Intervalele prelungite dintre etape invită la comportamente precum manifestările isterice sau căderi în stări de prostație; de aceea, atunci când este posibil, mențineți intervalele dintre etape între 1 și 3 secunde (în mod special în primele stadii ale tratamentului). Nu numai că acest lucru vă va ajuta să mențineți starea de concentrare a elevului, însă intervalele scurte între etape duc la creșterea numărului de etape (și astfel, a posibilităților de învățare) posibile, pentru orice perioadă dată de timp.

Rețineți că, în cea mai mare parte, procesul de învățare este gradat și are o dezvoltare în timp, necesitând mai multe etape. Învățarea spontană, în cadrul unei singure etape, este un proces rar pentru majoritatea persoanelor, în mod special pentru cei ce prezintă, înaintea progreselor făcute cu ajutorul programelor prezentate în acest manual, întârzieri în dezvoltare.

Sugestia

Sugestiile sunt parte integrantă din procesul de facilitare a unor răspunsuri pe care elevul poate să nu le posede în repertoriul său comportamental. Fără utilizarea sugestiilor, profesorul poate să nu atingă niciodată oportunitatea de a întări și de a stabiliza anumite răspunsuri adecvate. Prin definiție, sugestionarea este reprezentată de orice acțiune, efectuată de către profesor, care îl ajută pe elev să îndeplinească răspunsul corect, astfel încât comportamentul respectiv să poată fi întărit și asimilat. Pe măsură ce vă îmbogățiți experiența ca profesor, veți descoperi sute de modalități de a sugestiona, asigurându-vă, astfel, că elevul are aproape întotdeauna succes, iar dumneavoastră nu veți fi lipsit de oportunitatea de a vă manifesta aprobarea și de a-l recompensa. Indiferent de tipul de sugestie folosit pentru învățarea unei anumite aptitudini, constrângerea trebuie să se desfășoare în același timp, sau în mai puțin de o secundă de la prezentarea instructajului; dacă nu se produce în acest interval, instructajul și răspunsul pot să nu mai fie atât de apropiate în timp unul față de celălalt, pentru a putea fi corelate.

Pentru programele descrise în acest manual există o mare varietate de sugestii potrivite. Cele ce urmează reprezintă o scurtă trecere în revista a sugestiilor pe care le veți putea utiliza în capitolele următoare. Acest sumar se dorește a fi o scurtă introducere în domeniul sugestionării; descrieri mai detaliate despre folosirea specializată a anumitor sugestii în cadrul anumitor programe veți putea găsi în capitolul următor.

Sugestia fizică sau manuală

Prin sugestia fizică, sau manuală, profesorul îl ajută pe elev să răspundă corect, acordându-i acestuia asistență manuală. Acest lucru înseamnă că profesorul îl ghidează, fizic, pe copil, parcurgând mișcările

necesare pentru un răspuns corect. De exemplu, învățându-l pe elev să arunce un cub într-o găleată, profesorul ghidează manual mâna elevului pentru a-l face să apuce un cub, apoi îi deplasează mâna, cu cubul în ea, până deasupra găleții, ajutându-l apoi să își desfășoare degetele din jurul cubului. Atunci când un elev este învățat să stea pe un scaun, profesorul plasează scaunul în spatele elevului, iar pe acesta între picioarele lui, apoi îl împinge ușor către poziția de șezut, astfel încât comportamentul constând în a sta pe scaun să poată fi întărit.

Modelarea

Modelarea ajută la inducerea răspunsurilor corecte, prin furnizarea unei demonstrații vizuale a acelor răspunsuri. Pentru a utiliza modelarea ca o sugestie, elevul trebuie întâi să învețe să imite comportamentul adulților, precum și vocalizarea (capitolele 13, respectiv 22). De exemplu, dacă doriți să vă folosiți de modelare pentru a învăța elevul să bată din palme la cererea dumneavoastră, trebuie să îl învățați întâi să vă imite în comportamente variate, inclusiv bătutul din palme. De-abia după aceea, instruați elevul să bată din palme, în timp ce și dumneavoastră bateți din palme, demonstrativ. În mod similar, după ce elevii învață să imite vocalizările adulților, se poate folosi modelarea pentru a provoca răspunsuri verbale. De exemplu, atunci când învățați un elev să numească un măr, arătați-i elevului mărul, întrebați-l „Ce este acesta?” și constrângeți răspunsul corect, spunând „Măr”. Elevul imită pronunția dumneavoastră, iar dumneavoastră recompensați acest răspuns. În esență, atunci când folosiți sugestia prin modelare, îi arătați, sau îi demonstrați în orice alt mod, elevului, răspunsul corect, așa cum ați proceda în cazul educării unui individ tipic.

În primele stadii ale procesului de învățare, profesorul modelează răspunsurile corecte. În stadiile mai avansate, egalii elevului (alți elevi) pot acționa ca modele, inițializând jocuri adecvate, cu jucăriile, între ei, conversația și învățarea observațională în cadrul clasei. Există multe avantaje ale utilizării modelării ca o metodă de sugestie: cea mai mare parte a comportamentelor pe care doriți să le predați elevului sunt complexe și nu le puteți provoca altfel decât prin modelare. De aceea capitolele 13 și 22, care tratează tehnicile de predare ale imitațiilor nonverbale, respectiv verbale, conțin programe foarte importante, ce trebuie stăpânite atât de către profesor, cât și de către elev.

Sugestia pozitională

Sugestia pozitională este folosită pentru a ajuta elevul în programele unde îi sunt prezentate mai multe articole și i se cere să selecteze, dintre acestea, articolul corect. Pentru a ajuta la obținerea răspunsului corect, profesorul poziționează articolul cerut mai aproape de elev decât celelalte articole, crescând astfel probabilitatea ca elevul să selecteze articolul respectiv. De exemplu, atunci când învățați elevul să identifice un măr dintr-o gamă de obiecte (de exemplu, furculiță, pantof, cană, măr), profesorul poate pune mărul mai aproape de elev, iar celelalte articole mai departe. Atunci când este dată instrucțiunea („Atinge mărul”), imediata vecinătate a mărului poate facilita răspunsul corect.

Sugestii nespecifice

Sugestiile nespecifice reprezintă reacțiile de a arăta înspre, de a răspunde printr-un gest, sau de a îndrepta privirea către obiectul de referință corect. Aceste sugestii sunt similare sugestiilor de poziție prin faptul că sunt folosite în asistarea elevului în programe în care sunt prezentate mai multe obiecte, iar elevului i se cere să aleagă obiectul corect.

Sugestia bazată pe repetiție

Sugestia bazată pe repetiție înseamnă legarea răspunsului țintă de un răspuns învățat anterior. Acest tip de sugestie facilitează răspunsul corect prin prezentarea de încercări a anumitor SD într-o succesiune strânsă. În această situație, pacientul se poate folosi de propriul răspuns sau de răspunsul profesorului din încercarea anterioară ca indiciu pentru încercarea următoare. De exemplu, dacă elevul întâmpină dificultăți în numirea obiectului "mașină" atunci se prezintă instrucțiunea "Atinge mașina" chiar înainte de prezentarea instrucțiunii "Ce este aceasta?". Rostirea de către profesor a cuvântului mașină în

instrucțiunea "Atinge mașina" îi poate sugera elevului propriul răspuns verbal ("mașină") atunci când profesorul întreabă "Ce este aceasta?"

Creșterea Probabilității de Răspuns la Sugestia Formată

Creșterea probabilității de răspuns la sugestia formată apare atunci când se produce un răspuns emoțional (așa cum se întâmplă de obicei în cazul creșterii probabilității de răspuns la stimul). Un sărut pe obraz folosit ca stimul poate determina senzația de gâdilare și automat răspunsul de a zâmbi. Odată obținut răspunsul (de a zâmbi), acesta poate fi întărit și consolidat. Alimentele pot îndeplini aceeași funcție și pentru mulți elevi întărirea operațiilor de asociere poate determina reacții de satisfacție și o stăpânire mai rapidă a unor comportamente care pot fi ulterior întărite și consolidate.

Diminuarea sugestiei

Așa cum reiese din capitolul 9, principalul avantaj al folosirii sugestiei este că aceasta ajută la apariția comportamentului (răspunsului) dorit, oferind posibilitatea de a-l întări. Dacă elevul nu este sugestionat, comportamentul țintă ar putea să nu apară niciodată. Dacă se întâmplă acest lucru, nu veți mai putea consolida comportamentul elevului și el nu va progresa. Principalul dezavantaj la sugestionare este că atunci când este sugestionat, elevul nu dă un răspuns necondiționat, adică elevul nu este determinat să răspundă stimulării (provocării) dumneavoastră, ci mai degrabă ca reacție la sugesție. În timp, elevul poate deveni dependent de sugesție pentru a da răspunsuri corecte și veți ajunge practic să întăriți dependența de sugesție. Pentru a evita dependența de sugesție trebuie ca procesul de sugestionare să dispară treptat, iar acest proces se numește diminuarea sugestiei. Sugestiile pot fi eliminate prin reducerea intensității acestora (ca și reducerea nivelului de decibeli a unei sugestii verbale sau scăderea numărului de manuale ajutoare folosite ca sugesție fizică). Pot apărea probleme în procesul de diminuare a intensității sugestiei pentru că prin intenția de a întări comportamentul elevului, acesta este învățat necorespunzător să se orienteze către sugestiile din ce în ce mai scăzute, astfel fiind posibil ca acestea să interfereze cu atenția acordată instrucțiunilor date de dumneavoastră. O posibilitate de a rezolva această problemă este menținerea intensității întăririi pentru încercările sugestionate, în timp ce intensitatea întăririi încercărilor nesugestionate să fie maximizată. Prin diminuarea intensității sugestiei în paralel cu întărirea răspunsului dat de elev la SD, aceasta devine o soluție pe care elevul se bazează mai puțin în a da răspunsul decât instrucțiunile. Întărirea răspunsului la SD este menținută, permițând SD să devină răspunsul dominant și relevant și de asemenea țaria asociației dintre SD și răspunsul ce trebuie întărit. Altfel spus, dependența elevului de sugesție este scăzută treptat, în timp ce dependența elevului de instructaj este crescută treptat. În literatura de specialitate acest lucru este cunoscut ca schimbare a controlului stimulului: Transferul controlului asupra răspunsului este schimbat de la un stimul sugestionat la SD.

O altă modalitate de reducere a dependenței de sugesție este experimentarea necesității de utilizare continuă a unei sugestii prin menținerea bruscă și în întregime a sugestiei

Prin această strategie determinăm dacă elevul poate răspunde corect la SD fără a trece prin procesul de diminuare treptată a sugestiei. Pentru realizarea acestei proceduri, folosiți sugesția până când elevul răspunde consecvent corect la aceasta, apoi prezentați SD-ul și mențineți sugesția pentru una, două încercări. Astfel de încercări sunt numite încercări probă și sunt folosite pentru a determina dacă elevul a învățat deja răspunsul și nu mai necesită în continuare sugesția.

Rețineți faptul că unele răspunsuri pot fi mai dificil de învățat pentru elev decât altele. Elevul poate avea nevoie de o sugesție minimă pentru a învăța un răspuns și de o sugestionare mai puternică pentru a învăța un alt răspuns.

Stabilirea unei ierarhii a sugestiei

Diminuarea cu succes a sugestiei este facilitată de stabilirea unei ierarhii a acesteia. Altfel spus ar trebui să stabiliți o ordine secvențială a sugestiilor pentru o anumită sarcină, începând cu sugesția care necesită cea mai activă (eficace) asistentă și terminând cu cea care necesită o asistență mai puțin activă. Odată ce ierarhia a fost stabilită, este necesară diminuarea gradată și sistematică a intensității sugestiei până când elevul poate răspunde singur și corect (fără sugesție).

Pentru ca profesorul să considere că elevul a deprins o anumită abilitate, elevul trebuie să răspundă corect fără ajutorul sugestiei. Dacă elevul a deprins anterior o anumită abilitate, dar mai târziu răspunde greșit la o probă ce ține de acea abilitate, repetați același instructaj pentru a acorda elevului încă o șansă de a răspunde corect. Dacă elevul răspunde din nou incorect, reluați răspunsul corect prin repetarea instructajului și sugerarea răspunsului corect în cadrul celei de-a treia încercări, folosind cea mai puțin intensă sugestie care să conducă la obținerea rezultatului dorit. Este de dorit să nu sugerați răspunsul corect înainte de două răspunsuri incorecte (în cazul în care elevul nu răspunde, se consideră răspunsuri incorecte).

În stadiile incipiente ale învățării relației stimul-răspuns, atât răspunsurile sugerate cât și cele nesugerate trebuie întărite. Atunci când diminuăm gradat sugestia, întărirea răspunsurilor sugerate trebuie minimalizată în timp ce întărirea răspunsurilor nesugerate trebuie maximalizată. Această procedură se numește întărire diferențială. Acest termen cuprinde, de asemenea, procesul de întărire a încercărilor corecte (chiar dacă sunt sugerate sau nu, deși încercările sugerate sunt întărite la o intensitate mai mică) și nu a celor incorecte. Odată ce o anumită sarcină este învățată, întărirea trebuie eliminată pentru acele încercări ale respectivei sarcini care ar necesita sugestie. Astfel elevul învață că acțiunile corespunzătoare efectuate în mod independent sunt mai bine răsplătite decât cele asistate. Unul din principalele scopuri este acela de a învăța elevul să devină din ce în ce mai independent și sigur pe capacitățile sale.

Odată ce ați devenit abil în folosirea componentelor unei încercări diferențiate, ședința de învățare va deveni o interacțiune dinamică și cursivă între dumneavoastră și elev. Prin intermediul unei astfel de interacțiuni, prin observarea comportamentului elevului, dumneavoastră veți învăța să stabiliți criteriile optime pentru prezentarea instrucțiunilor, cum să folosiți sugestiile pentru a ajuta elevul să aibă un comportament de învingător și cum să folosiți întărirea, care acționează de asemenea ca o sugestie naturală în manifestarea emoțiilor pozitive, care la rândul lor sunt întărite, permițând astfel sugerarea de noi comportamente și întăriri. Ideal este ca procesul de învățare să producă o serie de comportamente adecvate pentru care elevul să fie laudat, sărutat sau altfel recompensat, de câteva ori pe minut. Aceste acțiuni sunt benefice elevului din multe puncte de vedere, nu doar pentru că ajută la crearea satisfacției dar și pentru că grăbește procesul de învățare al elevului.

Exemple din viața de zi cu zi

Am vorbit despre importanța și generalitatea sugestiei prin exemplificarea utilizării sugestiei în învățarea pacienților tipici. În general omul folosește construcțiile și procesele de sugerare fără a fi conștient că o face. Gândiți-vă la folosirea sugestiei în învățarea unui copil să meargă pe bicicletă. La început, părintele oferă copilului o sugestie foarte puternică prin gestul său atât de a-l ține să nu cadă cât și de a ține bicicleta în poziție. Fiecare efort pe care copilul îi face pentru a merge pe bicicletă este laudat (întărit) de către părinții săi și alți observatori. În timp, cu cât copilul devine mai abil în a-și menține echilibrul pe bicicletă, părintele oferă o asistență fizică din ce în ce mai mică prin susținerea bicicletei cu o singură mână în loc de două și apoi treptat, prin retragerea și celei de-a doua mâini de pe bicicletă în timp ce aleargă în paralel pentru a se asigura că copilul nu cade. În final, copilul este lăsat să pedaleze fără asistență.

Multe alte sugestii folosite în creșterea copiilor sunt mai subtile decât sugestiile fizice. De exemplu, dacă cineva întreabă un copil cât este ceasul, iar copilul nu răspunde, acea persoană, de cele mai multe ori, îi va sugera acestuia răspunsul prin arătarea ceasului. Dacă această sugestie minimă nu este eficientă, persoana ar putea apela la o sugestie mai puternică prin oferirea întregului răspuns "Este ora douăsprezece". Dacă un copil îi cere mamei o favoare ("vreau o înghețată") iar mama sugerează ("spune te rog"), mai târziu această sugestie s-ar putea transforma într-una mult mai puțin intensă cum ar fi "Care este cuvântul magic?". Părinții s-ar putea adresa copilului, "Te rog, ajută-ți sora." În cazul în care copilul nu îndeplinește cererea, părintele ar putea sugera fie prin ghidarea fizică a copilului, punându-l în mișcare, fie prin modelarea comportamentelor dorite. Majoritatea răspunsurilor la întrebările referitoare la informații uzuale (ex: "Cine este președintele Statelor Unite ale Americii?" "Care este capitala Franței?") sunt sugerate la prima învățare. Dacă răspunsurile corecte nu au fost sugerate, copilul nu va ști răspunsul.

Alte sugestii sunt mai puțin evidente, cum ar fi atunci când mama zâmbește și își întreabă copilul "O iubești pe mami" iar copilul răspunde timid "Lubesc mami", ceea ce este întărirea însăși a răspunsului. Alt exemplu ar putea fi: "Vino să-l pupi pe tati", ceea ce ar putea reprezenta o sugestie în sensul că această afirmație poate fi diminuată până la simpla vedere a tatălui care va ocaziona un pupic. Acest pupic se numește spontan. Unii părinți se așteaptă ca copiii lor să-și manifeste dragostea între ei și față de ei ca părinți. Părinții sugerează și întăresc astfel de comportamente; altfel, aceste sentimente de dragoste pot apărea rar, iar părintele va ajunge să crească un copil care manifestă foarte puține sentimente.

Ceea ce s-a spus despre creșterea copiilor poate fi la fel de bine aplicat în menținerea unei căsnicii fericite. Dacă partenerul dumneavoastră este ușor distant sau indiferent, el sau ea va putea să-și manifeste afecțiunea foarte rar. Dacă acest lucru se întâmplă, mariajul ar putea să nu dureze; acesta ar putea fi dat uitării sau cel puțin nu ar fi unul fericit. Pentru a remedia această problemă este de ajutor să ne folosim de sugerarea și de întărirea comportamentelor afective. De exemplu, cineva ar putea sugera răspunsul dorit prin afirmația "Uite așa trebuie să faci" sau ar putea folosi o sugestie mai puțin intensă prin întrebarea "Mă iubești cu adevărat?". Exemple de sugestii mai subtile se pot observa în aranjamente ale mediului înconjurător. Dormitul în același pat sau cel puțin în aceeași cameră reprezintă un astfel de exemplu. Dacă soțul stă pe o parte a canapelei intenționând să urmărească un meci de fotbal la televizor, iar soția lui stă pe partea opusă a canapelei, aceasta ar putea poziționa o pernă lângă ea și în timp ce mângâie perna să spună: "E mai bine pentru spatele tau". Intenția este de a sugera apropierea fără a fi prea intruzivă. Există nenumărate astfel de sugestii subtile. Acestea trebuie în cele din urmă înlăturate deoarece atenția partenerului ar putea să pară nenaturală sau nefirească. Sugestiile apar oriunde în viața de zi cu zi facilitând apariția și întărirea comportamentelor dorite. Așa cum sugestiile apar în fiecare zi din viață, tot așa și construcțiile de tipul întăririi pot fi observate în viața de zi cu zi. De exemplu, fără întăriri regulate (săruturi, îmbrățișări, complimente) o căsnicie ar putea să nu dureze. Cât de des ar trebui o persoană să întărească comportamentul partenerului? Nu există nici o îndoială în ceea ce privește existența diferențelor individuale, acestea variind de la o dată pe zi la o dată pe oră. Ce comportamente și atribute ar trebui să întărească cineva? Acestea sunt ușor de descoperit. Odată ce o persoană spune: "Ce păr frumos ai!" "Îmi place familia ta!" "Ești deștept!" "Ce cină bună!" "Ești atât de puternic!" "Pot avea încredere în ține!" și alte mii de astfel de comentarii. În mod similar, fără expresia dragostei față de copii, aceștia ar putea să nu învețe niciodată să te iubească. În cazul educării copiilor obișnuiți cunoașterea detaliilor modului în care aceste construcții operează nu este necesară. Un copil obișnuit devine atașat de alții și se dezvoltă normal fără ca cei care îi poartă de grijă să știe prea multe despre procesul care stă la baza învățării. Părinții care au copii cu întârzieri în dezvoltare îi iubesc pe aceștia la fel de mult ca pe copiii cu o dezvoltare normală. În primul caz însă, dragostea nu este suficientă. Părinții și profesorii trebuie să cunoască în detaliu procesul care stă la baza învățării pentru a putea oferi un ajutor eficient.

Modelarea

Modelarea este o procedură folosită pentru a învăța noi comportamente printr-un proces de întărire a aproximațiilor succesive a unui comportament țintă. Altfel spus, elevului i se întărește inițial un comportament care este apropiat de comportamentul țintă. După ce elevul îndeplinește regulat această aproximație, criteriul de primire al întăririi este schimbat treptat până când elevul asimilează un comportament care este mai apropiat de comportamentul țintă. În timp, criteriul de primire al întăririi este schimbat până când numai comportamentul țintă este întărit. Avantajul acestei proceduri este acela ca permite elevului de a fi întărit imediat și ajută la reducerea frustrării acestuia prin axarea inițială asupra unor obiective mai ușoare și mai accesibile. Unul din dezavantajele acestuia este că, prin implementarea acestei proceduri, învățarea comportamentului țintă ia foarte mult timp. Utilizarea modelării așa cum se aplică învățării anumitor abilități este detaliată în capitolele ce urmează.

Înlănțuirea

Înlănțuirea este crearea unui comportament complex prin combinarea unor comportamente simple într-o succesiune care formează un singur comportament complex. Această succesiune de comportamente este

numită lanț. Se folosește termenul lanț deoarece părți anterioare ale comportamentului oferă informații pentru părțile de comportament următoare. În termeni specifici se poate spune că feedback-ul generat de un răspuns (cunoscut ca răspuns produs de stimul) determină stimulul pentru următorul răspuns.

Un lanț este creat prin legarea comportamentelor, fiecare legătură reprezentând asocieri între un răspuns și următorul. Pentru a înlănțui comportamente trebuie să urmăm patru etape:

- (1) identificarea comportamentului țintă;
- (2) împărțirea răspunsului țintă în etape mai mici;
- (3) predați etapele individuale folosind o instrucție și o întărire separate pentru fiecare etapă în parte;
- (4) diminuezi instrucția, sugestia și întărirea pentru fiecare etapă până când ajungeți la o singură instrucție la începutul lanțului și o singură întărire la sfârșitul acestuia.

În acest manual sunt prezentate două tipuri de înlănțuiri: **înlănțuire progresivă** și **înlănțuire regresivă**.

Înlănțuirea progresivă presupune predarea (învățarea) și combinarea comportamentelor într-o ordine cronologică progresivă. Predarea începe cu prima etapă a lanțului și se termină cu ultima etapă. Înlănțuirea regresivă implică predarea (învățarea) și combinarea comportamentelor în ordine cronologică regresivă. Ultimul comportament din lanț este predat (învățat) primul și comportamentele rămase sunt adăugate în ordine descrescătoare. Înlănțuirea regresivă presupune de asemenea ca în stadiile incipiente, elevul să îndeplinească doar ultima etapă

dintr-un lanț înainte să se întărească comportamentul, în timp ce înlănțuirea progresivă funcționează în direcția opusă.

Măsura în care un comportament necesită înlănțuire în etape și sugestie manuală depinde de gradul deprinderii de către elev a **imitației nonverbale** (Capitolul 13). De exemplu, ar putea fi necesar ca adultul să modeleze și să sugereze fizic fiecare etapă pentru un elev mai puțin avansat. Pentru elevii care au deprins imitația nonverbală (Capitolul 13), ar putea fi necesar ca adultul să modeleze întreaga secvență comportamentală și să sugereze manual acele elemente care necesită îmbunătățiri. Tehnicile de înlănțuire sunt explicate mai detaliat în câteva programe din acest manual.

Utilizarea probelor individuale

În cadrul stadiilor incipiente ale predării, ședințele de predare vor conține maxim cinci – șase probe, cu pauze scurte de joacă între seturi de probe. Statul pe scaun în stadiile incipiente nu ar trebui să depășească 2 minute între pauze. Pe măsură ce elevul avansează în programele din acest manual, puteți mări timpul de stat pe scaun de la sub 1 minut până la 5 minute, permițând astfel mai multe probe. În final, așa cum se procedează și la școală, elevului i se va cere să stea pe scaun o perioadă neîntreruptă de 45 – 50 minute. Atunci când vine timpul unei pauze de joacă, semnalizați începutul acesteia cu instrucțiunea "Gata" și ajutați elevul să se ridice de pe scaun și să meargă la joacă. În toate programele, semnalizați începutul pauzei de joacă doar după un răspuns corect (nesugerat ori de câte ori este posibil). Asigurați-vă că elevul nu primește pauză atunci când nu ascultă, când este furios sau în urma unui răspuns incorect.

Propuneri de probe individuale

Utilizarea probelor individuale în predarea către elevi cu întârzieri în dezvoltare este benefică din patru motive. În primul rând, probele individuale delimitează clar ceea ce încercați să predați și ajută elevul să participe la SD (ex: instructajul). În al doilea rând, probele individuale permit atât dumneavoastră cât și elevului să știți imediat dacă un răspuns este corect. În al treilea rând, probele individuale vă ajută să instruiți elevul într-o manieră uniformă; acest lucru se întâmplă deoarece fiecare parte este specificată în cel mai mic detaliu. Uniformitatea are o importanță crucială în stadiile incipiente ale predării, deoarece orice discrepanță poate cauza confuzie, întârziind astfel progresul elevului în învățare. În al patrulea rând, probele individuale permit evaluarea rapidă și ușoară a progresului făcut de elev. În procesul de învățare, o problemă delicată o reprezintă gradul în care puteți diminua sugestia de-a-lungul probelor. O alta problemă o reprezintă viteza cu care elevul răspunde corect instructajului dumneavoastră de-a-lungul unei sarcini noi și diferite. Capitolul 33 descrie tehnicile de colectare a informațiilor care indică progresul în învățare.

Procedurile probelor individuale sunt adesea criticate de aceia care consideră ca prin aplicarea acestor proceduri nu se poate ajunge la predarea unor abilități de nivel înalt cum este limbajul, nu se poate produce generalizarea, predarea abilităților funcționale, se folosesc întăritori în mod neadecvat, se pune accentul pe părinți și sunt ineficiente și greoaie (Koegel & Koegel, 1995). Ca răspuns la aceste păreri, trebuie spus ca procedurile probelor individuale formează baza pentru predarea limbajului abstract, inclusiv concepte cum sunt culorile, prepozițiile, pronumele, timpul, relațiile cauză-efect, conversația și pentru alte abilități complexe. De asemenea, probele individuale formează baza pentru predarea imitației și pentru învățarea bazată pe observație. Aceste abilități ajută elevii să învețe singuri prin observarea comportamentelor altor indivizi. Trebuie remarcat faptul că majoritatea elevilor avansează de la dependența de procedurile probelor individuale pe măsură ce progresează parcurgând programele prezentate în acest manual. În cele din urmă, tratamentele care se bazează pe probele individuale sunt singurele care facilitează obținerea unor rezultate favorabile pe termen lung din punct de vedere social și educațional și instrumente de evaluare obiectivă. Anumite persoane pretind că sunt împotriva modificării comportamentului. De fapt, fiecare om modifică comportamentul celor din jur. Provocarea este să înveți cum și când să folosești principiile de modificare a comportamentului într-o manieră constructivă. Majoritatea oamenilor nu știu cum să folosească aceste principii în mod eficient, mai ales atunci când este vorba de a-i învăța pe alții (fie că sunt dezvoltați normali sau au întârzieri în dezvoltare). Totuși, oricine poate fi învățat să o facă. Informațiile prezentate în acest manual intenționează să vă ajute să învățați aplicarea constructivă a tehnicilor de intervenție în comportament.

Concluzii

Când sunt supuși programelor de învățare a comportamentului, persoanele cu întârzieri în dezvoltare dovedesc o complexitate mai mare și diferențe individuale mai numeroase decât pot fi acoperite de teoria clinică și educațională curentă sau de prezentul manual sau altele similare. Astfel, odată cu prezentarea programelor, apar și dificultățile. Soluții la exemple de astfel de probleme sunt trecute în revistă în majoritatea capitolelor, pe măsură ce se leagă de anumite programe, iar în Capitolul 35 acestea sunt legate de probleme comune de predare. Pe măsură ce elevul se confruntă cu dificultăți veți fi și dumneavoastră provocat. Astfel, este important să vă amintiți că nimeni nu devine un profesor bun peste noapte, fiecare trebuie să aibă un început, greșelile fiind la fel de inevitabile ca și progresul. Progresul apare într-o situație în care dumneavoastră sunteți deschis la feedback. Amintiți-vă doar că nici o greșală nu este atât de gravă încât să nu poată fi reparată.

Introducere în Deprinderea Asocierilor și a Imitației

Capitolul 11

Programele prezentate în Capitolele 12, 13 și 22 joacă un rol foarte important în formarea elevului. Capitolul 12 conține programe destinate formării deprinderii de asociere

(a) a obiectelor cum sunt șosetele, pantofii și ceștile,

(b) atribute ale obiectelor cum sunt forma și culoarea și

(c) literele și numerele (o abilitate fundamentală în învățarea elevului să citească și să scrie – vezi Capitolul 29).

Capitolul 12 conține de asemenea un program destinat învățării elevului să sorteze stimuli în categorii, cum ar fi oameni vs. animale sau mașini vs. alimente. Capitolul 13 conține un program destinat învățării elevului să imite comportamente nonverbale ale altor persoane. Capitolul 22 conține un program ce prezintă etapele pentru învățarea elevului să imite sunete, cuvinte și propoziții exprimate de alții.

Programele de deprindere a asocierii, sortării și imitației nonverbale (Capitolele 12, respectiv 13) se bazează pe stimuli vizuali care sunt relativ ușor de predat de către adult și de învățat de către elev. Pe de altă parte, programul de deprindere a imitației verbale (Capitolul 22), care se bazează pe stimuli auditivi, este cel mai dificil program din punct de vedere al predării și unul din cele mai dificile programe de

asimilat. Elementul comun al acestor programe este învățarea elevului să asocieze stimuli. În programele de deprinderii a asocierii și a sortării, elevul învață să asocieze itemi care sunt similari sau identici din punct de vedere al unor caracteristici (ex: culoare, formă, mărime, funcție). În programul de imitație nonverbală, elevul învață să își asocieze comportamentul cu cel al altei persoane (ex: elevul salută cu mâna ca răspuns la salutul altei persoane și zâmbește la un zâmbet). În programul de imitație verbală, elevul este învățat să asocieze propria voce cu cea a profesorului (ex: elevul asociază exprimarea cuvântului "mama" cu exprimarea de către profesor a aceluiași cuvânt).

Înainte de a descrie caracteristicile fiecărui program, ar fi de ajutor să dăm câteva informații de bază cu privire la semnificația lor. Importanța imitației în dezvoltare a fost recunoscută de către toți cei care au scris despre acest subiect. Acest subiect este descris în termeni diferiți și includ învățarea observațională, învățarea socială, identificarea, copierea, modelarea și asocierea.

Considerăm ca există două rezultate secundare importante în urma învățării imitației. Primul se referă la asimilarea rapidă a comportamentelor complexe. Este aproape imposibil să înveți pe cineva comportamentele complexe necesare funcționării în societate, prin modelarea aproximărilor succesive. Este mult mai ușor să înveți elevul comportamentele complexe ajutându-l să învețe să imite comportamente ale anumitor persoane. Astfel, alte persoane servesc ca modele pentru comportamentele complexe pe care elevul trebuie să le asimileze. Anumite forme de întărire extrinsecă, cum ar fi confirmarea unui adult, pot fi necesare în perfecționarea comportamentului elevului, dar mare parte a unei asimilări se formează pe baza imitației. Cel de-al doilea rezultat secundar se referă la motivația elevului. Pe scurt, este foarte probabil ca asocierea stimulilor, așa cum se realizează în imitație, să fie recompensată intrinsec.; adică, atunci când un elev imită comportamentul altei persoane este foarte probabil ca elevul să fie recompensat (întărit) prin observarea similarității dintre comportamentul lui și comportamentul altei persoane. Atunci când elevul percepe similaritatea dintre comportamentul lui și cel al altei persoane, acea similaritate funcționează ca o întărire foarte puternică pentru elev. Cu cât elevul asociază comportamentul sau cu cel al unui model, cu atât mai întărit este. Astfel, elevul ajunge în situația de a învăța singur. Exemple din studiile comportamentale referitoare la variabilele care mențin comportamentul imitativ, pot fi găsite în Baer & Sherman (1964); Lovaas, Berberich, Perloff și Schaeffer (1966); Lovaas, Freitas, Nelson și Whalen (1967); Parton și Fouts (1969).

Un alt avantaj al caracteristicii de recompensare intrinsecă a imitației este acela că garantează menținerea comportamentului elevului după ce tratamentul este încheiat. Dacă, pe perioadă tratamentului, un comportament depinde de întărirea extrinsecă, atunci comportamentul ar putea să nu se mai mențină după încheierea tratamentului, cu excepția cazului în care întăririle extrinseci continuă să fie disponibile în viața de zi cu zi a persoanei.

Pe de altă parte, în cazul în care comportamentul se bazează pe imitație, atunci se poate spune că întăritorul este intrinsec, iar efectele tratamentului se pot menține. Această posibilitate este important de a fi luată în considerație atunci când învățarea elevului să imite comportamentele unui alt elev de același nivel. Integrarea cu succes a altor elevi de același nivel este o etapă importantă în menținerea rezultatelor elevului și în dezvoltarea lui.

O remarcă privind vorbirea ecolalică poate fi de ajutor în ilustrarea conceptului de asociere ca stimul de întărire. La început am considerat (în mod greșit) ecolalia ca fiind un comportament patologic și am făcut eforturi considerabile pentru a elimina întăritorii sociali pentru comportamentul ecolalic, o intervenție care a redus comportamentul auto-distructiv. Retragerea întăriturilor sociale nu a redus ecolalia (Lovaas, Varni, Koegel & Lorsch, 1977). Rezolvarea acestei probleme a venit în momentul în care am considerat ecolalia ca fiind un comportament auto-stimulativ, iar asocierea vocii elevului cu vocea altor persoane ca fiind un întăritor. Alți autori au vorbit despre cazuri de vorbire ecolalică și la persoane normale.

Așa cum am înțeles ecolalia atunci când am considerat-o un comportament de asociere, tot așa am putut înțelege puternica atracție a copiilor față de jocurile care implică construcție și mozaic, a cărei importanță nu am înțeles-o în momentul în care am început să dezvoltăm programul de tratament. Majoritatea copiilor pe care i-am observat, se jucau cu astfel jucării într-un mod adecvat, chiar dacă alte piese ale jucăriei respective lipseau. Copii potriveau piesa pătrată de puzzle în spațiul pătrat din care lipsea, cercul la cerc, triunghiul la triunghi și așa mai departe. Unii dintre copii au putut să asambleze rapid și eficient un

puzzle complex de 50 până la 100 de piese chiar dacă aveau o vârstă foarte fragedă. Asemenea părți ale unei funcționări intelectuale intacte sau a unor abilități speciale sunt deseori observate la copiii diagnosticați cu autism.

Înțelegând mai bine vorbirea ecolalică, am ajuns să înțelegem că asocierea de stimuli, o consecință a jocului cu puzzle, constituie întăritorul care menține un astfel de comportament. În cazul ecolaliei, copilul asociază stimuli auditivi, în timp ce în cadrul jocurilor cu puzzle este implicată asocierea stimulilor vizuali. Pentru profesori, provocarea constă în ghidarea elevilor cu întârzieri în dezvoltare, să profite de efectele întăritoare puternice ale asocierii și să folosească acest întăritor pentru predarea comportamentelor sociale adecvate.

Există și alte avantaje pentru elevul care învață să asocieze stimuli. Aceste avantaje se concentrează pe învățarea de către elev să diferențieze (concentrându-se în mod selectiv) obiecte, comportamente și elemente de limbaj din mediul lui la care nu a fost atent înainte. O persoană nu poate asocia doi stimuli fără să se concentreze asupra lor.

Asocierea învață elevul să se concentreze asupra stimulilor, iar concentrarea asupra stimulilor este necesară pentru învățarea abilităților deprinse prin programele prezentate în acest manual.

Înainte de a trece la predarea programelor de asociere și de imitație, luați în considerare motivul pentru care asocierea anumitor stimuli vizuali și auditivi este recompensatoare pentru elev. Care este scopul unei astfel de recompense? Noi facem următoarea propunere: Deși o persoană poate observa ocazional pui de animale care își imită părinții (ex: unele specii de păsări imită cântece de păsări), dezvoltarea lor bazându-se în special pe instincte, care le direcționează comportamentul astfel încât să poată supraviețui și reproduce pe baza unor cunoștințe minime, cu condiția că mediul lor înconjurător să rămână constant. Pe de altă parte, oamenii par să nu aibe o paletă largă de instincte care să le direcționeze comportamentul. Noi trebuie să învățăm cum să ne comportăm, cum să ne creștem copiii, cum să construim o casă etc. Unul din avantajele principale ale faptului că nu ne naștem cu un repertoriu larg de comportamente instinctuale predeterminate, este acela că ființele umane sunt capabile să se adapteze diferitelor medii și cerințe cu mult mai multă ușurință decât alte animale. O schimbare bruscă în mediul unei specii de animale poate să distrugă majoritatea membrilor acelei specii. Spre deosebire de acestea, membrii fiecărei generații ale speciei umane se pot adapta și supraviețui în medii diferite și schimbătoare prin imitarea comportamentelor părinților lor și a altor oameni din jurul lor, fără a avea un repertoriu larg de comportamente transmise. În plus față de a fi mai puțin instinctuale, comportamentele oamenilor sunt mai complexe decât cele ale animalelor. Imitația permite o asimilare rapidă a unui set mai larg și mai complex de comportamente, multe dintre ele neputând fi asimilate prin procedurile de modelare a comportamentului. De aceea imitația poate fi considerată un mecanism în cadrul căreia o generație de ființe umane poate să transfere rapid comportamente și cunoștințe în beneficiul următoarei generații. Fără imitație, nu ar mai exista continuitate în cultură, iar copiii noștri nu ar supraviețui. Astfel, asocierea comportamentelor este probabil un întăritor primar; Imitația este la fel de esențială pentru supraviețuire că și hrana, reproducerea și evitarea durerii.

În concluzie, dacă o persoană suferind de autism nu reușește să imite (nu reușește să învețe observând comportamentele celorlalți), acea persoană duce lipsă de o importantă resursă de depășire a întârzierii în dezvoltare; de aceea, învățarea elevului să imite reprezintă un obiectiv major. Învățarea probelor individuale poate fi folosită la îndeplinirea acestui obiectiv. Trei programe ce urmează a fi prezentate – Asocierea și Sortarea (Capitolul 12), Imitația Nonverbală (Capitolul 13) și Imitația Verbală (Capitolul 22) – ajută elevul să asimileze abilitatea de a imita.

Asocierea și Sortarea

Capitolul 12

Partea de asociere din cadrul Programului de Asociere și Sortare subliniază pașii necesari pentru învățarea elevului să asocieze obiecte, culori, forme și comportamente (acțiuni) în tridimensionalitate (ex: obiect 3-D) și bidimensionalitate (ex: figura 2-D), combinații (ex: 3-D la 3-D, 2-D la 2-D, 3-D la 2-D și 2-D la 3-D). Partea

de sortare a acestui program îl învață pe elev că unele obiecte formează un grup pentru că au proprietăți comune (ex: culoare și mărime) sau au aceeași funcție (ex: uneltele și vehiculele). Sortarea poate fi considerată un pas preliminar în stabilirea conceptelor abstracte. Programul de Asociere și Sortare implică prezentarea unuia sau mai multor itemi așezați pe masă. Acești itemi sunt considerați mostre. Elevului i se dă un item, numit pereche, care este identic sau similar unui alt item de pe masă. Apoi, se dă comanda verbală "Potrivește" și este învățat să plaseze perechea pe sau lângă (ex: în față) mostră. Ar fi de ajutor să reținem anumite avantaje sigure ale programului, înainte să prezentăm în detaliu pașii de învățare a potrivirii obiectului la mostră (rețineți faptul că în literatura de specialitate, termenul de potrivire la care ne referim aici, este adesea întâlnit că stimul-mostră, iar mostra este întâlnită ca stimul de comparație).

În capitolul anterior am reținut că unul din avantajele implicării elevilor în asocierea de stimuli este acela că asocierea reprezintă adesea o întărire pentru elev (asocierea ajută la constituirea unei întăriri). Un alt avantaj major al asocierii este acela că ajută elevul să se concentreze (să diferențieze) o paletă largă de stimuli din mediul său. Indivizii cu întârziere în dezvoltare, în mod particular aceia diagnosticați cu autism, sunt cunoscuți ca având probleme de concentrare, comportându-se de cele mai multe ori ca și cum nu ar putea vedea sau auzi. În mod evident, acești indivizi învață să se concentreze la unii stimuli, cum ar fi mâncarea, piesele de puzzle, obiectele care se rotesc, bucăți de pânză care plutesc. Totuși, majoritatea stimulilor par să treacă pe lângă ei, așa cum se întâmplă în cazul bebelușilor normali sau a persoanelor foarte tinere. Filozoful William James a sugerat că lumea vizuală a bebelușului este o "confuzie deranjantă". În mod similar, mulți specialiști consideră că, la naștere, copii normali nu își recunosc părinții și nici nu "văd" obiectele din mediul înconjurător. Așa cum se sugerează mai sus, probabil că toți indivizii trebuie să se concentreze asupra mediului lor.

Sarcina de a construi și direcționa atenția este una din cele mai dificile probleme cu care se confruntă adulții în învățarea elevilor cu întârzieri în dezvoltare. Chiar dacă elevul s-ar putea uita direct către obiectul la care doriți să răspundă, nu există nici o garanție că elevul îi vede într-adevăr. Pentru un elev ce suferă de autism, e posibil să privească direct o persoană fără ca în realitate să vadă acea persoană, ci mai degrabă fixându-se pe o anumită trăsătură a feței, cum este clipitul. Așa cum s-a menționat în Capitolul 9, orientarea vizuală nu înseamnă "a vedea". Învățarea unui elev să realizeze contactul vizual cu profesorul nu implică faptul că elevul învață să îi vadă pe profesor. A învăța un elev să vadă (sau să audă, de exemplu) este un proces foarte lent. Așa cum înțelegem noi problemă, "a vedea" și "a auzi" sunt deprinse prin învățarea selectivă. Pentru o descriere detaliată a învățării selective, vezi Capitolul 16. Modul în care învățarea selectivă se leagă de prezentul program este descris mai pe larg în subcapitolele ce urmează. Prin Programul de Deprindere a Asocierii și Sortării și a învățării selective, puteți face un pas important spre învățarea elevului să se concentreze asupra stimulilor vizuali. Elevul va învăța să identifice și să definească o parte importantă din acești stimuli în programele următoare.

După deprinderea asocierii și sortării, elevul va înregistra rezultate importante. Unul din aceste rezultate este abilitatea de a observa asemănările între evenimentele prezente și cele viitoare astfel încât cunoștințele vor putea fi transferate (generalizate) de la o situație la alta; observarea asemănărilor între diferite situații ajută la instalarea regularității în comportamentul individului. Acest rezultat este important având în vedere că elevii cu autism și alte întârzieri în dezvoltare întâmpină dificultăți în transferul cunoștințelor de la un set de stimuli sau mediu de învățare la un altul. Deprinderea Programului de Asociere și Sortare ar trebui să reducă aceste dificultăți.

Asocierea și Sortarea stimulilor nu este numai foarte utilă ci este și foarte ușor de învățat. Mai mult decât atât, elevilor le place programul și fac progrese rapide poate și pentru că stimulii sunt vizuali sau pentru că perceperea asemănărilor între obiecte sau evenimente este întăritoare (stimulatoare) pentru aceștia. Așa cum este de așteptat, un individ ar putea totuși să se confrunte cu diferențele individuale în activitatea de învățare a elevilor să deprindă sortarea, operație ce se bazează pe proprietăți abstracte cum ar fi hainele, mobila, alimentele sau animalele. Aceste diferențe presupun o flexibilitate mare a profesorului în activitatea să de predare.

Anumite abilități esențiale ar trebui asimilate înaintea începerii Programului de Deprindere a Asocierii și Sortării. De exemplu, elevul ar trebui să poată sta pe scaun la masă câteva minute fără întreruperi și fără prea multe discontinuități în comportament. Dacă asocierea este întăritoare pentru elev, el va sta pe scaun

pentru o perioadă mai lungă de timp. De asemenea, posibilitatea de a se orienta vizual către profesor și de a urma instrucțiunile învățate în primele ore ale tratamentului (vezi Capitolul 9) este în avantajul elevului. În plus, profesorul trebuie să cunoască bine Capitolul 16 și să facă referiri la acesta atunci când și dacă elevul întâmpină dificultăți.

Programul de Deprindere a Asocierii și Sortării poate fi predat în același timp cu programe ca Imitația Nonverbală (Capitolul 13), Primele Abilități de a se Juca (Capitolul 19), și Citirea și Scrierea (Capitolul 29). În programul de față, componentele operației de asociere ar trebui predate elevului înainte de componentele operației de sortare. În cazul în care sortarea obiectelor pe baza unor proprietăți comune este dificilă pentru elev în primele stadii ale tratamentului, amânați predarea acestor componente și reintroduceți-o după câteva săptămâni sau luni. Învățarea ad interim despre obiecte ar putea ușura asimilarea operației de sortare.

Potrivirea obiectelor 3-D identice

Începeți Programul de Deprindere a Asocierii și Sortării cu învățarea elevului să potrivească stimuli 3-D identici. Când selectați materiale pentru acest program, alegeți obiecte comune din casă. Va sugerăm să folosiți itemi cu care elevul intra mai des în contact, făcând astfel ca abilitățile deprinse să aibă o importanță mai mare. De exemplu, farfurii, tacamuri și articole mici de îmbrăcăminte cum ar fi mănușile, sunt itemi ideali de folosit în primele sarcini ale operației de asociere. Obiecte care presupun perechi, cum ar fi pantofii și șosetele, sunt de asemenea de ajutor în primele programe de deprindere a asocierii. În plus, folosirea inițială a obiectelor care se potrivesc unul cu celălalt (ex: ceașcă, farfurie, linguriță) joacă un rol foarte important. Folosirea acestor obiecte va înlătura incertitudinea în ceea ce privește plasarea lor. Aveți în vedere faptul că anumiți itemi întăritori familiari și naturali (ex: jucăria preferată) sunt adesea dificil de folosit deoarece elevul și-ar putea dori să nu îi mai dea drumul din brațe în loc să o asocieze cu obiectul corespondent de pe masă. Dacă acest lucru nu apare, folosiți astfel de jucării.

Pașii de urmat în predarea operației de asociere sunt în conformitate cu cei menționați în capitolul despre Învățarea Selectivă (Capitolul 16). Ar fi de dorit ca dumneavoastră să vă familiarizați cu procedeele învățării selective deoarece o bună înțelegere a acestora va facilita predarea abilităților prezentate în acest program și în oricare alt program din acest manual. Acest capitol descrie cum să aplicați procedeele de învățare selectivă numai în cazul asocierii și sortării.

Așa cum am detaliat mai sus, elevul este învățat SD1-R1 (ex: asocierea unei căni la o alta cană) la Pasul 1 (vezi capitolul 10 – despre stimulul diferențiator [SD] și răspuns [R]). La Pasul 2, elevul este învățat SD2-R2 (ex: asocierea unei șosete la cealaltă șosetă). După deprinderea SD1-R1 și SD2-R2, se poate trece la pasul 3 unde SD1 și SD2 fac obiectul întăririi diferențiate și a amestecului itemilor pentru a ne asigura că elevul se concentrează asupra obiectelor care îi sunt prezentate și nu altora. Apoi se va preda SD3-R3 (ex: asocierea unei lingurite la o alta lingurita). În final, elevul este învățat să diferențieze SD3 de SD1 și de SD2. Asigurați-vă că SD1 este diferit de SD2 și că SD3 este foarte diferit de SD1 și SD2. La pașii următori, elevul trebuie să stea pe scaun cu fața la masă, iar dumneavoastră trebuie să vă așezați lângă elev. Faptul că dumneavoastră stați lângă elev vă va ajuta în sugestionarea manuală a elevului. Treptat, pe măsură ce elevul necesită asistare și sugestionare mai reduse, vă puteți muta cu scaunul vis-à-vis de elev.

Pentru ușurarea descrierii pașilor de predare ce urmează, literele A, B și C reprezintă mostrele (itemii așezați pe masă), iar A', B' și C' reprezintă perechea (ex: itemii corespondenți pe care îi înmânați elevului pentru ca el să facă asocierea). Instrucțiunile verbale ale dumneavoastră pentru acest program este "Potrivește". Este de preferat să nu includeți în instrucție numele obiectului ce urmează a fi asociat (ex: "Potrivește cana"). Utilizarea etichetei obiectului nu este relevantă în stadiile incipiente și ar putea chiar să deruteze elevul de la a înțelege ce răspuns se așteaptă de la el. La început, asigurați-vă că ședința va fi scurtă; în stadiile incipiente ale programului elevul nu trebuie să stea pe scaun la masă mai mult de 1 până la 3 minute odată.

• Pasul 1

Așezați o cană (Obiectul A) pe masă în fața elevului. Dați-i elevului în mână o cană identică (Obiectul A') și roștiți cu clar cu voce tare "Potrivește". După ce SD a fost dat elevului sugerați-i manual răspunsul corect, plasând cana în cea de pe masă. Întăriți răspunsul corect.

Între probe (ex. după întărirea unei încercări și înaintea celei de-a doua), luați stimulul de pe masă. În acest caz, luați ambele cani după ce s-a realizat întărirea. O astfel de procedură vă permite să prezentați stimulii din nou la începutul următoarei încercări, maximizând, astfel, diferențierea prezentării stimulilor. Este probabil ca această diferențiere să mărească concentrarea elevului față de stimuli și astfel să faciliteze învățarea. Rețineți că păstrarea stimulilor pe masă grăbește învățarea pentru unii elevi deoarece reduce intervalul de timp între încercări.

Repetăți proba și diminueați sugestia pentru încercările ce urmează prin reducerea asistenței manuale realizată în sprijinul elevului. De exemplu, orientați delicat mâna în care se află obiectul A' în direcția obiectului A de pe masă, apoi arătați-i locul unde doriți să plaseze obiectul (ex. în cana de pe masă). Diminueați treptat orice sugestie și maximizați întărirea pentru încercările care nu au fost sugerate. Stabiliți (fixați) asimilarea răspunsurilor corecte nesugerate la 5 din 5 sau 9 din 10.

Așa cum am precizat și în introducerea acestui manual, stabilirea asimilării variază de la un program la altul. În general, o diferențiere ușoară poate fi considerată asimilată la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nesugerate, așa cum am arătat și mai sus. Totuși luând în considerare diferențele individuale în asimilarea cunoștințelor, unii elevi ar putea avea dificultăți mai mari decât alții și astfel stabilirea asimilării ar trebui făcută de la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nesugerate. Ca o regulă generală, prima diferențiere (ex. diferențierea între SD1 și SD2) din orice program este mai dificil de asimilat decât următoarele. Astfel, când treceți la următoarele diferențieri, puteți folosi un criteriu mai puțin exigent (ex. 3 răspunsuri nesugerate corecte la rând). Dacă se avansează prea lent în predare, elevul se poate plictisi, poate deveni neliniștit sau se autostimulează. În plus, prezentarea aceluiași SD de mai multe ori într-o serie, conduce la învățarea elevului să persevereze prin faptul că îi întărim repetarea aceluiași răspuns. Pe de altă parte prin rapiditatea procesului de predare, primii pași nu vor fi bine asimilați și astfel mai târziu elevul va întâmpina probleme în a asimila următorii pași. Criteriul de stabilire a asimilării prezentat în acest manual este orientativ; pe măsură ce veți căpăta experiență în învățarea elevului, aceste informații orientative pot fi modificate astfel încât să corespundă nevoilor personale ale elevului.

- **Pasul 2**

Alegeți un al doilea obiect (B) care să fie foarte diferit din punct de vedere al culorii și formei de primul. De exemplu, dacă primul obiect a fost o cană roșie al doilea obiect să nu fie tot cilindric (asemănător cu cana) sau o mașină de jucărie roșie. În schimb, o șoseta albă ar fi o alegere bună. Luați primul obiect (ex. cana) de pe masă. Plasați o șosetă (Obiectul B) pe masă în fața elevului și cealaltă șosetă (Obiectul B') i-o dați acestuia în mână în timp ce spuneți clar cu voce tare "Potrivește". Odată ce SD2 este dat, asistați fizic elevul pentru a da R2 (ex. plasarea obiectului B' în B). Întăriți răspunsul corect și apoi îndepărtați obiectul din fața elevului. Repetați prezentarea lui SD2 și începeți diminuarea sugestiei. Amintiți-vă întotdeauna să prezentați SD (obiectul și instructajul "Potrivește") în același timp cu sugestia. Atunci când elevul răspunde corect la 5 din 5 sau 9 din 10 încercări nesugestionate se consideră răspuns asimilat. După ce acest criteriu a fost îndeplinit mutați Obiectul B într-o altă poziție pe masă așa cum s-a procedat și cu Obiectul A.

- **Pasul 3**

După ce SD1-R1 și SD2-R2 sunt asimilate separat, SD1 și SD2 trebuie amestecate între ele pentru a-l ajuta pe elev să distingă între ele. Începeți prin a plasa cana și șoseta pe masă, ambele obiecte la distanță egală de linia mediană a privirii elevului pentru a nu apărea sugestia poziției. Elevul trebuie să vadă clar obiectele. Spațiul între cele două obiecte trebuie să fie între 8-10 inci. Dacă elevul întâmpină dificultăți se poate folosi sugestia de poziție în sensul că obiectul țintă poate fi așezat mai aproape de acesta. Sugestia de poziție va fi diminuată treptat până când elevul va putea face diferența între obiectele așezate la aceeași distanță.

Recomandăm începerea programului de deprindere a diferențierii între stimuli cu SD1 și sugerarea răspunsului (manual, prin poziție sau ambele) pentru a evita o încercare neîntărită și o probabilă stare de nervozitate. O alternativă ar fi prezentarea mai întâi a SD2 pentru că această asociere este ultima întărită; totuși din punct de vedere tehnic prezentarea la început a SD2 nu presupune o diferențiere, ci mai degrabă o simplă adăugare la precedentul răspuns și de aceea are o valoare didactică mică.

Amestecarea SD1 și SD2 conform procedurilor de învățare a diferențierii.

Deoarece SD2 este cel mai recent asimilat este probabil că elevul să așeze cana pe șosetă, atunci când este prezentat SD1 (cana). Pentru evitarea unei încercări neîntărite atunci când prezentați SD1 (cana), sugestați fizic și întăriți elevul pentru R1 (locul unde se afla cana). În plus, pentru a evita ca elevul să nu învețe greșit locul unde să plaseze obiectul pe masă, schimbați la întâmplare pozițiile de stânga-dreapta ale cunii și șosetei. Dacă se folosește sugestia de poziție, schimbați poziția stânga – dreapta a obiectului țintă și în același timp păstrați-l mai aproape de elev. Diminuați sugestia de poziție de-a lungul probelor prin apropierea treptată a obiectelor unul de celălalt la fiecare încercare succesivă, după diminuarea sugestiei fizice prin asistarea manuală din ce în ce mai redusă de-a lungul probelor. Dacă elevul face vreo greșală în oricare dintre încercări, nu întăriți răspunsul, ci mai degrabă încheiați proba cu un sugestiv "Nu". Apoi repetați prezentarea obiectului, sugerați răspunsul corect și apoi întăriți. În timpul procesului de diminuare a sugestiei, încercați probe nesugerate care să conducă la reducerea dependenței de sugesție, ceea ce este cel mai probabil să apară când întărirea este aplicată pentru încercările sugerate. Continuarea întăririi încercărilor sugerate va reduce șansele elevului de a asimila asocierea dintre SD și răspunsul (R) corect. Stabiliți momentul asimilării la 3-4 răspunsuri corecte nesugerate într-o serie cu Obiectul A (cana) și B (șoseta) schimbate între ele și plasate la aceeași distanță de elev. În cele două secunde ale asimilării SD1-R1, prezentați SD2 (șoseta) și în același timp sugerați elevului răspunsul corect. Stabiliți asimilarea la 3-4 răspunsuri corecte nesugestionate într-o serie. De-a lungul următoarelor câteva probe, alternați înapoi și înainte între SD1 și SD2. Cu o creștere a alternărilor între SD1 și SD2, ar trebui să solicitați din ce în ce mai puține răspunsuri corecte succesive înainte de alternarea SD (ex. alternați după 4 răspunsuri corecte nesugerate într-o serie, apoi 3, apoi 2, apoi 1). Odată ce elevul este capabil să dea răspunsul corect la SD-urile prezentate pe rând (ex. nu în grupuri de probe), rotați la întâmplare ordinea prezentării obiectelor (ex. SD1, SD2, SD2, SD1, SD2, SD1, SD1) pentru a înlătura posibilitatea ca elevul să folosească un pattern de răspuns (vezi Capitolul 16). De asemenea schimbați la întâmplare poziția obiectelor pe masă pentru a evita ca elevul să răspundă la o anumită poziție a acestora mai degrabă decât la obiect în sine.

După încercări întărite succesiv, diferențiate și alternate, elevul ar trebui să facă din ce în ce mai puține greșeli deoarece asociațiile dintre SD1-R1 și SD2-R2 sunt întărite, iar greșeli cum ar fi SD1-R2 sau SD2 –R1 sunt slăbite în lipsa întăririi. Odată învățate diferențele între SD1 și SD2, vă recomandăm ca aceste SD-uri să fie exersate de către toți membrii grupului. În plus, generalizați deprinderile în mediul înconjurător prin extinderea ședințelor în alte camere ale casei. Când sunt implicate astfel de procedee, sugestii accidentale ale profesorului sau provenite din mediu este puțin probabil să influențeze elevul în procesul de învățare a diferențierii corecte.

- **Pasul 4**

A treia încercare, obiectul C și C' trebuie să fie total diferit de primele două obiecte. De exemplu ați folosit o cană roșie, obiectul A, respectiv o șosetă albă, obiectul B, obiectul C ar putea fi o linguriță de argint.

Păstrați așezarea inițială, dumneavoastră și elevul stând unul lângă altul cu față la masă. Plasați pe masă în față elevului o linguriță (Obiectul C). Apoi îi dați elevului o linguriță identică în mână spunând clar și cu voce tare "Potrivește". După ce SD-ul a fost dat sugerați-i fizic să așeze lingurița pe masă, pe sau lângă cealaltă linguriță. Întăriți răspunsul corect apoi luați obiectele din față elevului. Repetați prezentarea SD3 și diminuați sugestia de-a lungul următoarelor încercări, amintindu-vă să aplicați sugestia odată cu SD. Folosiți în vederea asimilării aceleași criterii că și în cazul SD1-R1 și SD2-R2. Odată ce obiectivul a fost îndeplinit, mutați obiectul C în diferite poziții așa cum s-a procedat și cu obiectele A și B.

- **Pasul 5**

După ce SD3-R3 este asimilat când este prezentat singur și schimbat, întăriți-l diferențiat, mai întâi cu SD2-R2 (stabiliți asimilarea la 5 din 5 sau 9 din 10, răspunsuri corecte nesugerate) și apoi cu SD1-R1. Odată ce asimilarea s-a produs schimbați cele 3 asocieri între ele și întăriți-le diferențiat (SD1-R1, SD2-R2, SD3-R3) într-un format unitar așa cum s-a procedat înainte (ex. roțiți după 4 răspunsuri corecte nesugerate, apoi după 3, după 2 și în final după 1). Rotați la întâmplare prezentarea SD (atunci când elevul poate răspunde singur corect la o prezentare singulară). În plus, rotați la întâmplare poziția dreapta-stânga a stimulilor pe masă pentru a evita o influență externă.

Ar fi de preferat ca la început să existe pe masă numai două mostre (una dintre ele fiind asocierea corectă). Pe măsură ce elevul asimilează, măriți gradul de dificultate al exercițiului prin adăugarea treptată a altor

mostre pe masă. Învățați elevul să asocieze alte obiecte 3-D urmând aceleași procedee folosite pentru primele trei. În final ați putea ajunge să plasați pe masă până la douăsprezece obiecte (ex: ceașca, șoseta, lingura, mașinuța de jucărie, măr de plastic, farfurioară, pahare, stilou, jucărie, păpușă, cheie, floare de plastic). Dați elevului un singur obiect odată pentru a face asocierea. Veți putea observa cum elevul urmărește activ obiectele de pe masă pentru a identifica asocierea corectă și poate, cu o mișcare rapidă și sigură, va îndeplini sarcina.

Odată ce elevul învață să asocieze cele douăsprezece obiecte, partea dificilă a programului a fost depășită și veți avea satisfacția, atât dumneavoastră cât și elevul, de a progresa către alte astfel de sarcini. Pe măsură ce elevul progresează trecând prin etape variate ale asocierii, veți descoperi că elevul are nevoie din ce în ce mai puțin de alimente sau de alți întăritori extrinseci pentru a rămâne implicat în sarcină. Așa cum se întâmplă de obicei în cazul indivizilor cu dezvoltare normală, un individ trebuie mai întâi inițiat într-o anumită sarcină, uneori împotriva propriei voințe. Totuși, după ce ia contact cu sarcina, individul ar putea chiar să o considere recompensatoare. Faptul că mulți indivizi ajung să iubească lucruri cum ar fi muzica, poezia sau sporturile numai după ce au intrat în contact cu ele, reprezintă un exemplu elocvent al importanței expunerii inițiale la descoperirea activităților întăritoare. Dacă individul trece de primele ședințe, înseamnă că este pe drumul cel bun. Dacă, pentru elevul cu care lucrați, exercițiul de asociere pare a fi un întăritor pozitiv, aveți în vedere folosirea sarcinilor de asociere în formate diferite ca întăritor pentru obținerea răspunsurilor corecte în cadrul altor programe.

Puncte Critice

Elevul ar putea întâmpina inițial anumite dificultăți în asocierea componentelor din cadrul Programului de Deprindere a Asocierii și Sortării. De exemplu, elevul ar putea să nu știe unde să așeze obiectul care i s-a dat. Folosirea obiectelor care se potrivesc unul cu celălalt ajută la prevenirea acestei probleme. Totuși, această problemă poate reapărea dacă nu se mai folosesc obiecte din tipul menționat mai sus. Învățați elevul cum să așeze corect (ex: în față sau lângă mostră, în cazul obiectelor care nu se potrivesc unul cu celălalt) obiectele fie prin sugerare fie prin definirea spațiului în care ar trebui să plaseze obiectul. Acest lucru poate fi obținut prin determinarea acestuia să așeze obiectele pereche pe farfuria sau coli de hârtie, fiecare conținând obiectul mostră corect.

O alta problemă ar putea fi cauzată de sugerarea răspunsului de către profesor înainte de reacția elevului. De exemplu, dacă profesorul folosește în mod preponderent mâna stângă pentru a arăta că poziționarea itemului este în stânga și respectiv mâna dreaptă pentru a arăta că poziționarea itemului este în dreapta, elevul ar putea răspunde în funcție de mâna folosită de profesor și nu în funcție de obiectele mostră. Sugerarea răspunsului de către profesor înainte de răspunsul elevului ar putea apărea și în cazul în care profesorul privește obiectul mostră de pe masă în timp ce îi dă elevului obiectul corespondent sau atunci când profesorul adoptă o anumită expresie (zâmbeste sau își mișcă capul) sugerând răspunsul corect sau incorect înainte ca elevul să răspundă. Înainte de a întări răspunsul, profesorul trebuie să aștepte până când elevul răspunde singur (ex: elevul așează obiectul). Dacă elevul nu este sigur de răspuns este foarte probabil ca acesta să încerce mai degrabă să surprindă sugestiile profesorului care să-l ajute să dea răspunsul corect decât să se concentreze asupra obiectelor țintă. Membrii echipei de tratament ar trebui să se observe reciproc pentru a evita producerea acestor tipuri de sugestii nepotrivite. Elevul nu va deprinde abilitatea respectivă dacă sunt implicate astfel de sugestii.

Asocierea obiectelor 2-D identice

Această secțiune descrie pașii ce trebuie urmați pentru a învăța elevul să asocieze stimuli 2-D identici. Pentru unii profesori este mai ușor să învețe elevul să asocieze reprezentările 2-D ale obiectelor 3-D, pe care elevul a învățat să le asocieze în prima etapă a programului. De exemplu, dacă elevul a fost învățat să asocieze ceșcuțe identice, învățați-l să asocieze poze sau desene ale acelorasi ceșcuțe. Alți stimuli 2-D pot fi obținuți prin ilustrarea unor cartonase reprezentând obiecte, comportamente, numere sau litere. Ulterior pot fi folosite și cartonașe cu cuvinte. În cazul în care acești stimuli 2-D sunt luați din reviste atunci cumpărați două reviste identice, decupați și fixați cele două fotografii identice pe un panou. Când folosiți fotografiile, aveți în vedere și anumiți stimuli externi. De exemplu, elevul ar putea folosi marginea ce

delimitează unele fotografii ca indice pentru asociere în loc să se concentreze asupra obiectelor din fotografii. De aceea, îndepărtați orice margine din fotografie. Tăiați fotografiile cât mai uniform posibil deoarece elevul ar putea să asocieze forma sau mărimea fotografiei decât fotografiile în sine. Pentru mulți elevi culoarea este cel mai puternic atribut al obiectului care conduce la asociere. De exemplu, în asocierea unor fotografii identice cu câini, elevul ar putea să realizeze asocierea mai curând pe baza petei de culoare de pe câine (asociind culoarea la culoare) decât în funcție de trăsăturile caracteristice ale câinelui.

Deși este aproape imposibil să eliminăm toți stimulii irelevanți, puteți lucra în prezența lor urmând procedeele detaliate pentru introducerea asocierii non-identice prezentată ulterior în acest capitol. Prin aceste procedee este posibil ca stimulii irelevanți să devină potențiale elemente de întărire. Astfel, atenția la acești stimuli este slabită pe măsură ce trăsăturile esențiale sunt accentuate deoarece acestea sunt asociate în mod constant cu întărirea. Totuși, este important să reținem că indicii pe care doriți să-i folosească elevul în rezolvarea problemelor nu sunt neapărat aceia la care va apela elevul.

Învățarea elevului să asocieze stimulii 2-D se desfășoară în același fel ca și în cazul asocierii obiectelor 3-D. Atunci când asociază stimuli 2-D, puneți elevul să plaseze fotografia care urmează a fi asociată deasupra fotografiei corespondente de pe masă. Unii elevi acordă multă atenție în așezarea fotografiei cât mai exact posibil, așezând marginile colțurilor acesteia în modul cel mai exact cu putință. O asemenea atenție asupra detaliului este un semn bun. Este de asemenea dovada proprietăților de întărire pe care le are asocierea.

Asocierea culorilor și formelor

Procedeele de învățare a culorilor și formelor sunt identice cu cele prezentate pentru învățarea asocierii 3-D și 2-D. Stimulii pentru învățarea asocierii culorii ar trebui să fie cartonase de culori diferite. Taiati cartonașele stimuli la dimensiuni de 5x5 inc. Întrucât elevul cunoaște deja cum să asocieze obiectele și fotografiile, asocierea culorilor se poate învăța relativ repede.

Odată ce elevul învață să asocieze cartonașele colorate, poate fi introdusă asocierea obiectelor 3-D după culoare. Aceste obiecte ar trebui să fie identice în toate aspectele cu excepția culorii (ex: bile mari de plastic sau creioane nou-nouțe), pentru a evita confuziile legate de dimensiune prin care obiectele urmează a fi asociate. Dacă elevul are dificultăți considerabile în a învăța să asocieze culorile și după câteva zile nu înregistrează nici un progres, acesta ar putea fi daltonist. Totuși, înainte de a trage o astfel de concluzie, asigurați-vă că alți factori cum ar fi stimulii folosiți, tehnicile de predare, întărirea și sugestionarea sunt optimi. Acest lucru se leagă de o precizare anterioară legată de evaluarea metodelor de predare înainte de a atribui eșecul elevului.

Pentru a-l învăța pe elev să asocieze forme, decupați din carton diferite forme similare. Este important ca toate formele să aibă aceeași culoare pentru a evita influența indicilor legați de aceasta. Când începeți să-l învățați formele, alegeți inițial două forme diferite (ex. un cerc și un pătrat). Odată ce pătratele sunt diferențiate de cercuri, acestea ar putea fi diferențiate de triunghiuri, triunghiurile de romburi, cercurile de formele ovale, și așa mai departe, crescând treptat gradul de dificultate.

Numerele, literele și cuvintele sunt alte exemple de forme care pot fi introduse la acest nivel. Totuși, aveți în vedere faptul că aceste tipuri de asociere ar trebui introduse sistematic; nu toate cele trei tipuri trebuie introduse și date ca sarcina în același timp.

Asocierea obiectelor 3-D cu reprezentări 2-D identice

În această secțiune elevul este învățat să asocieze obiecte cu fotografiile respectivelor obiecte. Altfel spus, elevul este învățat să identifice reprezentările simbolice (fotografiile) cu cele concrete, obiecte din viața de zi cu zi, iar unii consideră această abilitate ca fiind un proces cognitiv de nivel înalt. Această parte a programului de deprindere a asocierii prezintă interes din două motive. În primul rând profesioniștii consideră că procesele cognitive de nivel înalt nu pot fi predate pe baza teoriei învățării (teoria întăririi) promovată în această carte. În al doilea rând, elevii cu autism, cu afecțiuni evolutive în dezvoltare și alte întârzieri similare, sunt considerați a avea deficiențe în procesele cognitive ce implică operațiile de abstractizare. Menționăm acest lucru aici nu numai pentru că veți avea satisfacția de a-l observa pe elev învățând această operație, dar și pentru că acesta o va face în ciuda părerilor unor profesioniști. (Opoziția

scoate la iveală de multe ori ceea ce e mai bun în noi). Pe măsură ce avansați în cunoașterea acestui manual veți învăța că procesele cognitive de nivel înalt sunt învățate lent dar sigur.

Deși asocierea obiectelor cu reprezentările lor simbolice este fundamentală în procesul educațional și o etapă important de învățat pentru elev, conexiunea între itemii 3-D și perechile lor 2-D este dificilă pentru unii elevi. Pentru a facilita asimilarea asocierilor dintre 3-D și 2-D, începeți cu obiecte pe care elevul a învățat să le asocieze în etapele anterioare. Întrucât etapele de predare din această secțiune sunt identice cu cele prezentate anterior în acest capitol, aici sunt prezentate relativ pe scurt.

- Pasul 1

Așezați itemul 2-D (ex: fotografia unei cescute) pe o masă și dați elevului obiectul 3-D corespondent. Spuneți "Potrivește" în timp ce sugerați așezarea obiectului 3-D deasupra corespondentului său. Stabiliți sfârșitul procesului de asimilare la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri nesugerate corecte. Îndepărtați stimulii între probe.

- Pasul 2

Așezați alt item 2-D (ex: fotografia unei șosete) pe masă, apoi dați elevului obiectul 3-D corespondent. Urmați aceleași procedee descrise la pasul precedent pentru a se asimila și această asociere.

- Pasul 3

Combinați și întăriți diferențiat stimulii folosiți la pașii 1 și 2. Odată asimilate (5 din 5 sau 9 din 10), continuați adăugând noi stimuli așa cum s-a procedat la secțiunea precedentă a acestui program.

După ce elevul învață să asocieze obiectele 3-D cu corespondentele lor 2-D, învățați-l să asocieze fotografiile 2-D cu corespondentul lor 3-D folosind aceleași proceduri tocmai descrise. Pentru acest exercitiu puteți folosi chiar profesorii și mediul înconjurător.

Asocierea obiectelor pe Clase

Asocierea stimulilor non-identici de aceeași dimensiune.

În această parte a programului, elevul este învățat să asocieze obiectele cu corespondentele lor non-identice. Altfel spus, elevul este învățat să identifice clase de obiecte și să învețe că anumite obiecte au unele proprietăți chiar dacă ar putea arata altfel (ex: un pantof e un pantof chiar dacă este maro, alb, mocasin sau sanda). Din punct de vedere tehnic, elevul este învățat generalizarea stimulului. (ex: a generaliza un răspuns dintr-un anumit exemplu al unui obiect la un obiect care pare similar cu originalul). Pentru această sarcină adunați multiple exemple ale aceluiași obiect. De exemplu, folosiți multe tipuri de cescute (plastic, hârtie și ceramica), ciorapi (în culori asortate, marimi și texturi), linguri (metal și plastic), pantofi (mocasini maro, pantofi de tenis albi, sandale negre, pantofi cu arici Velcro, pantofi cu siret) s.a.m.d. Inițial este bine să folosiți itemi non-identici care sunt foarte asemănători (ex: pantofi de tenis albi cu pantofi cu arici Velcro și pantofi de tenis albi cu sireturi) în loc de itemi non-identici care sunt foarte diferiți (ex: un pantof de tenis alb cu un pantof rosu cu toc înalt). Scopul acestui exercitiu este să diminueți treptat asemanarea fizică între itemii pe care elevul îi asociază până când acesta poate asocia obiecte foarte diferite aparținând aceleiași clase. Odată ce elevul învață să asocieze obiecte 3-D non-identice, învățați-l să asocieze stimuli 2-D non-identici. Predarea trebuie să urmeze același procedeu descris anterior în tehnica "asociază cu mostră".

Asocierea obiectelor 3-D cu reprezentări 2-D non-identice.

În această secțiune elevul este învățat să asocieze grupuri de obiecte la reprezentările simbolice non-identice (2-D). Toate obiectele și fotografiile folosite în cele două sarcini anterioare sunt necesare și în predarea caestei sarcini. Selectați un item dintr-o clasă și un item dintr-o clasă diferită de obiecte 2-D și plasați acești itemi pe masă (ex: așezați pe masă fotografia unei cescute și fotografia unui pantof de tenis). Dați elevului un obiect 3-D aparținând uneia din aceste clase de obiecte și instruiți-l "Potrivește" (ex: dați elevului o cană și puneți-l să asocieze cu fotografia cescutei de pe masă). Rotiți poziția fotografiilor pe masă astfel încât să evitați că elevul să învețe o anumită poziție pentru așezare (ex: stânga, dreapta, centru) în locul asocierii. Odată ce acest prim pas este asimilat (5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nesugerate) dați elevului un obiect 3-D diferit aparținând clasei reprezentate de celălalt item de pe masă și învățați elevul să îi asocieze cu fotografia adecvată. În practică, procedeul folosit în predare ar putea fi: așezați pe

masă, în față elevului, fotografia unui pantof barbatesc și fotografia unei linguri de metal. În continuare dați elevului un pantof de dama în timp ce spuneți "Potriveste". Dacă este necesar, sugerați răspunsul corect și întăriți elevul. De-a-lungul următoarelor probe, diminueați sugestia rotind la întâmplare poziția dreapta - stânga a fotografiilor de pe masă; apoi dați elevului să așeze pe masă o lingura de plastic, apoi un pantof alb de bebelus, o sanda, o linguriță s.a.m.d., asigurandu-va că, pentru fiecare obiect folosit, sugestiile sunt diminuate înainte de a introduce un nou obiect. Când elevul învață să asocieze 3-D la stimuli 2-D non-identici, învățați-l să asocieze 2-D la stimuli non-identici 3-D urmând proceduri similare celor tocmai descrise.

De-a-lungul tuturor sarcinilor de asociere, asigurați-va că stimulii nu devin incerti. De exemplu, dacă o cescuta galbena și un pantof maro sunt pe masă, iar elevului îi este dată o cescuta maro, acesta ar putea gândi că i se cere să asocieze culorile (o caracteristică importantă a stimulului) și de aceea ar putea asocia cescuta maro cu pantoful maro. Acesta ar fi un răspuns incorect dacă elevul trebuia să asocieze obiecte non-identice și totuși ar fi un răspuns corect dacă ar fi trebuit să asocieze culori. De aceea, asigurați-va că itemii selectați în stadiile incipiente ale învățării au caracteristicile după care urmează a fi asociate, foarte bine definite.

Asocierea pe Categorii.

O etapă mai avansată a programului de asociere decât asocierea pe baza caracteristicilor identice sau aproape identice, constă în a asocia stimuli în grupuri pe baza unor atribute, altele decât după trasaturile identice sau aproape identice. Adică, obiectele pot fi asociate pe baza unor funcții comune și abstracte cum ar fi lucrurile pe care le mananci (alimente), itemi cu care te îmbraci (haine) sau obiecte care ușurează călătoria (vehicule). Există un număr foarte mare de astfel de grupuri întrucât grupurile pot fi formate pe baza unuia sau mai multor trasaturi sau atribute comune. Aveți în vedere că a învăța să asociezi membri în grupuri după o funcție comună este dificil și poate cere unele abilități conceptuale anterioare (limbajul). De aceea, ar fi recomandabil să următoarele două secțiuni să fie începute după ce elevul face unele progrese în limbaj.

În această secțiune învățați-i asocierea obiectelor din categoriile comune, cum ar fi alimentele, îmbracamintea, vehiculele, oamenii, mobila și animalele. Este recomandat să începeți cu membrii din categorii ce diferă foarte puțin unul de altul. De exemplu, pentru a învăța elevul să asocieze categoria animalelor, începeți cu caii, vacile și cainii că fiind opuse puilor de găină, porcilor și balenelor. Începeți cu itemi asemănători extinzând treptat conceptele pe care le predați astfel încât să includa mulți membri eterogeni care formează o categorie. De asemenea, în stadiile incipiente, categoriile contrastante trebuie să fie foarte diferite una de alta. De exemplu, nu va folosiți de asocierea fructelor vs. legume.

Pentru o mai bună înțelegere a următorilor pași, categoria animalelor este prima predată iar îmbracamintea este cea de-a doua. De-a-lungul fiecărui pas, poziția stânga-dreapta a stimulului trebuie să fie schimbată la întâmplare pentru a evita indici necorespunzători de poziție.

• Pasul 1

Așezați o mostră de animal (ex. un cal) pe masă în față elevului. Prezentați SD1, adică dați elevului un alt item din aceeași categorie (ex: o vacă) și spuneți clar și cu voce tare "Potriveste". Odată ce SD este dat, sugerați elevului să dea răspunsul corect (așezând vaca lângă calul de pe masă). Întăriți răspunsul corect. Îndepărtați stimulii între probe, repetați probele și diminueați sugestia. Întăriți cât mai mult probele nesugerate. Stabiliți sfârșitul procesului de asimilare la 5 din 5 sau la 9 din 10 răspunsuri corecte nesugerate. Apoi dați elevului o altă mostră din categoria animalelor (ex: o capră). Sugerați elevului să așeze capra lângă cal pe masă și apoi întăriți răspunsul corect. Repetați proba diminuând toate sugestiile de-a-lungul următoarelor câteva probe. Stabiliți finalizarea procesului de asimilare la 5 din 5 sau la 9 din 10 răspunsuri corecte nesugerate. Continuați să-l învățați până la 5 exemple diferite ale aceleiași categorii urmând procedeele de predare folosite la primele două exemple.

• Pasul 2

Așezați o mostră de îmbracaminte (ex. pantalonasi) pe masă în față elevului. Așezați SD2, dați elevului un alt item de îmbracaminte (ex. o camasută) și spuneți clar și cu voce tare "Potriveste". Odată ce SD2 a fost dat, sugestionați fizic elevului să dea R2 (ex. așezarea camasutei deasupra pantalonasilor, aflați pe

masă). Întăriți răspunsul corect, îndepărtând stimulii între probe. Repetați prezentarea SD2 și începeți să diminueți sugestia. Folosiți același criteriu de stabilire a finalizării procesului de asimilare pentru SD2-R2, că și pentru SD1-R1. Predați cel mult 5 alte exemple din categoria îmbracaminte, câte unul, folosind procedeele descrise la pasul anterior.

- Pasul 3

Odată ce SD1-R1 și SD2-R2 sunt asimilate separate, trebuie să ajutați elevul să diferențieze cele două seturi de stimuli prin aplicarea procedeele de învățare selectivă. Așezați calul și pantalonasii pe masă, echidistant față de câmpul vizual al elevului, astfel încât să fie vazute foarte clar. Se recomandă un spațiu între 8 și 12 inci între cele două categorii de obiecte. Combinați SD1 și SD2 mai întâi prin prezentarea repetată a SD1 (asocierea itemilor din categoria animale) în timp ce diminueți sugestia. Stabiliți finalizarea procesului de asimilare la 3 până la 4 răspunsuri corecte nesugerate consecutive. La câteva secunde după asimilarea SD1-R1, prezentați SD2 (asociind itemi din categoria îmbracaminte) și în același timp sugerați elevului răspunsul corect. Stabiliți finalizarea procesului de asimilare la 3 până la 4 răspunsuri corecte nesugerate consecutive. Pentru următoarele câteva probe, alternați înainte și înapoi între seturi de SD1 și SD@ în aceeași manieră, diminuând treptat numărul cerut de răspunsuri corecte consecutive pentru finalizarea procesului de asimilare (ex: trei răspunsuri corecte nesugerate consecutive, apoi două și apoi unul). Odată ce studentul răspunde corect și singur la fiecare SD atunci când îi este prezentat în mod direct după SD alternativ, rotiți aleatoriu prezentările acestora.

După ce elevul învață să diferențieze între SD1 și SD2 recomandam că SD-urile să fie exersate după aceleași criterii de stabilire a finalizării procesului de asimilare de către toți membrii echipei. Predați alte categorii folosind aceleși procedee descrise în această secțiune. Că de obicei, folosiți și profesorii și mediul înconjurător.

Sortare

În această secțiune, elevului îi sunt date mai multe obiecte și este învățat să sorteze aceste obiecte, pe rând, prima oară în grupuri de obiecte identice, apoi în clase ce se bazează pe unele atribute comune și în final în categorii. Această componentă a programului este similară cu componentele descrise anterior dar este un pic mai dificil pentru că elevul se confruntă cu mai multe obiecte Odată.

Învățați elevul să selecteze stimuli (obiecte sau fotografii) dintre itemii care îi sunt prezentați și să așeze acești itemi într-un anumit număr de recipiente (ex: farfurii) care să corespundă numărului de seturi continute în stimuli. Sortarea inițială se bazează pe caracteristici identice. Începeți prin a găsi mai multe obiecte identice (ex: câteva cuburi albastre identice și câteva șosete albastre identice). Așezați mostră unui obiect într-un recipient și mostră celuilalt obiect în alt recipient. Recipientele trebuie așezate la o distanță de 8 până la 12 inci, echidistant față de câmpul vizual al elevului. Așezați cuburile și șosetele ramase împreună într-o gramada, pe masă. (la început, nu mai mult de trei itemi din fiecare) și dați SD-ul ("Sorteaza"). Imediat, sugestionați fizic elevului să așeze fiecare item în recipientul potrivit. Întăriți răspunsul corect, repetați proba și începeți diminuarea sugestiei. Stabiliți sfârșitul procesului de asimilare la plasarea de două ori, fără asistenta, a șase itemi în recipientele potrivite. Măriți treptat numărul de obiecte date elevului până la 10. Dacă elevul sortează un item într-un recipient necorespunzător, asigurați-vă că îi veți spune un "Nu" informational, în momentul în care apare răspunsul, astfel încât elevului să-i fie clar că sortarea itemului a fost incorectă. Nu așteptați până când elevul sortează toți itemii înainte de a-i comunica greșeala.

După ce elevul asimilează sortarea obiectelor 3-D identice, înlocuiți aceste obiecte cu stimuli 2-D identici. Pentru predarea sortării obiectelor 2-D identice, urmați aceleași procedee folosite pentru predarea sortării stimulilor 3-D.

Apoi, după ce elevul învață să sorteze stimuli identici, folosiți stimuli din asocierea non-identica a obiectelor și fotografiilor pentru a-l învăța pe elev să sorteze după clasă. În final, stimulii folosiți pentru asocierea categoriilor trebuie să fie reintrodusi pentru a-l învăța pe elev să sorteze stimulii după categorie.

Concluzii

Asocierea este un instrument educațional puternic și practic nu există un număr finit de tipuri de concepte pe care cineva ar putea să înceapă să le predea folosind procedeele de asociere descrise în acest capitol. Programul de asociere și sortare poate fi folosit, de exemplu, pentru a-l învăța pe elev să diferențieze între emoții și comportamente variate. Astfel elevul poate fi învățat să asocieze fotografiile ce prezintă expresia unor sentimente diferite (ex: bucuros, trist, supărat) sau activități (ex: a mânca, a dormi, a conduce). De asemenea, elevul poate fi învățat notiunea de număr prin asocierea cartonșoarelor care reprezintă anumite numere cu cartonșoare care reprezintă cantități de puncte echivalente acelor numere. Mai târziu punctele pot fi înlocuite cu obiecte. Țineți cont de faptul că anumite sarcini de asociere pot fi foarte subtile, solicitând aptitudini intelectuale considerabile din partea elevului. Astfel, recomandăm că părți din acest program să fie menținute și extinse pentru toate programele prezentate în acest manual.

Imitația Non-verbală

Capitolul 13

Indivizii tipici achiziționează multe comportamente complexe cum ar fi cel social, recreativ și abilități ale limbajului prin observarea și imitarea comportamentelor altor persoane. Totuși, indivizii cu întârzieri în dezvoltare adesea nu reușesc să imite comportamentele altora. Această nereușită de a învăța prin imitație reprezintă o cauză majoră a întârzierii în dezvoltare. Modelarea și înlantuirea comportamentelor (discutate în capitolele 9 și 10) îi pot ajuta pe elevul cu întârzieri în dezvoltare să asimileze anumite comportamente simple cum ar fi statul pe scaun, sau aruncarea cuburilor într-o găleată și urmarea unor instrucțiuni elementare (ex: "Vino aici!"). Modelarea și înlantuirea vor esua sau vor fi mult prea greu de utilizat pentru a-l ajuta pe elev să asimileze comportamente complexe cum ar fi jucatul, recepționarea limbajului și abilitățile sociale. Învățarea elevilor cu întârzieri în dezvoltare să imite este un pas important în vederea ajutorării acestora să își depășească întârzierea.

Ultima etapă a Programului de Deprindere a Imitației Non-verbale este a-l învăța pe elev Imitația generalizată. Imitația generalizată are loc atunci când elevul învață să imite noile comportamente fără să fie învățați în mod special să o facă. Avantajul practic al imitației se remarcă în învățarea într-o singură probă, în care o persoană desfășoară un comportament nou pentru o perioadă de timp foarte scurtă iar elevul o imită imediat fără asistență și în conformitate cu modelul. Programul de Învățare prin Observație este prezentat într-un viitor volum de programe avansate în care este descrisă modalitatea prin care elevul învață prin observarea celorlalți elevi care la rândul lor învață de la un profesor într-un mediu școlar obișnuit. În literatura de specialitate, asemenea tipuri de comportamente nou asimilate se referă la învățarea socială. S-a considerat că acest tip de învățare nu poate fi explicat prin principii separate de învățare. Totuși, se pare că nu este cazul. Cercetările au demonstrat că aceste comportamente imitative pot fi învățate și că profesorul se poate baza pe principiile operationale de învățare (prezentate în acest manual ca probe individuale) pentru a preda aceste abilități. La fel ca în alte programe de deprindere a asocierii, similaritatea între comportamentul elevului și al altei persoane ar putea deveni întăritor pentru elev. În literatura populară, acest lucru este cunoscut ca formare a unei tendințe sau capacități imitative.

În ceea ce privește celelalte programe din acest manual, deprinderea abilităților prin programul de față se realizează în etape. La început, elevul este învățat cu ajutorul sugestiei și întăririi să imite comportamentele simple ale unui adult, cum ar fi aruncarea unui cub într-o găleată sau mișcarea mâinii. Încet și treptat, elevul este învățat să imite comportamente mai complexe, cum ar fi a se juca cu jucării, a scrie sau a juca jocuri specifice perioadei prescolare. Mai concret, elevul este învățat să imite anumite comportamente motorii grosiere, când profesorul spune "Fa așa" și în același timp demonstrează acțiunea (ex. aruncarea unui cub într-o găleată, mișcarea unei mâini înainte și înapoi, o mișcare de bataie ușoară pe masă). Odată deprinse, noile comportamente imitative pot fi extinse în vederea învățării prin imitație a unor comportamente autoajutatoare de bază (ex. a bea dintr-un pahar, a-și pieptana părul, a se spala pe mâini), jocuri și sporturi potrivite stadiului incipient (ex. Semnul Rosu – Semnul Verde, Urmează Conducătorul, aruncarea mingii la cos, a se da peste cap), abilități prescolare (ex. a desena, a scrie, a decupa, a lipi) și comportamente sociale adecvate (ex. a plânge atunci când plâng și Alții, a rade atunci când rad și Alții). Prin

acest program, elevul învață să acorde mai multă atenție celorlalți și devine motivat să învețe prin urmărirea comportamentului acestora. Pe scurt, a învăța elevul să imite comportamentul altora intensifică procesul de dezvoltare socială, emoțională și intelectuală al elevului.

Într-o anumită măsură, toți elevii pot deprinde Imitația nonverbală, dar există diferențe individuale mari atât în ceea ce privește nivelul progresului și finalul procesului. De exemplu, toți elevii pot învăța să imite comportamente simple, cum ar fi acele abilități de a se autoajuta și toți elevii cu întâzieri în dezvoltare pot imita copii normali în ceea ce privește jucatul unor jocuri prescolare simple, cum ar fi Ring Around the Rosie. Totuși, va exista un număr mic de elevi care nu va reuși să imite nici cele mai simple comportamente din program.

Exersarea imitației nonverbale poate începe atunci când elevul a învățat să stea pe scaun fără a avea prea multe momente de întrerupere a atenției. De asemenea este important că elevul să fie orientat vizual către profesor. Deprinderea imitației nonverbale este facilitată de capacitatea elevului de a urma anumite instrucțiuni de bază învățate în Capitolele 9 și 15. Atât Programul de Deprindere a Imitației Nonverbale cât și Programul de Deprindere a Asocierii și Sortării (Capitolul 12) pot fi începute

După o ora de predare a acestui program, ar trebui să putem observa dacă elevul evoluează sau stagnează (vezi Capitolul 33). Progresul apare atunci când elevul începe să imite unul dintre comportamentele adultului sau cel puțin atunci când a început diminuarea procesului de sugestie. Dacă elevul nu avansează, este necesar că membrii echipei să se ajute reciproc pentru identificarea potențialelor probleme în probele individuale, procesul de sugestionare sau de recompensare. De asemenea lipsa progresului trebuie să conducă la revizuirea tipurilor de sarcini ce au fost predate. De exemplu, un nivel scăzut al abilității motorii ar putea împiedica elevul să imite comportamentele demonstrate de profesor.

Înainte de a continua, trebuie precizată necesitatea că profesorul să se familiarizeze cu procedeele învățării diferențiate (vezi Capitolul 16). Pașii implicați în predarea imitației nonverbale sunt aceiași cu cei specificați în capitolul despre învățarea diferențiată.

Imitația Motorie Grosiera Folosind Obiecte

Predarea imitației nonverbale trebuie introdusă prin folosirea obiectelor (ex. învățați elevul să imite aruncarea cuburilor într-o găleată, mișcarea unei masinute de jucărie, așezarea cercurilor în jalonul special, lovirea unei tobe cu bete speciale). Nu contează dacă elevul a învățat deja să folosească unele dintre aceste obiecte deoarece Programul de Deprindere a Imitației Nonverbale îi învață pe acesta să imite modul în care profesorul folosește obiectele.

Avem trei motive atunci când recomandăm că la începutul predării imitației nonverbale profesorul să fie cel care manevrează obiectele. În primul rând, majoritatea elevilor sunt întăriți de acțiuni ce implica jucării sau ajung să descopere proprietățile întăritoare ale acestora după implicarea în astfel de acțiuni. În al doilea rând, comportamentele care implica manevrarea unui obiect ar putea fi mai diferențiate decât cele care implica numai corpul. În al treilea rând, de cele mai multe ori acțiunile ce implica obiecte creează zgomot, conducând la feedback-uri diferite ce facilitează diferențierea (atenția la) asocierii dintre comportamentul elevului și întărirea oferită pentru acel comportament (din punct de vedere tehnic, feedback-urile diferite îi ajută pe elev să diferențieze întărirea accidentală).

Atunci când elevul învață să imite primele câteva comportamente ale profesorului, ar putea să pară la prima vedere că acesta a învățat să imite. Totuși în majoritatea cazurilor, elevul nu a învățat să imite, dovada fiind faptul că noi comportamente ale profesorului probabil nu numai că nu vor fi imitate ci vor fi chiar indici ai unor comportamente deja deprinse în stadiile incipiente ale învățării. Cu toate acestea, după un număr crescut de exercitii, elevul va învăța să se concentreze asupra anumitor aspecte ale comportamentului profesorului.

În stadiile incipiente ale predării, țineți elevul pe scaun pentru 5-6 probe și lăsați-l în pauze de joacă cam 30 de secunde între seturi de probe. La începutul procesului de învățare, statul pe scaun nu trebuie să depășească 2 minute între pauze. Pe măsură ce elevul avansează în programul din acest manual, profesorul poate extinde durata reținerii elevului pe scaun de la 1 la 5 minute, permițând astfel desfășurarea mai multor probe. Atunci când este timpul pentru o pauză de joacă, semnalizați acest lucru spunând "Gata" și în același timp ajutați-l să meargă la joacă. În toate programele, semnalizați pauză de joacă numai după un

răspuns corect (nesugerat atunci când este posibil). Asigura-ti-va că elevul nu primește pauză atunci când nu asculta, când este agitat sau atunci când da un răspuns incorect.

La începutul programului de învățare, elevul trebuie să stea la masă lângă profesor. Această poziționare îi ajută pe profesor să sugereze manual elevului cum să imite acțiunile cu jucării. De asemenea, prin așezarea lângă elev, profesorul poate controla mai bine comportamentul acestuia, că de exemplu să prevină o eventuala fuga a elevului de la masă. După ce, atât profesorul, cât și elevul acumulează mai multă experiență, unele sarcini ar putea fi mai ușor rezolvate prin poziționarea profesorului vis-a-vis de elev. Mai târziu, profesorul și elevul pot depăși condiția de poziționare fizică, cum ar fi așezarea la masă și imitația poate fi deprinsă în mediul obișnuit al elevului. Avantajul începerii programului cu poziționarea la masă este acela că permite profesorului să controleze mai bine mediul în care se produce învățarea. Acest control îi ajută pe elev să se concentreze asupra modelului comportamental al profesorului, facilitând astfel, creșterea gradului de asimilare a elevului.

Pentru modelarea primului comportament, profesorul are nevoie de următoarele materiale: două cuburi identice și o găleată mare dintr-un material care să producă zgomot atunci când sunt aruncate cuburile. Modelarea celui de-al doilea comportament, implică folosirea a două cercuri identice și a unui jalon cu baza plată pentru acestea. Pentru cel de-al treilea comportament sunt folosite două masinute de jucărie identice.

- Pasul 1

Așezați două cuburi identice unul lângă celălalt la o distanță de 1 picior (cca 30 cm) între ele, în față unei găleți, pe masă. Așezați un cub în față dumneavoastră și celălalt în față elevului. Pentru unii elevi ar putea fi de ajutor că inițial să așezați găleată între genunchii dumneavoastră, făcând-o astfel mai accesibilă pentru elev (în această situație dumneavoastră și elevul ar trebui să stați unul față celuilalt, și nu unul lângă altul) Prezentați SD1, adică să spuneți "Fa asta" cu voce tare și clară, în timp ce luați unul din cuburile de pe masă și îi aruncați în găleată. Este de preferat să prezentați SD în timp ce elevul se orientează asupra materialului didactic. Trecerea cubului prin față elevului ar putea de asemenea să faciliteze orientarea acestuia. Imediat după prezentarea SD1, sugerați R1. Întrucât elevul stăpânește deja R1, aruncarea unui cub în găleată în perioadă programelor de început poate să necesite doar o sugestie minimă. Puteți sugera fie prin instruirea elevului "Arunca cubul" sau prin ghidarea manuală a elevului, adică să-l luați de mână, să-l ajutați să apuce cubul și să-l ducă la găleată. După un răspuns complet, întăriți elevul. Repetați proba și începeți să diminueți sugestia prin scăderea treptată a numărului de cuvinte folosit sau a sugestiei manuale. Sugestia manuală poate fi diminuată gradat prin acordarea din ce în ce mai puțin a ajutorului, până când această se schimbă treptat într-o sugestie vizuală mai puțin evidentă (ex: aratând către un cub în timp ce prezentați SD1). Sugestia verbală poate fi diminuată prin micșorarea intensității vocii sau prin eliminarea sistematică a cuvintelor, începând cu ultimul cuvânt. Stabiliți finalul procesului de asimilare la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nesugerate.

De-a lungul prezentărilor succesive ale SD, așezați găleată în diferite poziții pe masă pentru a evita sugestia nedorită legată de poziție (ex: cubul poate fi aruncat în găleată cu condiția că găleată să se afle într-o anumită poziție. Încercați să așezați găleată pe podea într-una din lateralele scaunului pe care sta elevul și apoi pe cealaltă parte. Dacă elevul nu răspunde sau răspunde greșit, sugerați cât se poate de puțin pentru a obține răspunsul corect. În timpul diminuării sugestiei, aveți în vedere să exersați ocazional probele nesugerate pentru a determina dacă este necesar să diminueți mai mult sugestia. Dacă elevul nu răspunde corect, sugerați imediat, întăriți răspunsul corect și reduceți diminuarea sugestiei. Întăriți insistent elevul în cazul în care răspunde fără sugestie în vederea evitării întăririi dependentei de sugestie. În situația în care găleată este așezată în diferite poziții, stabiliți finalul procesului de asimilare la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nesugerate și apoi treceți la pasul 2.

- Pasul 2

Pentru a facilita diferențierea între SD1 și SD2, comportamentele folosite că și SD trebuie să fie foarte diferite unul de altul. Așezarea unui cerc în jalon este un comportament foarte bun pentru SD2. Luați găleată și cuburile de pe masă și așezați jalonul pentru cercuri cu cele două cercuri identice în față lui. Prezentați SD2, adică spuneți "Fa asta" în timp ce așezați cercul în jalon. Sugerați manual răspunsul direct (în același timp sau nu mai târziu de 1 secundă după SD), adică luați elevul de mână, ajutați-l să apuce

cercul și apoi să-l așeze în jalon. Întăriți, apoi repetați prezentarea lui SD2. Din nou, sugerați răspunsul și întăriți. De-a-lungul următoarelor câteva probe reduceți treptat sugestia prin scăderea orientării manuale de-a-lungul probelor până când o simplă atingere pe mâna elevului sau aratându-i cercul, conduce la obținerea R2. După 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nesugerate, începeți o serie de probe care implica mutarea jalonului de cercuri în diferite pozitii pe masă.

Odată ce SD1-R1 și SD2-R2 sunt asimilate separat, trebuie să ajutați elevul să diferențieze cele două acțiuni prin utilizarea procedurilor de învățare diferențială. Începeți prin așezarea celor două cuburi în față găleții și cele două cercuri în față jalonului pentru cercuri, pe masă, în față elevului. Așezați cele două seturi de obiecte la o distanță de 12 inci.

- Pasul 3

Combinati SD1 (aruncand un cub în găleată) și SD2 (așezarea unui cerc în jalon).

Întrucât SD2 a fost ultimul asimilat, este probabil că elevul să dea R2 atunci când îi este prezentat SD1. Pentru a evita o probă neîntărită, sugerați și întăriți R1 atunci când prezentați SD1. Prezentați mai multe probe ale SD1 pe măsură ce diminueți sugestia. Stabiliți finalul procesului de asimilare la 3 răspunsuri corecte nesugerate consecutive. La 2 secunde de la asimilarea SD1 (aruncarea unui cub într-o găleată), prezentați SD2 (așezarea unui cerc într-un jalon) și în același timp sugerați elevului răspunsul corect. În vederea scaderii numărului de probe sugerate, experimentați cu probe nesugerate. Stabiliți finalul procesului de asimilare la 3 răspunsuri corecte nesugerate consecutive. Pentru următoarele probe, alternați între cele două instrucțiuni. Dacă elevul greșește dând R2 pentru SD1, nu întăriți ci mai degrabă spuneți un "Nu" informational și apoi prezentați imediat SD1 în timp ce sugerați răspunsul. Întăriți și continuați să prezentați SD până când toate sugestiile au fost diminuate.

Prin alternarea SD1 cu SD2, cereți din ce în ce mai puține răspunsuri corecte succesive înainte de prezentarea SD alternativ (ex: 3 consecutive, apoi 2, apoi 1). Este important să schimbați SD1 cu SD2 după un răspuns corect nesugerat la fiecare SD pentru a ajuta la stabilirea diferențelor. După mai multe probe combinate succesiv și întărite diferențial, elevul va face din ce în ce mai puține greșeli și va arata în cele din urmă faptul că a asimilat învățarea diferențială. Acest lucru se întâmplă deoarece asocierile între SD1-R1 și SD2-R2 sunt întărite, în timp ce greșeli cum ar fi SD1-R2 și SD2-R1 sunt slabite deoarece nu sunt întărite ci mai degrabă eliminate. În final elevul va răspunde corect, fără sugestii, de prima dată când îi sunt prezentate instrucțiunile prin comparație.

Elevul ar putea învăța să persevereze (să adopte o tactică repetitivă) atunci când îi sunt prezentate mai multe probe consecutive ale unui anumit SD. De asemenea, elevul ar putea să asimileze o tactică de alternanță atunci când SD1 și SD2 sunt în mod constant alternate. Introducerea rotației la întâmplare, așa cum este descrisă în capitolul despre învățarea diferențială (Capitolul 16) este importantă pentru prevenirea unor astfel de probleme și a altora. Elevul asimilează diferențierea Odată ce a răspuns corect la 9 din 10 sau 19 din 20 încercări nesugerate cu SD-urile prezentate pe sarite. Prima diferențiere este de obicei cea mai dificilă trebuie considerată cea mai mare realizare a elevului. În condecință, este important să o întărim. Astfel, Odată ce elevul învață să diferențieze

între SD1 și SD2, va recomandam să generalizați diferențierea după cum urmează: (a) schimbați poziția obiectelor în diferite locuri pe masă; (b) puneți toți membrii echipei să exerseze prin prezentarea de SD-uri; (c) exersați diferențierea în diferite medii; (d) exersați diferențierea de-a-lungul următoarelor 4-5 zile. Aveți în vedere faptul că schimbarea mediilor și a profesorilor poate determina elevul să facă greșeli. Pentru că elevul să aibă rezultate maxime, profesorii și mediile trebuie schimbate treptat. De exemplu, așezați un profesor cunoscut lângă unul necunoscut în timpul primei probe și apoi creșteți treptat distanța dintre profesorul cunoscut și cel necunoscut. Atunci când schimbați mediul schimbați ușor poziția mesei și a scaunelor în sala de curs, apoi treceți treptat în alte camere ale casei sau la alt etaj.

Având în vedere faptul că elevul a asimilat diferențierea SD1 – SD2, ați putea conduce sedintele de generalizare într-o manieră mai serioasă și mai puțin informală decât aceea în care ați condus sedintele de practică. Dacă în acest timp elevul pierde notiunea de diferențiere, întorceti-va la pașii anteriori și restabiliți procesul de asimilare înainte de a trece mai departe.

Cea de-a treia imitație SD3 trebuie să fie foarte diferită de primele două. Mișcarea unei masinute în față și în spate poate fi folosită ca SD3. Pentru a prezenta SD3, păstrați cadrul inițial cu dumneavoastră și elevul

unul lângă altul, cu față la masă. Așezați două masinute identice pe masă, pe o linie orizontală, la cca 12 inci între ele. În față fiecăruia trebuie așezată o masinuta.

- Pasul 4

Prezentați SD3 spunând "Fa asta" și în același timp mișcați înainte și înapoi cea mai apropiată masinuta. În timp ce faceți acest lucru, sugerați răspunsul manual, adică așezați mâna dreaptă a elevului pe masinuta și ajutați-l să o miste înainte și înapoi.

Întăriți răspunsul corect. Diminuați sugestia prin eliminarea treptată a orientării manuale. Apoi, în loc de a lua mâna elevului și de a o direcționa către mașină, diminuați până la o sugestie vizuală cum ar fi a arata către masinuta în timp ce prezentați SD3. Dacă sugestia este diminuată prea rapid, elevul nu va răspunde corect și va trebui să reveniți și să introduceți cea mai puțin intensă sugestie necesară pentru obținerea răspunsului corect. Aveți în vedere diminuarea completă a tuturor sugestiilor și pastrarea celor mai intense întăriri pentru probele nesugerate. Stabiliți criteriul de finalizare al procesului de asimilare la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nesugerate.

- Pasul 5

Odată ce SD3 – R3 este asimilat în majoritatea probelor, învățați elevul să diferențieze între SD3 și SD1 (aruncarea unui cub în găleată) și apoi între SD3 și SD2 (așezarea unui cerc în jalon). Aveți în vedere repetarea diferentierilor anterioare între SD1 și SD2. Dacă diferențierea a fost parțial uitată în timpul învățării celorlalți SD, reveniți și restabiliți prin sugestie, prin diminuarea sugestiei și rotația la întâmplare. Odată ce elevul asimilează, adică răspunde corect la prezentările aleatorii ale SD1, SD2 și SD3 (adică 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nesugerate), introduceți SD4.

- Pasul 6

Batutul la toba poate fi folosit ca SD4. Rețineți cadrul inițial cu elevul așezat lângă dumneavoastră. Așezați o toba și două bete pe masă. Prezentați SD4 spunând "Fa asta" în timp ce ridicați cel mai apropiat bat și bateti la toba. În același timp, sugerați elevului răspunsul corect, ajutându-l să ia batul și să bata la toba. Întăriți răspunsul corect. În următoarele probe diminuați treptat sugestia prin scăderea orientării manuale. Dacă studentul nu răspunde sau răspunde greșit, reveniți și introduceți sugestia cea mai puțin intensă necesară pentru obținerea răspunsului corect. Diminuați complet toate sugestiile. Stabiliți finalul procesului de asimilare la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nesugerate.

- Pasul 7

Odată ce SD4 (batutul la toba) este asimilat în majoritatea probelor, învățați elevul să diferențieze între SD4 și SD1 (aruncarea unui cub în găleată), apoi SD4 și SD2 (așezarea unui cerc în jalon) și în final, SD4 și SD3 (mișcarea unei masinute înainte și înapoi). Odată ce aceste diferentieri sunt asimilate (9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nesugerate) combinați toate cele 4 SD Odată. Dacă mărimea mesei nu va permite prezentarea simultană a tuturor celor 4 seturi de obiecte, prezentați două sau trei seturi de obiecte Odată. Amintiți-va, totuși, să rotiți aleatoriu prezentarea celor 4 SD.

Imitatii suplimentare folosind obiecte

Odată ce elevul a asimilat primele 4 imitatii, încercați adăugarea unor noi imitatii bazându-va pe experiența câștigată din asimilarea celor anterioare. În continuare va sunt prezentate exemple de alegeri posibile pentru următoarele câteva imitatii:

Imitatii Suplimentare folosind obiecte SD

"Fa asta"

5 prefaceți-va că beti dintr-o cana

6 prefaceți-va că mâncați un aliment de jucărie

7 aruncarea unui servetel mototolit într-un cos de gunoi așezat lângă masă

8 așezarea unei păpuși într-un patut (folosiți două păpuși identice)

9 puneți o palarie pe cap (evitați palariile largi, flexibile)

10 mișcarea unei masinute pe rampa unui garaj de jucărie

11 jucati-va cu un calut (aratand cum galopeaza) pe masă

12 ridicați capacul de la o cutie surpriza (cea din care iese o figurina în momentul ridicării capacului)

13 cantati la un xilofon (orice tip de instrument cu clape) cu betisoare de toba

14 cantati o tamburina

- 15 loviti cu un ciocan de jucărie
- 16 așezați 2 animale de jucărie într-un tarc (folosiți 4 animale identice)
- 17 pieptanați părul
- 18 va prefaceti că cititi o carte
- 19 aspirați podeaua cu un aspirator de jucărie

Exercițiile de imitare sunt enumerate în ordinea nivelului aparent de dificultate. Din cauza diferențelor individuale semnificative care există între elevi, o parte din acțiunile care pot fi stăpânite cu ușurință de către un elev, pentru alt elev pot fi dificile. Dacă, după 1 oră de exersare, nu se înregistrează nici un progres sau doar unul nesemnificativ în cadrul unui exercițiu de imitare, încercați o altă acțiune și reveniți mai târziu la exercițiul respectiv de imitare.

Țineți cont de faptul că oricare dintre exercițiile de imitare enumerate poate fi folosit drept un punct de plecare pentru imitații similare. Spre exemplu, SD5 (băutul dintr-o ceașcă) poate fi extinsă la ridicarea unei linguri, poziționarea acesteia pe o farfurie, ridicarea unui șervețel și ștergerea la gură, și o serie de alte acțiuni asociate cu mâncatul la masă. Datorită stimulentei și modelelor de comportament corespunzător la masă, există nenumărate oportunități de extindere a Programului de Imitație Nonverbală la acest program zilnic (vezi capitolul 21 referitor la abilitățile de a se descurca pe cont propriu).

În același mod în care SD5 oferă o gamă largă de oportunități educative și SD8 (așezarea unei păpuși într-un pătuț) poate fi de asemenea extins. Spre exemplu, faptul că un copil este învățat să imite cum să sărute o păpușă, să o bată pe spate, să o mângâie pe păr, să o hrănească și să o așeze în pătuț, îi ajută să își formeze un comportament corespunzător de joacă (vezi secțiunea referitoare la joacă cu păpușile din Capitolul 19). Un astfel de comportament de joacă corespunzător poate fi inițiat prin comanda "Fă asta," în timp ce este modelat respectivul comportament. Mai târziu această comandă poate fi înlocuită cu instrucțiunea "Joacă - te cu păpușile " pe măsură ce modelul este eliminat (vezi Capitolul 15).

Un alt exemplu care ilustrează modul în care un singur SD poate fi extins pentru a dezvolta noi comportamente constă în învățarea elevului, prin intermediul imitației, să împingă o mașină pe rampa unui garaj de jucărie (SD10). Acest comportament poate conduce la urcarea rampei cu mașina, conducerea mașinii pe elevatorul de mașini, rotirea manetei pentru a ridica mașina spre nivelul superior al garajului, conducerea mașinii către pompă, și umplerea rezervorului cu benzină (vezi secțiunea referitoare la joacă cu mașini din Capitolul 19). Acest fel de joc poate fi extins mai târziu la noi jocuri în cadrul cărora elevul simulează că triciletă să este o pompă de incendiu, pe care o umple cu gaz înainte de a demara pentru a stinge un incendiu imaginar.

SD7 (aruncarea unui șervețel mototolit în coșul de gunoi) poate fi extins cu ușurință astfel că elevul să învețe să strângă după ce a servit masă. SD9 (punerea pălăriei pe cap) poate fi primul pas în învățarea elevului să se îmbrace singur. SD13 (cântatul la xilofon) poate fi extins la imitația folosirii altor instrumente (ex., triunghi, tamburină, xilofon, baghete de cadență). SD17 (perierea părului) ar putea fi extins la spălarea dinților, a feței și la alte activități similare de igienă personală.

Țineți cont de faptul că este practic imposibil, sau foarte greu realizabil să modelați fiecare dintre aceste comportamente în mod separat; totuși, acțiunea de modelare devine utilă sub forma unei etape suplimentare în cadrul ajustării metodelor de joacă ale copilului și ale abilităților de a se descurca pe cont propriu în scopul de a se apropia cât mai mult de comportamentul persoanelor tipice. Trebuie de asemenea să țineți cont de faptul că, în cazul în care vizați mai multe comportamente din aceeași sferă (ex., joacă cu păpușile), este probabil că elevul să dobândească o imitație generalizată a comportamentelor din aceeași sferă. Este mai puțin probabil să se obțină o imitație generalizată în cazul unei schimbări radicale în cadrul SD, cum ar fi trecerea de la abilitățile de a se descurca pe cont propriu la joacă cu păpuși. Puteți observa că unele exerciții de imitare necesită două comportamente relativ complexe. Acestea pot fi denumite imitații cu două părți. Spre exemplu, imitarea acțiunii de hrănire a păpușii presupune că elevul să găsească atât păpușa, cât și biberonul și apoi să pună biberonul în gura păpușii. Din cauza complexității acțiunii, unii elevi nu reușesc să imite astfel de comportamente. Elevii care întâmpină dificultăți pot fi învățați prin intermediul unui proces cu două etape: În primul rând, elevul trebuie să învețe să imite comportamentele în mod separat. În al doilea rând, comportamentele trebuie să fie înlănțuite. Este spre

avantajul elevului să amânați imitarea unor comportamente complexe până când acesta stăpânește un număr relativ mare (50 până la 100) de imitații mai simple. Consultați "Înlănțuirea exercițiilor de imitare formate din două și din trei părți " din acest capitol pentru detalii referitoare la modul de predare a exercițiilor complexe de imitare.

Metodele de instruire descrise în această secțiune (ex, în cazul manierelor la masă) ar putea părea foarte nepotrivite. Totuși nu trebuie să uităm că persoanele tipice dobândesc o mare parte din comportamentele sociale corespunzătoare prin proceduri similare, deși într-o măsură mai redusă. Spre exemplu, nu este neobișnuit că părinții copiilor tipici să modeleze comportamentul la masă al copiilor și să corecteze sau să modeleze manierele la masă, modul de a se îmbrăca și alte comportamente similare pe viitor.

Întreținere și generalizare

Exersați exercițiile de imitație învățate în conformitate cu un program adaptat nevoilor speciale ale elevului. În cazul unor elevi, imitațiile trebuie să fie exersate cel puțin o dată pe zi. Alți elevi nu își pierd îndemânarea chiar dacă repetă doar o dată pe săptămână. Pe măsură ce programul este redus, exercițiile elevului vor indica dacă acesta continuă să stăpânească imitațiile.

Generalizați abilitățile de imitare la obiecte prin introducerea de modele ne-identice ale obiectelor țintă. Spre exemplu, ar trebui să introduceți imitația acțiunii de a bea din diferite cești și de asemenea de a proba diferite plăceri, simularea acțiunii de a citi diferite cărți, și așa mai departe. Această procedură nu numai că facilitează generalizarea, dar de asemenea ajută elevii să fie motivați și ascultători și să nu se plictisească. Rețineți, generalizarea trebuie să fie realizată asupra persoanelor, mediilor, și stimulilor țintă.

Imitații motrice vizibile fără obiecte

Vă recomandăm să începeți cu imitații motrice vizibile deoarece acestea sunt mai ușor de deosebit decât comportamentele motrice subtile. Exemplele de imitații motrice vizibile includ statul în picioare, așezarea pe scaun, lovirea ușoară a unui genunchi, bătutul din palme, ridicarea unui picior, ridicarea unui braț, și executarea de semne cu mână. Vă recomandăm de asemenea să începeți cu mișcări legate de părțile corpului pe care elevul poate să le observe cu ușurință, cât și cu mișcări pe care le puteți executa ușor (ex., mișcări care pot fi arătate cu ajutorul unei mâini și sugerate cu ajutorul celeilalte).

Lovirea ușoară a genunchiului este utilizată drept SD1 în scopuri ilustrative. Dumneavoastră și elevul trebuie să stați jos față în față, genunchii dumneavoastră atingându-i ușor pe cei ai elevului. Observați că această imitație nu implică în mod necesar utilizarea mesei. În afară de această, procedurile de predare ale imitațiilor motrice vizibile sunt practic identice cu cele prezentate mai sus în cazul imitațiilor cu jucării.

• Pasul 1

Prezentați SD1, care consistă din comanda, "Fă asta," în timp ce vă loviți ușor genunchiul stâng de două ori cu mâna stângă (pentru a putea să sugerați mișcarea cu ajutorul mâinii drepte). Mișcările mâinii ar trebui să fie exagerate, adică să vă ridicați mâna la cel puțin 25 de cm deasupra genunchiului între lovituri. Mișcările exagerate pot ajuta elevul să se adapteze la SD1. Odată ce SD1 este prezentat, sugerați imediat răspunsul corect, apucând mâna dreaptă a elevului (cu mâna dumneavoastră dreaptă) și asistându-l în acțiunea de a-și lovi de două ori genunchiul drept. Subliniați obținerea răspunsului corect.

Încetați treptat să sugerați acțiunile în cadrul următoarelor încercări, reducând instrucțiunile manuale oferite elevului. Reducerea treptată poate fi inițiată prin simpla ghidare a mâinii elevului către genunchiul acestuia. Pentru a reduce treptat sugestiile în cadrul următoarelor încercări, dați drumul mâinii elevului înainte de a ajunge la genunchi, apoi doar îndreptați mâna elevului către genunchi. În cazul în care elevul nu reușește să răspundă corect la oricare dintre încercări, reveniți și introduceți minimul de sugestii necesare pentru a obține răspunsul corect. Nu uitați că la sfârșit să excludeți toate sugestiile și să păstrați doar cele mai bune stimulente pentru încercările fără sugestii. Considerați că elevul stăpânește un exercițiu când se înregistrează 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestii (acest criteriu este redus în baza stăpânirii exercițiilor anterioare de imitare cu ajutorul jucăriilor). Dacă elevul nu reușește să imite fără ajutorul sugestiilor, utilizați procedurile descrise în secțiunea "Sfere de dificultate " prezentată în cadrul acestui capitol

În ilustrarea următorului pas, acțiunea de ridicare a unui picior este utilizată drept SD2. Acțiunea de

ridicare a unui picior este diferită de SD1 (lovirea genunchiului) și în consecință este posibil să ajute elevul să facă deosebiri. Că și în cazul SD1, ridicarea unui picior permite ca sugestiile manuale și prezentarea SD să fie executate simultan. Pentru ca SD și sugestiile să fie cât mai clare pentru elev și pentru profesori, stabiliți care picior trebuie să fie ridicat: stângul, dreptul, ambele pentru un răspuns corect (în cadrul acestei prezentări ridicarea piciorului stâng este considerată răspunsul corect pentru SD2).

- Pasul 2

Dumneavoastră și elevul trebuie să stați jos pe scaune față în față, piciorul stâng al elevului fiind așezat pe pantoful dumneavoastră drept. Prezențați SD2, care constă din comanda, "Fă asta," și în același timp ridicați piciorul dumneavoastră drept la cel puțin 50 de cm deasupra podelei. Imediat sugerați răspunsul corect prin ridicarea piciorului dumneavoastră drept, ridicând astfel piciorul elevului. Procedând astfel, aveți ambele mâini libere pentru a stimula elevul sau pentru a executa sugestia suplimentară, dacă este cazul. Asigurați-vă că stimulați elevul în timp ce piciorul acestuia este ridicat. Dacă stimularea este amânată până când elevul își coboară piciorul, se poate stimula în mod accidental elevul să își coboare piciorul (comportament incompatibil cu ridicarea piciorului).

Încetați treptat să sugerați acțiunile, mai întâi prin ridicarea doar pe jumătate a piciorului elevului, iar apoi doar împingând ușor în sus piciorul elevului cu vârful piciorului dumneavoastră. În cazul în care elevul nu reușește să răspundă în mod corect la o anumită încercare, reluați exercițiul și introduceți minimul de sugestii necesare pentru a obține răspunsul corect. Nu uitați că la sfârșit să excludeți toate sugestiile și să păstrați doar cele mai bune stimulente pentru încercările fără sugestii. Odată ce elevul stăpânește SD2 (5 din 5 sau 9 din 10 încercări corecte fără sugestii), treceți la Pasul 3.

- Pasul 3

Începeți să predați diferența între SD1 și SD2. Prezențați mai întâi SD1 (lovirea ușoară a genunchiului). Deoarece SD2 a fost exersat mai recent, este posibil ca elevul să răspundă prin R2 (ridicarea unui picior) când îi prezențați SD1. Pentru a evita o încercare ne-stimulată, sugerați și stimulați R1 când prezențați SD1. Nu uitați să verificați încercările fără sugestii pentru a reduce numărul răspunsurilor cu sugestii și a dependenței de sugestii. Considerați că elevul stăpânește un exercițiu când se înregistrează 2 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii. La 2 sau 3 secunde după ce elevul stăpânește SD1 (lovirea ușoară a genunchiului), prezențați SD2 (ridicarea unui picior) și simultan sugerați elevului răspunsul corect. Considerați că elevul stăpânește un exercițiu când se înregistrează 2 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii. În cadrul următoarelor încercări, pendulați între cele două exerciții în timp ce reduceți treptat sugestiile și stimulați în mod diferit răspunsurile corecte (ex., stimulați mai mult încercările corecte fără sugestii decât cele cu sugestii, și însoțiți răspunsurile incorecte de un "Nu" cu valoare informativă). Treceți la celălalt exercițiu după 2 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii, apoi după 1. În final, alternați în mod aleatoriu SD1 și SD2. Odată ce ați atins acest stadiu, considerați că elevul stăpânește un exercițiu când înregistrează 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii.

Odată ce elevul stăpânește diferența dintre SD1 și SD2, vă recomandăm să exersați această diferență cu membrii echipei și să introduceți treptat locații diferite. Acest lucru completează recomandarea dinainte referitoare la prima diferență: Prima diferență trebuie să fie bine fixată pentru a facilita învățarea de către elev a diferențelor ulterioare.

SD3 este ilustrat prin ridicarea unui braț. Acțiunea de ridicare a unui braț este diferită în mod perceptiv de SD1 (lovirea genunchiului) și SD2 (ridicarea piciorului) și în consecință este posibil ca această să faciliteze diferențierea. Ridicarea unui braț permite de asemenea ca sugestiile manuale să fie executate în același timp cu prezentarea SD. Pentru a face această încercare cât mai distinctă posibil, stabiliți dacă elevul trebuie să ridice brațul drept sau stâng, sau ambele brațe drept răspuns corect pentru SD3. În scopul ilustrării exercițiului, brațul stâng va fi utilizat drept răspuns corect pentru SD3.

- Pasul 4

Dumneavoastră și elevul trebuie să stați jos pe scaune față în față. Prezențați SD3, care constă din comanda "Fă asta," și în același timp ridicați brațul dumneavoastră drept și sugerați elevului răspunsul corect. Puteți sugera răspunsul prin apucarea mâinii stângi a elevului cu mâna dumneavoastră dreaptă și ridicarea mâinii elevului cu ajutorul mâinilor dumneavoastră. Nu uitați să stimulați elevul în timp ce brațul acestuia este încă ridicat, și nu după ce acesta și-a coborât brațul (acest lucru ar însemna stimularea unui

răspuns care este incompatibil cu ridicarea brațului). Reduceți treptat sugestiile în cadrul următoarelor încercări încetând să mai susțineți brațul elevului când acesta este pe jumătate ridicat, apoi reduceți sugestiile la o simplă împingere a brațului elevului. În final, reduceți sugestiile împingând în sus cotul elevului cu mâna dumneavoastră dreaptă în timp ce vă ridicați brațul. Dacă elevul nu răspunde corect la una dintre încercări, reveniți la sugestia mai consistente. Odată ce elevul stăpânește SD3 (5 din 5 sau 9 din 10 încercări corecte fără sugestii), treceți la etapa 5.

- Pasul 5

Înainte de a combina SD1 (lovirea genunchiului), cu SD2 (ridicarea piciorului), și cu SD3 (ridicarea unui braț), repetați diferențele SD1—SD2, care ar putea fi parțial uitate în timp ce elevul și-a însușit SD3. Apoi, reintroduceți SD3. Utilizați sugestiile, dacă este necesar, și considerați că elevul stăpânește exercițiul la 2 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii. La 2 secunde după ce elevul stăpânește SD3, prezentați SD1 (lovirea ușoară a genunchiului). După încercări succesive mixte și stimulate în mod diferit, elevul va face din ce în ce mai puține greșeli și în final va demonstra că stăpânește diferența dintre SD1 și SD3. După această, reintroduceți SD2, combinați SD2 și SD3. În final, combinați cele trei SD în același timp, în conformitate cu paradigma de alternare aleatorie. Considerați că elevul stăpânește exercițiul când înregistrează 9 din 10 sau 19 din 20 de răspunsuri corecte fără sugestii.

Atingerea abdomenului poate fi folosită drept SD4 deoarece această acțiune este diferită de cele trei exerciții de mai sus, poate fi observată de către elev, și este ușor de sugerat. Utilizați aceleași proceduri pentru predarea SD4 descrise pentru a predă SD3. Nu uitați să combinați SD4 cu celelalte SD după ce elevul stăpânește acest exercițiu separat. Combinarea diferitelor acțiuni SD exersează și menține acuratețea imitațiilor învățate anterior. La introducerea unui nou SD, profesorul se poate inspira din următoarele listă de comportamente.

Imitații suplimentare de mișcări vizibile SD "Fă asta "

Încordarea mușchilor antebrațului (arătați cât sunteți de puternic), faceți la revedere mâna bateți din palme, ridicarea brațelor în afară,

atingerea picioarelor, lovirea ușoară a șezutului, atingerea cotului, atingerea urechilor, stat în genunchi, atingerea cefei, lovirea coapselor, stat într-un picior, executarea unei sărituri, balansarea corpului înainte și înapoi, stat în stil indian, acordarea de săruturi, mers în genunchi, acoperirea ochilor cu mâinile, atingerea gâtului, atingerea călcâiului, lovirea mesei de lângă dumneavoastră, stat în picioare, atingerea capului, intoarcere, bătaie din picior, atingerea umerilor, încrucișarea gleznelor, ridicarea unui braț în afară, atingerea bărbiei, închiderea/deschiderea pumnului, atingerea degetelor de la picioare, sărituri în sus și în jos, acoperirea ochilor cu mâna, mers pe loc, atingerea obrazilor, încrucișarea brațelor, a da mâna ușor, atingerea șezutului, rostogolire pe podea, mișcarea corpului dintr-o parte în alta.

Imitația jocurilor și cântecelor care implică folosirea degetelor (ex., Itsy-Bitsy Spider (Păianjenul Itsy-Bitsy), Roly-Poly; Cap, Umeri, Genunchi, și Degetele de la picioare; Five Little Monkeys (Cinci maimuțele) pot fi de asemenea învățate de către elevi pentru a-i ajuta să se pregătească pentru participarea la activități de grup, cum ar fi grădinița. Unele dintre aceste cântece prezintă proprietăți stimulente intrinsece pentru majoritatea studenților, sugerând faptul că acestea vor fi reținute cu foarte puțin sau chiar fără ajutorul stimulentele extrinsece (ex. aprobare socială, mâncare).

Întreținere și generalizare

Până în acest moment este posibil că elevul să fi învățat mai mult de 50 de imitații simple nonverbale care implică obiecte și activități motrice vizibile. Vă recomandăm să organizați SD în două programe, un program de întreținere și unul curent. Programul Curent ar trebui să conțină ultimele SD învățate, cât și SD care în curs de învățare în acel moment. SD din Programul Curent trebuie să fie exersate în fiecare zi. Un membru al echipei cu experiență trebuie să răspundă de actualizarea Programului Curent în conformitate cu modificările săptămânale (ex. situația sugestiilor) pentru fiecare exercițiu. Un alt membru al echipei trebuie să răspundă de actualizarea și alocarea exersării periodice a exercițiilor în cadrul Programului de întreținere. Programul de întreținere ar trebui să conțină SD învățate și exersate frecvent în trecut și trebuie să fie efectuat conform unui program regulat pentru că aceste exerciții să nu fie uitate. Frecvența repetițiilor pentru fiecare punct din cadrul unui program de întreținere trebuie să fie modificată în funcție

de fiecare elev, deoarece frecvența de exersare necesară pentru menținerea abilităților variază de la elev la elev. Țineți cont de faptul că programul de întreținere este util pentru toate sau pentru majoritatea programelor prezentate în cadrul acestui manual.

Rezultate vizate

Abilitățile de imitare nonverbală prezentate până în acest moment sunt stăpânite de aproape toți elevii. Majoritatea elevilor înregistrează progrese rapide și pare să agreeze acest program, iar unii elevii încep să imite spontan comportamentele motrice vizibile ale adulților. Spre exemplu, un băiat poate începe să imite felul în care merg bărbații, cu picioarele depărtate și cu ample mișcări ale brațelor ("mers în stil mare"), în timp ce fetele pot începe să meargă mai grațios. Astfel de imitații sugerează începuturile timpurii ale diferențierii dintre rolurile sexelor. În acest punct băieților li se pot introduce mai multe imitații cu obiecte orientate către băieți (ex., camioane, scule și personaje masculine Disney cum ar fi Peter Pan, Aladdin, Quasimodo, Woody și Buzz), în timp ce fetele ar putea fi învățate mai multe imitații cu obiecte orientate către fete (ex., păpuși, case de păpuși, cuptoare de jucărie, și personaje feminine Disney cum ar fi Belle, Wendy, Pocahontas, Micuța Sirenă, și Esmeralda). Datorită suprapunerii dintre rolurile sexelor, părinții sunt sfătuiți să decidă singuri modul și măsura în care programele de imitare trebuie să fie diferențiate.

Luând în considerare diferențele dintre indivizi și dificultatea de a prezice ceea ce poate fi dificil sau ușor pentru un elev, vă sfătuim să fiți flexibili în momentul în care decideți ce exerciții de imitare trebuie să introduceți. Spre exemplu, ridicarea unui braț poate părea o acțiune ușor de stăpânit, totuși mulți elevi întâmpină greutăți în învățarea acestui comportament. Răspunsul poate fi imitat în mod parțial sau minimal, fiind dificil să se decidă dacă trebuie să se introducă stimulente sau nu. Se pare că elevii sunt extremi de eficienți în a minimaliza eforturile și în a crește la maxim beneficiile, trăsătură comună a tuturor oamenilor. În cazul în care o anumită imitare necesită un efort neobișnuit pentru a fi învățată, amânați-o până mai târziu.

Puteți întâmpina probleme în timp ce ajutați un elev să facă diferența între comportamente care par similare. Spre exemplu, imitațiile care implică părți ale corpului (ex., atingerea umerilor vs. atingerea abdomenului) necesită mai mult exercițiu decât acțiuni distincte (ex., atingerea capului vs. sărituri). Aceeași problemă poate apărea în timp ce predați comportamente pe care elevul nu le poate vizualiza singur (ex, atingerea dinților vs. atingerea buzelor, sau atingerea bărbiei vs. atingerea gâtului). Imitarea mișcărilor subtile ale corpului (ex., a zâmbi vs. a se încrunta) trebuie să fie inițiată doar după ce elevul stăpânește 20 sau mai multe mișcări mai ample ale corpului.

Exerciții pentru perfecționarea dexterității degetelor – mâinii

Imitațiile motrice subtile, cum ar fi arătatul cu degetul, adunarea unor obiecte foarte mici, ținerea unui creion în mod corect, înșirarea de mărgelute pot fi dificile deoarece presupun că elevul să facă diferența între stimuli vizuali foarte subtili. De asemenea, imitațiile motrice implicate nu pot fi dezvoltate de către unii dintre elevi. Majoritatea elevilor necesită antrenament separat pentru a –și îmbunătăți dexteritatea degetelor și a mâinilor și pentru a trece la programe de dezvoltare a abilităților care presupun stăpânirea abilităților motrice subtile (ex., indicarea obiectelor cu degetul, desen, scris, decupare). Recomandăm să se repete cu răbdare următoarele exerciții înainte sau în același timp cu învățarea imitațiilor motrice subtile. Imitația nonverbală poate fi utilizată pentru a oferi sugestii în cadrul exercițiilor de dexteritate (ex., spuneți, "Fă asta," în timp ce arătați acțiunea – țintă). Exercițiile sunt executate în ordinea nivelului aparent de dificultate.

Imitații de dexteritate a degetelor – mâinii SD "Fă asta "

- 1 turnați mazăre /orez /apă dintr-o cană mică într-un recipient mare și apoi într-unul mic
- 2 puneți cu lingura orez / făină dintr-un recipient într-altul și apoi într-o ceașcă, schimbând lingura cu o linguriță
- 3 așezarea cuburilor cilindrice pe un suport (acoperiți întâi celelalte orificii ale suportului)
- 4 despărțirea a două cuburi de Lego
- 5 scoaterea capacelor marker-elor mari
- 6 punerea a loc a capacelor marker-elor mari

- 7 mototolirea hârtiei satinată
- 8 rotirea discului cu numere al unui telefon de jucărie
- 9 ciupirea Play-Doh
- 10 deschideți și închideți închizătoarea cu arici a unui pantof
- 11 desfaceți un fermoar (găsiți un stimulent înăuntru)
- 12 adunați bomboane M&M/ struguri /mărgele /bănuți dintr-un carton de ouă
- 13 adunați scobitori dintr-o stivă de Play-Doh/ polistiren expandat și așezați-le într-o ceașcă /sticlă
- 14 adunați scobitori de pe masă și așezați-le pe o stivă de Play-Doh sau pe o bucată de polistiren expandat
- 15 adunați bănuți de pe masă și puneți-i într-o pușculiță
- 16 înșirați mărgele (începeți cu mărgele mari de lemn și treceți treptat la mărgele mai mici)
- 17 introduceți cărți de joc prin orificii (începeți cu mai puține orificii mari și treceți treptat la mai multe orificii mai mici)
- 18 adunați obiecte mici cu ajutorul cleștelui de bucătărie și aruncați-le într-un container
- 19 apăsați /trageți piedica unui pistol de jucărie
- 20 puneți agrafe în părul unei păpuși
- 21 puneți cârlige de rufe în jurul unei farfurii de hârtie
- 22 înșurubați piulițe pe șuruburi mari și apoi pe șuruburi mai mici
- 23 desfaceți un capac (descoperiți un stimulent înăuntru)
- 24 trasați tipare
- 25 înșirați elastice pe un panou cu cârlige
- 26 desfaceți nasturele unui buzunar (descoperiți un stimulent în interior)

Imitații motrice subtile

Vă sugerăm să începeți imitațiile motrice subtile cu exerciții funcționale pe care elevul le poate învăța cu ușurință. Am ales drept SD1 strângerea pumnului și drept SD2 indicarea cu degetul din două motive. Mai întâi, este relativ ușor să sugerezi strângerea pumnului. În al doilea rând, indicarea cu degetul este un comportament funcțional deoarece elevul trebuie să indice cu degetul în cadrul programelor de limbaje receptive atunci când i se cere să identifice articolele țintă.

În cadrul următoarelor etape, elevul trebuie să stea în fața dumneavoastră pentru a putea observa cu ușurință acțiunile dumneavoastră. Observați asemănarea dintre aceste etape și cele prezentate anterior.

• Pasul 1

Prezentați SD1, care constă din comanda, "Fă asta," în timp ce ridicăți mâna stângă și strângeți pumnul. Mișcările încete și exagerate pot ajuta elevul să se adapteze la SD. Imediat sugerați manual elevului răspunsul corect, ridicându-i mâna dreaptă și strângându-i degetele sub formă de pumn cu ajutorul mâinii dumneavoastră drepte. Stimulați obținerea răspunsului corect. Reduceți treptat sugestiile până când în final nu va mai fi nevoie decât să impulsionați încheieturile elevului cu degetele dumneavoastră, și apoi doar să împingeți ușor în sus cotul acestuia și așa mai departe. Dacă elevul nu răspunde în mod corespunzător la oricare dintre încercări, reveniți la o sugestii mai consistente. Considerați că elevul stăpânește un exercițiu când înregistrează 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestii. După ce este întrunit acest criteriu, predați SD2.

• Pasul 2

Prezentați SD2, care constă din comanda, "Fă asta," în timp ce strângeți pumnul mâinii stângi și apoi îndreptați degetul arătător în afară. Imediat sugerați elevului răspunsul corect. Puteți realiza acest lucru apucând pumnul elevului cu mâna dumneavoastră dreaptă și descleștând degetul arătător al acestuia cu ajutorul degetului dumneavoastră arătător. Eliminați treptat toate sugestiile în cadrul următoarelor încercări. Considerați că elevul stăpânește un exercițiu când înregistrează 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestii.

• Pasul 3

Combinați și stimulați în mod diferit SD1 (strângerea pumnului) cu imitația unei mișcări vizibile deja învățată. Apoi schimbați în mod aleatoriu SD1 cu una sau două alte imitații motrice vizibile cunoscute. Combinați și stimulați în mod diferit SD2 (indicarea cu degetul) cu ajutorul unei imitații motrice deja

învățate și apoi schimbați în mod aleatoriu SD2 cu una sau două alte imitații motrice deja învățate. Imitațiile motrice vizibile îndeplinesc rolul de stimuli de contrast și sunt introduse pentru a facilita diferențierea între SD1 și SD2. Când elevul stăpânește exercițiul (ex., elevul răspunde corect la 9 din 10 sau la 19 din 20 de încercări fără sugestii), treceți la etapa 4, care implică combinarea SD1 și SD2.

- Pasul 4

Prezentați SDL. Sugerați și stimulați răspunsul. Reduceți treptat sugestiile și considerați că elevul stăpânește exercițiul când înregistrează 2 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii. La 2 sau 3 secunde după ce elevul stăpânește SD1, prezentați SD2 și în același timp sugerați elevului răspunsul corect. Considerați că elevul stăpânește exercițiul SD2 când înregistrează 2 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii. În cadrul următoarelor încercări, alternați cele două exerciții (SD1 și SD2) în timp ce reduceți treptat și stimulați în mod diferit răspunsurile corecte. Nu uitați să verificați încercările fără sugestii pentru a vă vedea dacă elevul poate răspunde corect fără ajutorul altor sugestii. Schimbați SD după 2 răspunsuri corecte consecutive, apoi după 1. După încercări succesive combinate și stimulate în mod diferit, elevul va face din ce în ce mai puține greșeli. Odată ce elevul este capabil să răspundă corect fără sugestii de prima dată când exercițiile sunt alternate, schimbați în mod aleatoriu prezentarea SD1 și SD2. Considerați că elevul stăpânește exercițiul când înregistrează 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii în cadrul încercărilor cu SD schimbate în mod aleatoriu.

Mai jos vă prezentăm exemple de imitații motrice subtile suplimentare, enumerate în ordinea nivelului aparent de dificultate.

Imitații motrice subtile suplimentare SD "Fă asta "

- 1 indicați cu ambele degete arătătoare în aer
- 2 "plimbați-vă" pe masă cu arătătorul și degetul mijlociu
- 3 îndreptați și strângeți în mod repetat degetul (ele) arătător (e)
- 4 indicarea nasului
- 5 apropierea vârfulor degetelor arătătoare
- 6 apropierea vârfulor degetelor mari
- 7 apropierea vârful degetului mare și a arătătorului de la aceeași mână (realizarea unui "cioc vorbitor ")
- 8 îndoirea mâinii
- 9 indicarea buzelor
- 10 îndoirea mâinilor în timp "fluturați " degetele în sus și în jos ca o pasăre în zbor
- 11 indicați pleoapele
- 12 puneți vârful degetului mare pe nas și apoi răsfirați-vă degetele (că atunci când râdeți de cineva)
- 13 indicați dinții
- 14 faceți un semn de pace
- 15 bateți în masă cu degetele
- 16 strângeți pumnul și apoi, pe rând, răsfirați degetele începând cu degetul mare (că și cum ați număra de la 1 la 5)
- 17 răsfirați-vă degetele mâinii stângi, apoi cu arătătorul drept indicați degetele pe rând (că și cum ați număra degetele)

Dacă elevului îi este greu să facă diferența între indicare sau atingerea părților corpului pe care nu le poate vedea (ex., indicarea nasului vs. indicarea gurii, atingerea obrazilor vs. atingerea bărbiei), amânați aceste diferențieri până când elevul stăpânește exercițiile de imitare suplimentare.

Întreținere

Până în acest moment, elevul a dobândit o varietate de exerciții de imitare nonverbale care implică obiecte, cât și imitații motrice subtile și vizibile care nu presupun utilizarea obiectelor. Transferați treptat toate imitațiile învățate în cadrul Programului de Întreținere și continuați să le exersați în conformitate cu necesitățile individuale ale elevului. Țineți cont de faptul că imitațiile nonverbale învățate trebuie să fie combinate cu diferențieri dificile (ex., diferențieri între imitații motrice subtile), cât și cu abilități conținute în programe ai dificile (ex., Programul de Imitare verbală, Capitolul 22). Acest lucru va ajuta elevul să

rămână atent și motivat.

Imitația mișcărilor și expresiei feței

Mișcărilor care implică gura (ex., acțiunea de a sufla, lingerea buzelor, scosul limbii) și expresiile feței (ex., a zâmbi, a te încrunta, a te prefăca că plângi) presupun că elevul să facă diferența între stimulii vizuali care sunt mai subtili decât cei prezentați în secțiunea anterioară. În plus, deoarece elevul nu poate observa propriile răspunsuri în timp ce execută imitațiile care implică fața, îi poate fi greu să facă diferența între mișcări separate. În consecință, recomandăm să amânați predarea mișcărilor faciale până când elevul a învățat o serie de imitații motrice subtile și vizibile, și-a însușit mai multe comportamente funcționale (ex., limbaj receptiv timpuriu), și după ce profesorul a dobândit mai multă experiență.

Imitația mișcărilor orale-motrice ajută elevul să capete putere și control asupra mușchilor gurii și ai limbii, lucru care poate facilita sugerarea și dobândirea articulării corecte în timpul exercițiilor de imitare verbală. Imitația mișcărilor și expresiei feței poate ajuta elevul să devină mai conștient de expresiile și mișcărilor propriei fețe. Sugerăm să începeți cu suflarea (SD1), deschiderea gurii (SD2), și scosul limbii (SD3), mișcări care sunt relativ ușor de sugerat. Odată învățate, aceste exerciții de imitare pot facilita imitarea altor mișcări faciale mai dificile. Dacă unul dintre aceste prime răspunsuri pare deosebit de greu elevului, înlocuiți-l cu un alt răspuns de pe lista cu imitații faciale suplimentare, oferită mai jos.

Începeți, așezându-vă pe podea, față în față cu elevul. Această poziție optimizează posibilitățile elevului de a diferenția stimulii vizuali care îi sunt prezentați.

• Pasul 1

Prezentați SD1, care constă din comanda, "Fă asta," și apoi suflați. Nu –i suflați elevului în față, deoarece ar putea considera această ca fiind un gest advers. În cazul în care elevul răspunde incorect sau nu reușește să răspundă în decurs de 5 secunde, prezentați o consecință (ex., un "Nu" informativ) și apoi repetați SD, sugerând răspunsul corect. Spre exemplu, mișcând buzele cât mai puțin posibil spuneți, "Fă asta." Apoi deschideți larg gura, inspirați aer, și suflați puternic. Astfel de demonstrație exagerată poate ajuta elevul să facă observe cu atenție SD. Reduceți treptat sugestiile vizuale în cadrul următoarelor încercări. În cazul în care elevul nu răspunde la această procedură de sugerare, încercați sugestiile propuse mai jos în cadrul secțiunii "Sfere de dificultate ". Modelați suflări puternice utilizând stimulente diferențiate. Considerați că elevul stăpânește un exercițiu când înregistrează 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestii.

• Pasul 2

Prezentați SD2, care constă din comanda, "Fă asta," și apoi deschideți gura. În cazul în care elevul nu imită acest comportament în decurs de 5 secunde, repetați SD2 și sugerați răspunsul corect. Spre exemplu mișcând buzele cât mai puțin posibil spuneți, "Fă asta." și apoi brusc deschideți larg gura. Rămâneți cu gura deschisă timp de 3 până la 5 secunde. Deschiderea gurii este un comportament subtil și silențios, iar dacă elevul nu este atent la mișcările feței dumneavoastră, poate să nu observe acțiunea sau să vadă diferența între o gură închisă și una deschisă. Dacă este cazul, încercați să sugerați acțiunea de deschidere a gurii cu ajutorul degetelor. Dacă elevul suportă sugerarea manuală, încercați procedura de sugerare propusă în cele urmează în cadrul secțiunii "Sfere de dificultate ". Când elevul stăpânește SD2 (răspunde corect la 5 din 5 sau 9 din 10 încercări fără sugestii), treceți la Pasul 3.

• Pasul 3

Combinați și aplicați în mod diferit SD1 (acțiunea de a sufla) cu un stimul contrastant, cum ar fi o imitație motrice vizibilă (ex., atingerea abdomenului). Odată ce diferențierea este stăpânită, combinați și stimulați în mod diferențiat SD2 (deschiderea gurii) cu un stimul contrastant, cum ar fi o imitație motrice vizibilă stăpânită, dar care este diferită de cea alternată cu SD1 (ex., bătut din palme). Imitațiile motrice vizibile servesc drept stimuli contrastanți și sunt introduse pentru a facilita diferențierea între SD1 (acțiunea de a sufla) și SD2 (deschiderea gurii), care sunt greu de diferențiat deoarece ambele exerciții implică mișcări faciale. Odată ce ambele diferențieri sunt stăpânite, treceți la pasul 4, combinarea SD1 cu SD2.

• Pasul 4 Prezentați SD1 (suflați după ce spuneți, "Fă asta"). Sugerați și stimulați răspunsul corect.

Reduceți treptat sugestiile în cadrul următoarelor încercări. Considerați că elevul stăpânește exercițiul atunci când înregistrează 2 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii. La 2 sau 3 secunde după ce elevul stăpânește SD1, prezentați SD2 (deschideți gura după ce ați spus, "Fă asta") și în același timp sugerați

elevului răspunsul corect. Oferind rapid sugestii, ajutați elevul să nu greșească. Considerați că elevul stăpânește SD2 atunci când înregistrează 2 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii. În cadrul următoarelor încercări, alternați grupe de încercări între cele două exerciții (SD1 și SD2) în timp ce reduceți treptat sugestiile și stimulați în mod diferit răspunsurile corecte. Schimbați SD după 2 răspunsuri corecte consecutive, apoi după 1. După încercări succesive combinate și stimulate în mod diferit, elevul va face din ce în ce mai puține greșeli și în final va răspunde corect de prima dată când exercițiile sunt schimbate între ele. Că de obicei, în cazul în care elevul nu reușește să răspundă sau răspunde incorect, introduceți sugestia cel mai puțin elocventă necesară pentru obținerea răspunsului corect. Elevul stăpânește diferențierea când răspunde corect la 9 din 10 sau 19 din 20 încercări fără sugestii, prezentate în mod aleatoriu.

- Pasul 5

Prezentați SD3, care constă în comanda, "Fă asta," și apoi scoateți limba. Dacă elevul răspunde incorect sau nu răspunde în decurs de 5 secunde, prezentați o consecință și sugerați răspunsul corect în cursul următoarei încercări. Spre exemplu, mișcând buzele cât mai puțin posibil spuneți, "Fă asta," și apoi scoateți limba cât puteți de mult, și rămâneți așa timp de 3 până la 5 secunde. În cazul în care elevul nu imită corect acțiunea, încercați procedura de sugerare descrisă în cele ce urmează în cadrul secțiunii "Sfere de dificultate". Considerați că elevul stăpânește un exercițiu când înregistrează 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestii. Apoi, combinați SD3 cu un stimul contrastant, cum ar fi un exercițiu de imitare motrică vizibilă învățat anterior. Odată ce această diferențiere este stăpânită, combinați SD3 (scosul limbii) cu SD1 (acțiunea de a sufla) și SD2 (deschiderea gurii) în conformitate cu procedurile descrise în cadrul Etapei 4.

După ce elevul învață să imite acțiunea de a sufla, deschiderea gurii și scosul limbii, învățați elevul să imite următoarele comportamente. Dacă oricare dintre aceste comportamente pare deosebit de dificil pentru elev și exercițiul ocupă prea mult timp, învățați elevul un alt comportament de pe listă. Utilizați –vă propria experiență de lucru cu elevul atunci când dezvoltați și reduceți treptat sugestiile pentru exercițiile ulterioare de imitare.

Imitații faciale suplimentare SD "Fă asta"

- 1 acțiunea de a linge buzele
- 2 mușcarea buzei de jos
- 3 apropierea buzelor (începeți cu gura deschisă)
- 4 loviți dinții între ei (deschideți și închideți gura de mai multe ori)
- 5 puneți limba între dinți și suflați
- 6 mișcați limba înainte și în sus și în jos, de la stânga la dreapta, sau înainte și înapoi
- 7 mușcați buza de sus
- 8 țuguiți buzele și sărutați
- 9 umpleți obrații cu aer și apoi expirați
- 10 sugeți-vă obrații (faceți o "gură de pește")
- 11 puneți vârful limbii în spatele dinților de jos
- 12 deschideți gura, puneți vârful limbii în spatele dinților de sus, și apoi mișcați limba în sus și în jos (că cum ați spune fără să scoateți sunete la-la-la)
- 13 emiteți sunete, suflând cu limba între dinți
- 14 scoateți limba și îndoiiți-o
- 15 introduceți buzele între dinți
- 16 mușcați buza de jos și apoi suflați
- 17 lingeați buzele
- 18 dați din cap în semn afirmativ
- 19 dați din cap în semn negativ
- 20 strănutați
- 21 tușiți
- 22 râdeți
- 23 prefacați –vă că plângeți

- 24 păreți supărat (exagerați)
- 25 păreți vesel (exagerați)
- 26 păreți trist (exagerați)
- 27 păreți surprins (exagerați)
- 28 păreți speriat (exagerați)

Întreținere

În acest moment, vă sugerăm să integrați cele patru grupe de imitații în două liste, o listă conținând imitații mixte pentru Programul Curent (ex., SD învățate recent cu una până la trei SD în curs de învățare, care să fie exersate zilnic) și o listă conținând imitații mixte pentru Programul de Întreținere (ex., SD învățate anterior care sunt exersate mai rar, dar periodic). Varietatea inerentă a imitațiilor mixte ar trebui să ajute elevul să rămână atent și motivat.

Până în acest punct, un mare număr de imitații transferate în Programul de Întreținere necesită probabil destul de mult timp pentru a fi trecute în revistă. Pentru a putea menține aceste SD, vă sugerăm să le grupați. Spre exemplu, în cazul în care elevul are un program de întreținere de 70 SD, vă sugerăm că acestea să fie aranjate în grupe de câte 10 și că o singură grupă să fie exersată în fiecare zi astfel că toate cele 70 SD să fie exersate pe parcursul unei săptămâni.

Sfere de dificultate

Unii elevi au nevoie de mai multe sugestii decât cele descrise anterior pentru a învăța un exercițiu. În cadrul acestei secțiuni, vă propunem anumite sugestii pentru unele imitații vizibile, subtile sau faciale care s-au demonstrat a fi eficiente în cazul în care procedurile uzuale de sugerare nu dau rezultate.

Imitații motrice vizibile

Să presupunem că elevul întâmpină probleme în cazul imitațiilor motrice vizibile, chiar dacă se utilizează sugestii fizice. Spre exemplu, elevul poate să nu înregistreze progrese (sugestiile nu pot fi reduse) în cazul imitării acțiunii de lovire a genunchiului. Dacă se întâmplă acest lucru, trebuie să se adauge un obiect la exercițiul de imitație. Pentru a ilustra o sugestie pentru exemplul oferit, dumneavoastră și elevul trebuie să utilizați un cub pentru a lovi genunchii. Indiciul vizual oferit de cub poate ajuta elevul să se concentreze asupra mișcărilor.

Pentru această procedură de sugerare, utilizați două cuburi identice ale căror dimensiuni să poată permite elevului să le apuce și să le țină în mână. Elevul trebuie să se așeze în fața dumneavoastră astfel încât genunchiul drept al elevului să atingă interiorul genunchiului dumneavoastră stâng. Puneți un cub în mâna elevului și apoi, ținând mâna acestuia care strânge cubul, luați celălalt cub și prezentați SD ("Fă asta") în timp ce loviți cuburile de două sau trei ori de genunchiul elevului. Stimulați. Reduceți treptat sugestiile, încetând să loviți genunchiul elevului cu cubul dumneavoastră și începând să loviți propriul genunchi, în timp ce continuați manual să sugerați elevului să - și lovească genunchiul cu propriul cub. Apoi, îndepărtați-vă ușor genunchiul de cel al elevului. Reduceți treptat asistența manuală, ținând și lovind cubul elevului de genunchiul acestuia până când elevul începe să lovească cubul fără sugestii fizice. Aruncați cubul și loviți - vă genunchiul cu mâna. În final, luați cubul elevului. Dacă nu puteți elimina cubul în această fază, introduceți treptat un cub mai mic și apoi încercați iar să reduceți sugestiile. Când elevul stăpânește exercițiul (9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii), reveniți la următoarea etapă din secțiunea programului principal.

Puteți utiliza aceeași procedură de sugerare cu cuburi când predați alte exerciții de imitare, cum ar fi atingerea capului, a abdomenului, a nasului sau a urechii.

Imitarea mișcărilor motorii fine

Anumiți elevi au dificultăți în ceea ce privește imitarea mișcărilor motorii fine, cum ar fi imitarea formării unui pumn. Pentru a ajuta la remedierea acestei probleme folosiți un creion lung (sau un băț asemănător) și dați-l unui elev să-l țină. Prezentați SD („Fă așa”) în timp ce prindeți capătul de sus al creionului cu mâna stângă și ridicați-l ținându-l în fața elevului. Cu mâna d-voastră dreaptă, luați mâna dreaptă a elevului și

așezați-i degetele în jurul părții inferioare a creionului astfel încât palma să se formeze un pumn în jurul creionului. Strângeți. În următoarele încercări reduceți treptat metoda sugestiei în care folosiți creionul, lăsând elevul să-l cuprindă singur, și cuprindeți cu mâna creionul din ce în ce mai mult astfel încât capătul destinat elevului să devină din ce în ce mai scurt iar pumnul său se formeze încet fără a fi nevoie de folosirea unui creion. Mai puteți înlocuiți creionul cu altul mai subțire sau cu un băț, apoi cu o bucată de sfoară și în final cu un fir de sârmă subțire. În cazul în care ați renunțat prea devreme la sugestionare, reluați procedeul apelând la sugestionare numai atât cât este necesar pentru a obține o reacție corespunzătoare. Nu uitați că, din când în când, să încercați să folosiți și metode care nu implică sugestionarea pentru a vă asigura că elevul poate reacționa fără această. Stabiliți stăpânirea tehnicii la 5 din 5 sau la 9 din 10 începem corespunzătoare nesugerate, apoi treceți la etapa următoare din secțiunea programului principal.

Imitări ale mimicii fetei

Anumiți elevi au dificultăți în ceea ce privește imitarea unei anumite mimici a feței. Să presupunem că un elev are dificultăți în a imita mișcarea de suflare. Pentru a sugera o astfel de reacție puteți folosi un instrument de jucărie care emite un sunet atunci când se suflă în el (de ex: o muzicuță, un fluier sau un flaut). Dați spre alegere elevei mai multe astfel de instrumente pentru a crește șansele că această să găsească unul care să fie pe placul său. Nu îi prezentați și partea verbală a exercițiului („Fă așa”) dacă face o demonstrație a acțiunii căci sugerarea ar reprezenta o complicație care nu-și are rostul. Puneți instrumentul în mâna dreaptă a elevei și conduceți-l cu mâna către buzele acesteia. Cu mâna d-voastră stângă duceți instrumentul propriu la buze, inspirați, și suflați în acesta. Nu suflați tare dacă eleva reacționează negativ la sunete puternice. Recompensați eleva chiar și numai dacă reușește să țină instrumentul lipit de buze. Pentru o imitare parțială acesta reprezintă un bun start. Repetați această etapă până când se aude un sunet, indiferent cât este de slab, din instrument. Începând din acest moment, folosiți tehnica formării pentru a reuși producerea unui suflu mai puternic. Dacă acest rezultat întârzie să apară, încercați să introduceți instrumente noi pentru a menține nivelul de motivație al elevei. Atunci când eleva este capabilă să producă un sunet suflând în instrument, înlăturați propriul d-voastră instrument și executați mișcarea de suflare fără acesta. Lăsați eleva să continue să sufle în instrumentul propriu. Atunci când această reușește să producă un sunet puternic, renunțați treptat la său, dar păstrați-l cu intenția de a-l folosi ca stimulent pentru executarea mișcării de suflare fără acesta. Stabiliți stăpânirea tehnicii la 5 din 5 sau la 9 din 10 începem corespunzătoare nesugerate.

În cazul în care instrumentele muzicale nu se dovedesc a fi eficiente ca stimulente, încercați să suflați în mici bucăți de hârtie aflate într-un bol mare de adâncime mică. Vă sugerăm să evitați învățarea imitării acțiunii de suflare a baloanelor de săpun sau de suflare într-o lumânare aprinsă deoarece acestea sunt potrivite pentru un grup mai restrâns deoarece este nevoie de o anumită putere a suflului pentru a reuși, ceea ce poate avea ca rezultat un sentiment de frustrare și nu de satisfacție.

În cazul în care eleva are dificultăți în a deschide gura, folosiți unele dintre mâncărurile sale preferate pentru a sugera mișcarea acestei părți a corpului. Acest rezultat poate fi obținut ținând mâncarea preferată a elevei (de ex: prăjituri) în fața gurii spunând „Fă așa”. În același timp trebuie deschideți gura larg și să mușcați din prăjitura d-voastră și să duceți o altă prăjitură înspre gura elevei. În cazul în care eleva deschide gura foarte puțin, lăudați-o pe moment, și apoi oferiți-i o bucată de prăjitură. Poziționarea prăjiturii deasupra gurii elevei și nu direct în fața ei o poate provoca pe această să deschidă gura mai larg. Repetați această etapă de mai multe ori. Renunțați treptat la această provocare eliminând prăjitura d-voastră, dar păstrând-o pe a să folosind în același timp diferite stimulente pentru a ajuta mai departe la formarea reacției de deschidere largă a gurii. Încercați să vedeți dacă se poate renunța la folosirea prăjiturii ca sugestie, păstrând-o în același timp ca stimulent pentru provocarea unei mișcări ample de deschidere a gurii din partea elevei. Renunțați apoi de tot la prăjituri. Odată ce nivelul de stăpânire a tehnicii a fost atins (5 din 5 sau la 9 din 10 începem corespunzătoare nesugerate), treceți la următoarea etapă din secțiunea principală a programului.

În cazul în care eleva are dificultăți în a scoate limba, remediați acest fapt cu ajutorul unuia dintre dulciurile sale preferate care pot fi linse (de ex: acadele, coniac, vată de zahăr pe băț, înghețată la cornet, gem pus deasupra unei acadele pe băț). În acest caz este folosită o acadea. Înclinați-vă capul înainte astfel încât eleva să vă poată observa cu ușurință limba atunci când iese afară din gură. Spuneți „Fă așa”, scoateți limba afară cât de mult puteți, ridicați acadeaua și lingeți-o. În același timp ridicați și acadeaua elevei pentru că această să poată executa aceeași mișcare. De îndată ce eleva a scos limba cât de puțin stimulați-o mișcând acadeaua pe suprafața limbii pentru a putea să o lingă. Repetați această etapă renunțând treptat la acadeaua d-voastră, dar păstrând-o pe a elevei și folosiți diferite alte stimulente pentru a forma mai departe imitarea. Apoi renunțați treptat și la sugestionarea prin folosirea acadelei eleve, dar continuați să o folosiți ca stimulent. În final, schimbați stimulentele cu ceva care să nu poată fi folosit ca sugestie pentru provocarea reacției de lingere. Stabiliți stăpânirea tehnicii la 5 din 5 sau la 9 din 10 începem corespunzătoare nesugerate. Odată ce această comportament este stăpânit treceți la următoarea etapă din secțiunea principală a programului.

Succedarea imitărilor comportamentelor formate din două și trei acțiuni succesive

Până în acest moment elevul a învățat să urmărească și să imite comportamente simple. Începând cu secțiunile următoare elevul învață să imite comportamente formate din două și mai apoi trei acțiuni succesive. Acesta este deseori, un lucru greu de realizat, dar este esențial pentru formarea unui comportament complex. Vă veți simți poate ușurați să aflați că odată ce această tehnică este stăpânită, poate fi folosită ca instrument de învățare în multe dintre programele ulterioare (de ex: învățarea îndeplinirii exercițiilor complexe formate din mai multe acțiuni, cum ar fi: „Închide ușa apoi aprinde lumina și așază-te”). Pentru elevii aflați la o vârstă mai fragedă, unul dintre scopurile învățării imitării mișcărilor succesive este acela de a putea urmări alți copii jucându-se și de a-i imita executând aceleași acțiuni în paralel și în timpul interacțiunii prin joc. Comportamentele diferite și complexe pe care elevul trebuie să le deprindă pentru a se putea juca cu ceilalți copii nu pot fi formate separat. Totuși elevul poate fi învățat să imite comportamente succesive, ceea ce îi va permite să mai târziu să imite noi astfel de comportamente demonstrate de către semenii săi.

Următoarele abilități necesare și proceduri pas cu pas ajută la însușirea lecțiilor succesive și ar trebui urmărite îndeaproape: (1) Este necesar ca elevul să stăpânească cel puțin 50 de imitări ale mișcărilor motorii grosiere simple și ale celor fine. (2) Elevul trebuie să stăpânească imitarea comportamentelor separate care formează anumite imitări ale comportamentelor formate din două sau trei acțiuni succesive. (3) Există anumite motive care ne fac să credem că stăpânirea lecțiilor care necesită urmărirea din partea elevului a unei serii de stimuli poate ușura procesul de stăpânire a imitărilor comportamentelor formate din două și trei acțiuni succesive. Aceste lecții sunt prezentate în cadrul Programului de Potrivire și Alegere (Cap. 12) și în programele pentru limbaj receptiv (Cap. 15, 17 și 18). Exemplele includ potrivirea seriilor de stimuli vizuali și recuperarea anumitor obiecte la cerere.

În cadrul succesiunii, angajarea elevului într-un răspuns îi furnizează acestuia cheia pentru angajarea în cel de-al doilea. De exemplu: dacă îi arătați acțiunea de introducere a un cub într-o cutie (SD 1) urmată de lovirea ușoară a unei tobe (SD 2), elevul trebuie să învețe să imite SD 1 care la rândul său va conduce la R 2. Necesitatea învățării unei astfel de începem este evidențiată de observația că atunci când profesorul prezintă două comportamente succesive elevilor care au învățat să imite numai comportamente simple, aceștia imită din obișnuință R2 și sar peste R1. Cel mai probabil, acești elevi imită prezentarea SD2 executată de profesor deoarece acel stimul este cel mai recent și de aceea cel care are cele mai șanse de a provoca un răspuns. O parte a acestei lecții este învățarea elevului să reacționeze la ordinea temporală a celor două comportamente ale profesorului (să răspundă întâi cu R1 și apoi cu R2.).

Pentru a ușura însușirea imitărilor succesive, începeți cu succesiuni care consistă în două comportamente scurte și opuse, care pot fi executate stând pe scaun (de ex: imitarea introducerii unui cub într-o cutie, apoi lovirea ușoară a unei tobe). În cazul anumitor elevi se poate dovedi mai eficientă învățarea mai întâi a succesiunilor de mișcări motorii grosiere decât a comportamentelor care implică obiecte. Dacă hotărâți să

Începeți prin folosirea unor comportamente cuprinzând mișcări grosiere fără obiecte, începeți cu două comportamente referitoare la părți ale corpului destul de depărtate una față de cealaltă (de ex: imitarea mișcării de lovire ușoară a capului, apoi tropăit din ambele picioare). Astfel de comportamente ar trebui să fie mai ușor de urmărit de către elev (de diferențiat) decât două comportamente care implică părți ale corpului apropiate una de cealaltă (de ex: imitarea mișcării de atingere a gâtului, apoi pe cea de atingere a umerilor).

După stăpânirea câtorva scurte succesiuni ce pot fi efectuate stând pe scaun, introduceți succesiuni formate comportamente cuprinzând o acțiune scurtă și una mai lungă care pot fi efectuate stând pe scaun (de ex: imitarea aruncării unei hârtii la coșul de gunoi, apoi construind un turn din cuburi). Odată ce elevul stăpânește un anumit număr de astfel de succesiuni, continuați cu succesiuni formate din două comportamente destul de lungi care pot fi executate stând pe scaun (de ex: imitarea completării unui puzzle din 4 piese, apoi aranjarea de inele pe un suport). Odată ce elevul stăpânește imitarea mai multor comportamente succesive ce pot fi efectuate stând pe scaun, introduceți succesiuni constând dintr-un comportament ce poate fi efectuat stând pe scaun și altul care poate fi efectuat fără scaun, începând din nou cu imitarea a două comportamente scurte (de ex: imitarea acțiunii de închidere a unei cărți, apoi punerea acesteia la loc pe raft) apoi orientați-vă treptat spre începem care necesită perioade mai lungi de timp pentru a fi îndeplinite. În final, învățați-i pe elevi imitarea a două comportamente care nu pot fi efectuate stând pe scaun, începând că și până acum cu două comportamente scurte (de ex: stingerea luminii, apoi introducerea unei mingii într-un coș de baschet de jucărie) înainte de a-i învăța imitarea a două comportamente mai lungi și mai complicate. În continuare sunt prezentate metodele care vă arată cum să predați învățarea comportamentelor formate din două acțiuni succesive.

Imitări ale comportamentelor formate din două acțiuni succesive

Procedurile ce urmează sunt ilustrate prin folosirea comportamentelor formate din două acțiuni succesive ce constau în imitarea de către elev a felului în care d-voastră vă atingeți ușor capul și apoi tropăiți din ambele picioare. În etapele următoare, elevul trebuie să stea pe scaun cu fața la d-voastră (tabla nu este necesară). Considerați că SD1 este demonstrația acțiunii de atingere ușoară a capului efectuată de d-voastră, iar R1 este imitarea corectă a SDL din partea elevului. Considerați că SD2 este demonstrația acțiunii de tropăire din ambele picioare efectuată de d-voastră, iar R2 este imitația SD2 din partea elevului.

Faza 1

• Pasul 1

Prezentați SD1, care consistă în rostirea expresiei „Fă așa”, în timp ce vă atingeți ușor capul. Sugerați R1 dacă este necesar. În timp ce elevul execută R1, prezentați SD2 (tropăitul din ambele picioare). Astfel, în timp ce elevul își atinge ușor capul, îndepărtați-vă mâna de pe cap, și poziționați-o în poală, prezentând repede SD2 (tropăitul din ambele picioare). S-ar putea să apară necesitatea de a sugera manual elevului să tropăie din ambele picioare. În cazul acesta, renunțați treptat la acest lucru în timpul următoarelor încercări. Nu stimulați elevul până când atât R1 și R2 nu sunt îndeplinite.

Observați că există o suprapunere între cele două imitări (R1 și R2, atingerea ușoară a capului și tropăit din ambele picioare). Această situație se numește reacție suprapusă, care funcționează ca o sugestie deoarece împiedică elevul să imite numai R2 atunci când atât SD1 și SD2 sunt prezentate succesiv. Altfel spus, sugestia permite elevului să execute succesiunea R1 – R2, care atunci poate fi stimulată și consolidată.

De îndată ce nu mai este nevoie de sugerare manuală, renunțați treptat la suprapunerea reacțiilor prin micșorarea intervalului de timp dintre prezentarea SD1 și SD2. Adică, la început spuneți „Fă așa,” în timp ce vă atingeți ușor capul și apoi, abia când elevul începe să-și atingă capul, continuați cu tropăitul repede din picioare. După aceea, reduceți treptat sugestionarea prin, de exemplu, tropăitul din ambele picioare în timp ce elevul ridică mâna pentru a-și atinge capul. Dacă reduceți prea repede la sugerarea suprapunerii reacțiilor, elevul va sări peste R1 și va executa numai R2. Dacă acest lucru se întâmplă, întoarceți-vă și

reluati suprapunerea minimă a reacțiilor necesară pentru a reinstala R1. În final executați ambele comportamente înainte de începutul oricăreia dintre cele două începem ale elevului. Nu uitați, dacă este posibil, să introduceți și încercări nesugerate pentru a determina scăderea numărului de încercări sugerate. Stabiliți stăpânirea tehnicii la 5 din 5 sau la 9 din 10 începem corespunzătoare nesugerate.

Atunci când prezentați SD1 urmat de SD2 fără pauză iar elevul reacționează corect prin R1 și R2, se crează un nou SD și un nou R. Noul SD este format din combinația SD1-SD2, iar noul R este format din succesiunea R1-R2. Stăpânirea de către elev a primei imitări a comportamentului format din două acțiuni succesive, poate fi considerată o realizare majoră și semnificativă. Vă recomandăm că această stăpânire să fie consolidată de către toți membrii echipei și practică în diferite medii înainte de introducerea celei de-a doua succesiuni. Pentru a ajuta la menținerea nivelului de motivație a elevului, ședințele de învățare trebuie să fie scurte, iar între orele de imitare nonverbală. să existe și alte programe cum ar fi Potrivirea și Identificarea Receptivă a Obiectelor.

Sugerarea suprapunerii reacțiilor poate ajuta mulți elevi să reușească să stăpânească imitățile succesive, dar se poate dovedi insuficientă în cazul altora. În cazul în care elevul continuă să reacționeze cu R1 și nu continuă cu R2 până la finalizarea succesiunii, folosiți o sugestie vizuală sau verbală după cum urmează: Prezentați stimulul SD1 – SD2. În cazul în care elevul reacționează cu R1 și apoi se oprește, așteptați puțin, sugerând astfel subtil elevului faptul că vă așteptați să continue cu R2. Dacă această sugestie nu produce rezultatul dorit, repetați încercarea folosind o sugestie mai puternică, cum ar fi privirea în direcția picioarelor elevului, arătând spre acestea, mutându-le cu mâna, sau șoptind: "Tropăie din ambele picioare" (dacă elevul stăpânește acest exercițiu). Nu uitați să stimulați încercările sugerate, altfel până la urmă elevul nu va mai executa imitarea și poate fi cuprins de accese de furie. Totuși, stimulentele preferate ale elevului, trebuie să fie păstrate pentru încercările nesugerate.

Uneori este dificil să se renunțe treptat la sugerarea suprapunerii deoarece elevul poate începe să execute R1 în timp ce prezentați SDL. Totuși, elevul trebuie să învețe să aștepte până când terminați de prezentat succesiunea SD1-SD2. Acest fapt poate necesita sugestii suplimentare. Cea mai simplă metodă de învățare a unui elev să aștepte până la terminarea prezentării comportamentului format din două acțiuni succesive este aceea de a alege succesiuni care pot fi efectuate cu o singură mână. Având o mână liberă veți putea să țineți mâna elevului în poală în timp ce prezentați combinația SD. De exemplu, în timp ce prezentați combinația SD1-SD2, țineți-vă mâna dreaptă peste cele ale elevului în poala acestuia, pentru a-l împiedica să înceapă executarea R1. La finalul SD2, dați drumul mâinilor elevului pentru a-i permite să înceapă executarea succesiunii R1-R2, oferindu-i o sugestie fizică subtilă dacă această este necesară.

- Pasul 2

S-ar putea să credeți că, pe măsură ce elevul reacționează la combinația SD1-SD2 cu R1-R2, această reacție s-ar putea să nu corespundă cu imitarea exactă a combinației SD1-SD2. O astfel de situație poate fi observată atunci când prezentând orice combinație de comportamente această va avea ca efect executarea succesiunii R1-R2. Pentru preveni această situație, trebuie să stabiliți o altă succesiune ce va fi prezentată spre imitare (de ex: ridicarea brațului, apoi lovirea ușoară a genunchiului) și apoi combinați aceste două succesiuni după cum ați făcut la învățarea deosebirilor. Lista ce urmează furnizează sugestii pentru imitări ale comportamentului format din două acțiuni succesive.

Imitări suplimentare SD (Fă așa) ale comportamentelor formate din două acțiuni succesive referitoare la părți ale corpului

ridicarea unui braț, apoi lovirea ușoară a genunchiului

atingerea cotului, apoi ridicarea unui picior

încrucșarea picioarelor, apoi lovirea ușoară a burții

încrucșarea brațelor, apoi mișcarea mâinii

atingerea urechilor, apoi balansarea dintr-o parte în alta

atingerea spatelui, apoi atingerea tălpilor

atingerea gâtului, apoi încrucișarea gleznelor
„băut”, apoi atingerea umerilor
ridicarea palmei pentru a sugera „stop”, apoi tropăit dintr-un singur picior
suflat, apoi acoperirea ochilor cu o singură mână
ridicarea ambelor brațe, apoi bătut din palme
deschiderea gurii, apoi întinderea brațelor în lateral
scoaterea limbii, apoi mișcarea degetelor
încrucișarea palmelor, apoi imitarea unei fețe de pește

Faza 2

Măriți treptat dificultatea imitării comportamentelor formate din două acțiuni succesive introducând imitări ale comportamentelor formate din două acțiuni succesive în care o imitație poate fi efectuată stând pe scaun, iar cealaltă nu. Exemple de astfel de imitare a comportamentelor formate din două acțiuni succesive sunt oferite de lista ce urmează. Aceste succesiuni trebuie să fie predate respectând procedurile descrise în capitolul „Imitarea comportamentelor formate din două acțiuni succesive”. Atunci când predați succesiuni care conțin comportamente ce nu pot fi efectuate stând pe scaun, chemați elevul înapoi la scaun după fiecare reacție succesivă pentru a-i menține nivelul de concentrare.

Imitări SD („Fă așa”) ale comportamentelor formate din două acțiuni succesive care pot fi executate stând pe scaun sau nu

ridicare în picioare, apoi plimbare în jurul scaunului
suflatul nasului, apoi aruncarea șervețelului la coșul de gunoi
băutul unui suc, apoi încălțare
privitul unei cărți, apoi punerea acesteia înapoi pe raft
rezolvarea unui joc de puzzle simplu, apoi punerea acestuia pe raft
mâzgălire a unei hârtii, apoi punerea creioanelor într-un sertar
punerea cuburilor într-o cutie, apoi mersul spre o canapea pentru a se așeza
înșirarea a două biluțe pe un fir, apoi aruncarea a două mașini de podea
punerea a cinci biluțe într-o sticlă, apoi deschiderea ușii.

Odată ce nivelul de stăpânire este atins în Faza 2, introduceți imitări ale comportamentelor formate din două acțiuni succesive care nu pot fi executate stând pe scaun. Urmați aceleași metode descrise la Faza 1. Chemați elevul înapoi la scaun după fiecare succesiune a două acțiuni pentru a-i menține nivelul de concentrare.

Imitări SD („Fă așa”) ale comportamentelor formate din două acțiuni succesive care nu pot fi executate stând pe scaun

stingerea luminii, apoi aruncarea la coșul de baschet
închiderea unei ușii, apoi executarea unei sărituri la trambulină
aruncarea unui săculeț cu biluțe peste scaun, aprinderea aparatului de radio
marcarea la coșul de baschet, apoi plimbarea prin cameră
ridicarea pantofilor de pe podea, punerea acestora în dulap
aducerea unei grămezi de cuburi, apoi construirea unui turn pe podea
dărâmarea turnului, punerea cuburilor într-o cutie

luarea unei păpuși dintr-un leagăn, apoi hrănirea acesteia pe canapea
executarea unei tumbă, apoi executarea unei sărituri la trambulină
aducerea unei cești din bucătărie, punerea acesteia pe masă.

Mentinere și generalizare

Odată ce elevul stăpânește un număr de aproximativ 15 imitări de comportamente formate din două acțiuni succesive, transferați 10 dintre cele mai des practicate pe o Listă de menținere. Repetați succesiunile de menținere de câte ori este necesar pentru a menține nivelul de stăpânire a acestora. Realizați o generalizare a succesiunilor printre profesori și în mediile de zi cu zi. Este foarte important că imitățile care dau rezultate în ceea ce privește elevul să fie practicate și generalizate. Una câte una introduceți imitări de noi comportamente formate din două acțiuni succesive pe lista actuală și transferați succesiunile stăpânite și frecvent practicate pe lista de menținere.

Imitări ale comportamentelor formate din trei acțiuni succesive

Având în vedere faptul că însușirea imităților comportamentelor formate din trei acțiuni succesive este foarte dificilă pentru majoritatea elevilor, acestea trebuie planuite dinainte și trebuie să conțină comportamente pe care elevul să le poată stăpâni. Se recomandă că următoarele abilități să fie stăpânite înainte de introducerea imităților comportamentelor formate din trei acțiuni succesive: (1) Elevul trebuie să stăpânească imitarea de noi comportamente formate din două acțiuni succesive (de ex: succesiuni de două acțiuni care nu i-au mai fost prezentate înainte) și trebuie să stăpânească 30 – 40 de succesiuni de două acțiuni. (2) Elevul trebuie să stăpânească 20 – 30 de imitări simple care vor compune primele imitări ale comportamentelor formate din trei acțiuni succesive ce vor fi prezentate. (3) Elevul trebuie să stăpânească un anumit număr de programe de limbaj receptiv (și programe de limbaj verbal dacă elevul poate vorbi), inclusiv identificarea obiectelor, culorilor, formelor, literelor și numerelor, exerciții simple sau formate din două acțiuni succesive și prepoziții.

Imitățile comportamentelor formate din trei acțiuni succesive vor fi predate urmând aceleași metode descrise pentru predarea imităților comportamentelor formate din două acțiuni succesive. În cazul în care elevul nu face nici un progres în învățarea primelor imitări ale comportamentelor formate din trei acțiuni succesive după o săptămână, întrerupeți temporar acest format al Programului de Imitare Nonverbală. Veți putea să-l reintroduceți mai târziu, într-un stadiu mai avansat al procesului de predare.

Înainte de începerea procesului de predare a imităților comportamentelor formate din trei acțiuni succesive, nu uitați că se poate exagera foarte ușor în cadrul programelor de genul celui de Imitare Nonverbală deoarece mulți elevi pot excela în astfel de programe. Totuși, lărgirea programului de studii al elevului este la fel de importantă că și însușirea anumitor abilități prin anumite programe. Dacă presupunem că elevul urmează programul de tratament de 6 luni până când ajunge să stăpânească imitarea comportamentelor formate din două acțiuni succesive. În acest caz, elevul poate fi de asemenea, implicat într-o gamă de programe de la abilități timpurii de joc până la Limbaj abstract timpuriu; abilități ce pot fi mai mult decât benefice pentru elev în acest moment decât progresele făcute în imitare.

Imitări de tip SD ... „Fă așa” ale comportamentelor formate din trei acțiuni succesive

golirea unui joc de puzzle, apoi completarea acestuia, apoi strângerea acestuia

aducerea unei cești, apoi așezarea, apoi turnarea de suc în ceașcă

aducerea unei mașini, apoi conducerea acesteia în poligon, apoi parcare în garaj

construirea unui turn, dărâmarea acestuia, apoi punerea cuburilor într-o cutie

scoaterea pantofilor din picioare, apoi scoaterea șosetelor, apoi așezarea pe canapea

suflat, bătut din palme, apoi încrucișarea picioarelor
atingerea capului, apoi atingerea genunchilor, atingerea degetelor de la picioare
mișcarea mâinii, apoi tropăit, apoi încrucișarea brațelor
executarea unei sărituri, apoi arătarea spre nas, apoi așezarea
prefăcutul plânsului, apoi arătarea spre dinți, încrucișarea palmelor
ridicarea în picioare, apoi plimbatul în jurul unui scaun, apoi așezarea
mersul, lovirea brațelor, aprinderea luminii

Mentineră și generalizare

Urmați aceleași metode pentru a menține nivelul de stăpânire a imitărilor comportamentelor formate din trei acțiuni succesive propuse pentru menținerea imitării comportamentelor formate din două acțiuni succesive. Generalizați aplicarea succesiunilor funcționale la situații de zi cu zi atunci când acest lucru este posibil.

Concluzii

Pe măsură ce se observă progrese în acțiunea de învățare a elevului de a succeda comportamente imitative, înseamnă că ați făcut un pas important către extinderea imitării nonverbale la comportamente folositoare în viața de zi cu zi.

Acest fapt este ilustrat prin prezentarea programelor de predare a artelor și a deprinderilor preacademice de felul Programului pentru Arte și Meșteșuguri (Cap. 20) și a deprinderilor de citit și scris de felul Programului pentru Citit și Scris (Cap. 29). Imitarea nonverbală formează, de asemenea, o bază pentru însușirea deprinderilor privitoare la joc. (vezi Cap. 19) și a celor de autoajutorare (vezi Capitolul 21).

Prezentarea Programelor de Limbaj

CAPITOLUL 14

Înainte de a începe descrierea programelor concepute pentru a învăța limbajul, vă oferim scurte comentarii despre întârzierile de limbaj fenomen caracteristic persoanelor cu întârzieri de dezvoltare că, de exemplu autism, rolul important pe care îi are limbajul în dezvoltarea personalității umane, și abordări comportamentale ale sarcinii de remediere a întârzierilor de limbaj, cu exemple din intervenții recente și intensive, precum și diferențe între indivizi privitoare la viteza de progresare.

Întârzierile de limbaj la indivizii care suferă de autism

Atunci când părinții sunt întrebați în ce domeniul pentru dezvoltarea căruia copilul lor are nevoie de ajutor, aproape toți menționează limbajul. Anumiți părinți spun că fiul/fiica lor nu a vorbit niciodată; alții ne descriu faptul că acesta/această a realizat ceva progrese între vârsta de 16 și 24 luni, moment în care s-a oprit din vorbit pentru o perioadă de câteva săptămâni. Aproape toți indivizii care suferă de autism pot emite sunete, dar majoritatea sunt muți în sensul că nu se pot exprima în cuvinte. Acei indivizi care pot emite cuvinte, deseori le repetă fie imediat fie cu întârziere, folosind cuvinte fără înțeles. Pe scurt, indivizii care suferă de autism au posibilități restrânse de exprimare sau chiar deloc. La întrebarea cât de mult înțeleg indivizii din ceea ce li se spune s-a constatat o întârziere considerabilă și în ceea ce privește receptarea limbajului. Există și excepții în sensul că anumiți indivizi care suferă de autism au deprinderi de

vorbire și exprimare bine dezvoltate. Totuși, astfel de cazuri sunt rare. Este mai bine să ne pregătim pentru o muncă dificilă atunci când ajutăm un elev cu întârzieri în procesul de dezvoltare să deprindă vorbirea.

Atunci când au fost întrebați care consideră că este a doua problemă în ordinea importanței, părinții s-au referit la accesele de furie ale copilului. Acestea se declanșează deseori în primul an de viață. Până la vârsta de 3 sau 4 ani, devin evidente primele semne de agresiune asupra propriei persoane, că de exemplu: lovirea capului, precum și cele de agresiune asupra îngrijitorilor, cum ar fi mușcăturile și zgârieturile. Din tot ceea ce s-a spus în capitolele 5 și 6 referitor la accesele de furie, se pare că există o legătură între întârzierea însușirii limbajului și numărul excesiv de accesuri de furie și anume acestea din urmă constituie o formă de comunicare nonverbală bazată pe o stăpânire necorespunzătoare a limbajului.

Părinții și profesorii care sunt familiarizați cu rezultatele cercetărilor legate de autism și retardarea mentală cunosc părerea conform căreia dezvoltarea vorbirii este mediată de o anumită structură neurologică înăscută, și că această este afectată în cazul indivizilor ce suferă de autism și de alte întârzieri în dezvoltare, și că limbajul nu poate fi învățat ci mai degrabă se dezvoltă odată cu procesul normal de maturizare neurologică. Pe scurt, părinții și profesorii au impresia că nu pot face prea multe pentru a-i ajuta pe cei care suferă de întârziere în dezvoltarea învățării limbajului.

Programele de limbaj din acest manual vor ajuta elevii să-și formeze un limbaj. Anumiți elevi își vor însuși un limbaj care în aparență nu va fi diferit de cel al indivizilor obișnuiți. Astfel de elevi sunt numiți „elevi ce deprind învățarea în mod auditiv”. Alții, denumiți „elevi ce deprind învățarea în mod vizual”, nu vor progresa la fel de bine cu programele de limbaj în forma lor actuală. Încercăm să-i ajutăm pe aceștia din urmă să comunice la rândul lor, prin accentuarea formelor vizuale de comunicare că în cadrul Programului de Citire și Scriere (Cap. 29) și al Programului de Comunicare prin Intermediul Imaginilor (Cap. 30).

Informațiile pe care vi le punem la dispoziție privitoare la stabilirea și consolidarea comportamentelor legate de limbaj ilustrează faptul că aceleași principii de învățare folosite în primele 4 ore de tratament (vezi Cap. 9) pot fi folosite la fel de bine ca pietre de temelie atunci când elevul este învățat limbajul comunicativ. Un al doilea proces de învățare care este esențial pentru învățarea limbajului complex, învățarea diferențiată, este descris detaliat în Capitolul 16.

Importanța predării limbajului

Unii sunt de părere că o persoană care suferă de grave întârzieri în limbajul vizual sau vocal va fi exclusă din multe medii sociale astfel încât va fi dificil dacă nu chiar imposibil pentru acea persoană să crească și să se dezvolte normal. Cum poate un părinte sau un profesor ajuta un individ să se dezvolte la potențialul maxim dacă acesta nu poate înțelege ceea ce i se spune sau ceea ce citește în cărți? Cum poate o persoană să se dezvolte din punct de vedere emoțional dacă nu poate să-și descrie sentimentele față de ceilalți sau înțelege ceea ce alții vor să spună atunci când vorbesc despre emoțiile lor? Cum poate o persoană să dezvolte relații cu semenii săi dacă nu poate avea o conversație cu aceștia? Dacă „limbajul public” al unei persoane devine până la urmă piatra de temelie pentru limbajul personal al acesteia, cum poate cineva care nu posedă deprinderi de vorbire să evalueze și să planifice acțiuni de zi cu zi?

Atunci când părinții declară că prioritatea lor este aceea de a ajuta la dezvoltarea limbajului copilului sunt pe aceeași lungime de undă cu profesioniștii în ceea ce privește faptul că însușirea limbajului reprezintă un factor cu o contribuție decisivă la dezvoltarea unei persoane. Recunoașterea importanței limbajului se regăsește în majoritatea programelor noastre care ajută la învățarea limbajului.

Persoanele obișnuite își însușesc limbajul fără ca cineva să-și dea seama în ce fel se petrece acest fenomen. Totuși, cunoaștem faptul că persoanele obișnuite își însușesc limbajul interacționând cu alți indivizi care vorbesc, că acest proces durează aproape tot timpul cât individul este treaz, 7 zile pe săptămână, an după an. Mai știm, de asemenea că procesul se desfășoară gradual și pas cu pas. Dacă limbajul se învață, atunci procesul de învățare chiar și al unui individ obișnuit este unul foarte încet. Unii sunt de părere că prin folosirea unei persoane obișnuite drept model, procesul de învățare a limbajului de către o persoană ce suferă de întârzieri în dezvoltarea limbajului va constitui un proces ce se va desfășura

treptat și va necesita foarte mult timp chiar dacă individul face exerciții de limbaj aproape toată ziua timp de 7 zile pe săptămână timp de mulți ani.

Statisticile privitoare la dezvoltarea vorbirii, furnizate de psihologi și lingviști, sunt mai mult descriptive și teoretice, fără a oferi nici un fel de indicație despre cum să-i înveți pe alții limbajul. Cu aproximativ 35 de ani în urmă, psihologii specializați în comportamente au început să cerceteze tot felul de metode de predare a limbajului. Metodele dezvoltate se bazează pe date științifice sigure și erau descrise foarte amănunțit astfel încât să poată fi reproduse de alții. Multe dintre aceste metode au dat naștere folosirii și înțelegerii foarte avansate a limbajului. Am avut ocazia să profităm de descoperirile făcute de aceste cercetări la prezentarea programelor de limbaj din acest manual. Domeniul psihologiei comportamentale a dezvoltat un proces de învățare gradual și sporit, și deși mai sunt încă multe lucruri rămase nedescoperite, viitorul pare mai luminos acum pentru cei care au nevoie de ajutor pentru a învăța să vorbească.

Prezentare generală a programelor de limbaj

Programele de limbaj prezentate în acest manual au fost aranjate în ordinea dificultății, programele de limbaj receptiv precedându-le pe cele expresive. Exemple despre cum trebuie să fie predate limbajele receptive sunt prezentate în capitolele 15, 17 și 18. Aceste capitole sunt urmate de capitolul 22, care prezintă în linii generale metodele prin care elevii sunt învățați să imite vorbirea altor persoane. Dobândirea imitării verbale este esențială pentru stăpânirea programelor ulterioare care pun accentul pe limbajul expresiv, așa cum se întâmplă în etichetarea obiectelor și comportamentelor (capitolele 23 și respectiv 24). Programele de limbaj expresiv și receptiv merg mână în mână și încep cu identificarea și etichetarea obiectelor din imediata apropiere a elevilor. Apoi sunt introduse programe care îi ajută pe elev să descrie comportamentele celorlalți, că și propriile lor comportamente, urmate de programe care îi învață pe elev să obțină ceea ce dorește. Programele de limbaj din acest manual includ de asemenea procedee pentru predarea conceptelor abstracte, cum sunt culoarea, dimensiunea și forma (Cap. 25) și prepozițiile (Cap. 27). Metodele pentru predarea noțiunilor de bază ale gramaticii sunt prezentate în capitolul 26.

Programe de limbaj mai avansate vor fi descrise într-un volum viitor, care va include procedee pentru a-l învăța pe elev pronumele, relațiile cauză-efect, o înțelegere a timpului, cum să converseze cu alții, cum să își descrie propriile sentimente și pe ale altora, și cum să descrie evenimente care s-au întâmplat în trecut sau care ar putea să se întâmple în viitor. Alte programe din volumul cel mai recent îi ajută pe elev să asculte povești spuse de alții, să își spună propriile povești și să folosească limbajul pentru a stimula imaginația. Se pune accentul pe aspectele funcționale și sociale ale limbajului. Toate programele de limbaj sunt generalizate de la situații de predare unu-la-unu până la familie, semenii din comunitate și în special mediile școlare.

Deși nu există o delimitare precisă între limbajul timpuriu și cel avansat, am hotărât să facem împărțirea după prepoziții (care se găsesc în acest volum) și înainte de pronume (care se găsesc în volumul viitor). Am situat separarea în acest punct deoarece majoritatea celor care învață prin metode vizuale prezintă probleme semnificative la însușirea pronumelor personale și alte limbaje vocale avansate și abstracte. Cu toate acestea, elevii care învață prin metode vizuale au făcut progrese majore atunci când au fost învățați să scrie și să citească (Cap. 29).

Observați că în acest manual programele de limbaj sunt intercalate cu programe care sunt destinate să îi ajute pe elevi să identifice contextul necesar și să înțeleagă mai bine limbajul. De exemplu, Programul de potrivire și alegere (Cap. 12) îi ajută pe elev să identifice (să deosebească, să urmărească) obiecte din mediul său, o abilitate decisivă pentru învățarea etichetelor receptive și expresive timpurii. Programul de imitare nonverbală (Cap. 13) îi învață pe elev cum să imite acțiunile altor persoane și este important din câteva motive, unul dintre ele fiind acela că imitarea poate fi folosită pentru a sugera (adică a modela) răspunsul nonverbal corect la o cerință verbală adresată de către profesor.

Au fost depuse toate eforturile pentru a intercala programele de limbaj și cele nonverbale într-un fel care ar trebui să ajute la accelerarea procesului de învățare al elevilor, deși nu pretendem a avea răspunsul final în legătură cu succesiunea optimă a acestor programe. Este normal să se planifice orarul elevilor pentru aceste programe în funcție de o succesiune în dezvoltare pentru simplul motiv că, în timpul acesteia, comportamentele simple le preced pe cele mai complexe. Totuși, o succesiune tipică în dezvoltare poate să nu fie întotdeauna ideală. De exemplu, deși în literatura științifică pare să existe un acord general că limbajul receptiv (înțelegerea) precede folosirea expresivă a limbajului, date recente sugerează că situația inversă se poate întâmpla în cazul multor elevi cu întâzieri în dezvoltare; această înseamnă că unii dintre elevi învață etichetele expresive înainte de a-și însuși coperiile repetitive. Pentru ilustrare, am observat că anumiți elevi nu făceau nici un progres în învățarea identificării receptivă a obiectelor, nici măcar după două luni de pregătire intensivă. Totuși, atunci când etichetarea expresivă a obiectelor a fost introdusă pentru prima dată, unii dintre acești elevi și-au însușit aceste abilități în cursul unei singure zile. Toate acestea subliniază necesitatea de a fi flexibili, dornici de a explora alternative și, ceea ce este cel mai important, aderarea la procedee științifice prin care datele din programele de limbaj sunt testate și revizuite. Dacă se procedează după paradigme științifice, ne aflăm în poziția de a ne actualiza și îmbunătăți continuu față de tratamentul disponibil în prezent.

Un model de învățare a dobândirii limbajului

Poate fi de ajutor să ilustrăm cum limbajul, atunci când este împărțit în componentele receptivă și expresivă, poate să se potrivească în modelul de învățare care formează baza programelor noastre de tratament.

Aveți în vedere faptul că în limbajul receptiv, prezentat în capitolul 15, elevul primește mesajul unui adult. Stimulul este verbal și răspunsul este nonverbal; profesorul îi vorbește elevului iar elevul se poartă în concordanță cu cererea adultului. De exemplu, adultul îi poate cere elevului să se ridice în picioare (un stimul verbal). Atunci când elevul face ceea ce i s-a cerut, (elevul se ridică în picioare, un comportament nonverbal), putem trage concluzia că elevul a dobândit o parte din semnificația expresiei „ridică-te”.

Ilustrăm limbajul expresiv, prezentat în capitolele 23 și 24, că fiind cealaltă față a limbajului receptiv, considerând stimulul că fiind nonverbal, în timp ce răspunsul elevului este verbal. De exemplu, adultul poate să țină în mână un pahar cu lapte (un stimul nonverbal) și să îi învețe pe elev să spună "lapte" (un răspuns verbal). Componentele receptivă și expresivă ale limbajului pot, într-un stadiu mai avansat al învățării, să devină înrudite prin intercalare. De exemplu, elevului i se poate cere să se așeze și, în vreme ce este stă așezat, să fie învățat să eticheteze comportamentul spunând "sunt așezat." Stăpânirea unor astfel de relații oferă dovezi în plus legate de faptul că limbajul elevului dobândește semnificație. În termeni uzuali, elevul începe să știe despre ce vorbește el, și despre ce vorbesc ceilalți. O altă relație are loc atunci când atât stimulul cât și răspunsul sunt în principal de tip verbal. De exemplu, adultul poate întreba "Cum te cheamă?" și să îi învețe pe elev să răspundă "John." Interacțiunile verbale sunt adesea considerate că fiind baza vorbirii conversaționale.

Relațiile de limbaj pe care tocmai le-am descris sunt sintetizate în tabelul 14.1 că trei deosebiri de baza. În deosebirea 1, elevul trebuie să învețe să deosebească (să urmărească) vorbirea unui adult, cu scopul de a-și însuși limbajul receptiv. Elevul poate să nu înțeleagă ceea ce i se spune la începutul tratamentului și să se poarte că și cum nu ar putea auzi. Prin folosirea selectivă a încurajării (așa cum a fost prezentată în capitolul 16), elevul poate fi învățat să urmărească (să deosebească) ceea ce spun ceilalți oameni. Adultul știe că elevul înțelege ceea ce i se spune atunci când acesta se comportă în concordanță cu cererile adultului. Deosebirea 1 poate să fie simplă, că în cazul în care elevul învață să arate cu degetul o păpușă (un răspuns nonverbal) atunci când profesorul îi cere "Arată o păpușă" (un stimul verbal). Pe de altă parte, discriminarea poate să implice un stimul complex, cum ar fi "Așează laptele în frigider după ce ți-ai umplut paharul." Dacă elevul se comportă corect că răspuns la această cerere, el înțelege o frază complexă care conține o prepoziție (în), un pronume (ți) și un aranjament temporal (după).

TABEL 14.1 Trei deosebiri de bază în învățarea limbajului

Deosebire	Stimul	Răspuns	Tip de limbaj
1	Verbal	Nonverbal	Receptiv
2	Nonverbal	Verbal	Expresiv
3	Verbal	Verbal	Conversațional

În deosebirea 2, elevul trebuie să învețe să urmărească un anumit obiect sau o întâmplare nonverbală și apoi să îi semnaleze adultului că urmărește acea întâmplare descriind-o corect. Că și în cazul deosebirii 1, deosebirea 2 poate consta într-o deosebire simplă, cum ar fi să răspundă cu "măr" atunci când este arătat un măr. Deosebirea poate să fie și complexă, de exemplu elevul poate să își descrie activitățile de dimineață spunând "m-am sculat și m-am spălat pe dinți, apoi am luat micul dejun și m-am dus la școală."

Atât stimulul inițial cât și răspunsul sunt verbale în deosebirea 3 (de ex. vorbire conversațională ilustrată prin "Cum te numești?" "Mă numesc Lisa," și "Unde locuiești?" "Locuiesc la Washington"). Că și în cazul celorlalte două deosebiri, stimulii din deosebirea 3 pot să fie simpli sau complecși. Stimuli complecși pot consta dintr-un schimb de replici în care elevul spune "vreau să mă joc cu Power Rangers," și un alt individ îi răspunde "Nu îi ai pe Red Ranger."

Toate cele trei deosebiri conțin amestecuri de stimuli verbali și nonverbali. De exemplu, un adult îi poate întreba pe elev, "Cum te numești?" Pentru a răspunde corect la această întrebare, elevul trebuie să deosebească (să urmărească) atât stimuli verbali cât și nonverbali (întrebarea și pe el însuși că persoană). O definiție mai cuprinzătoare a acestor trei deosebiri ar remarca faptul că prezența stimulilor vocali, față de cei nonvocali este o chestiune de grad (de ex. în deosebirea 1, stimulul este în mare măsură auditiv, dar poate să conțină și o componentă vizuală).

Este esențială ca profesorul să se familiarizeze cu procedeele de învățare discriminată (vezi capitolul 16). Dacă profesorul nu învață să aplice asemenea procedee, elevul nu poate fi învățat să își depășească întârzierile de limbaj. Acest manual oferă multe ilustrări concrete ale învățării discriminate. Știm din experiență că o dată de adultul începe să exerseze programele cuprinse în acest manual, termeni tehnici precum învățare discriminată vor fi de îndată înțeleși și folosiți într-un mod constructiv și creativ. Afirmatia este valabilă nu numai pentru limbaj, dar și pentru cele mai multe dintre comportamentele pe care elevii trebuie să le învețe pentru a-și depăși întârzierile comportamentale.

Rezultat general al programelor de limbaj

Așa cum s-a menționat mai devreme în acest manual, există diferențe semnificative între indivizii din cadrul aceleiași categorii de diagnostic. Ni s-a părut util să clasificăm elevii cu întârzieri de dezvoltare că fiind persoane care învață fie vizual, fie auditiv. Cei care învață auditiv efectuează bine atât sarcinile auditive, cât și pe cele vizuale, și sunt aceia care progresa cel mai repede în programele de limbaj așa cum sunt ele construite în mod curent. Poate că cel mai timpuriu semn că un elev este o persoană care învață auditiv este rata relativ rapidă a elevului de dobândire a imitării verbale (Cap. 22) și a limbajului expresiv (Cap. 23). Aproximativ 45% dintr-un eșantion de elevi cu autism au dobândit abilități vocale de limbaj comparabile cu cele ale persoanelor normale (McEachin, Smith, & Lovaas, 1993).

Cei care învață vizual diferă considerabil în însușirea limbajului vocal. Majoritatea persoanelor care învață vizual fac anumite progrese în limbajul vocal dar au dificultăți pentru a se exprima cu claritate. Limbajul expresiv al celor care învață vizual este adesea bombastic și uneori greu de înțeles. Deși mulți dintre acești elevi pot să învețe să exprime nevoile de bază, unii nu reușesc să-și însușească nici măcar cele mai simple abilități ale limbajului vocal. Pentru a ajuta asemenea elevi, am pus la punct programul de citit și scris (Lovaas, Koegel, Simmons, & Long, 1973). Anii '60 au văzut începutul acestui program atunci când le-am predat citirea la prima vedere copiilor ecolalici. Acest efort a întărit strădaniile lui Hewitt (1964) și Sidman (1971). Am sperat că, învățând să citească, copiii aveau să dobândească noțiuni despre lume prin intermediul ziarelor și al cărților. O asemenea dezvoltare nu a avut loc; copiii nu au atașat o semnificație la ceea ce citeau. Ei erau indivizi fără experiență, foarte asemănători cu sugarii. Era că și cum lumea ar fi

trecut prin ei. Acest aspect este subliniat deoarece găsim că este necesar să plasăm Programul de citit și scris în contextul altor programe din acest manual, și din altele, care îi ajută pe elevi să atașeze un înțeles la cuvintele pe care le întâlnesc. Semnificația unui cuvânt, a unei fraze, sau a unui enunț este oferită de către contextul stimulului, iar acel context sugerează un răspuns. Această este în acord cu informațiile furnizate în tabelul 14.1. Fără un context larg și o gamă de sensuri, elevul va folosi foarte probabil un cuvânt tipărit nou dobândit (sau vreun alt simbol, cum ar fi o fotografie) pentru a facilita numai forma cea mai simplă a unei conversații cu înțeles.

În studiile noastre am avut avantajul de a lucra inductiv, fără a ne sprijini în mod semnificativ pe teoria larg disponibilă, care aproape întotdeauna subliniază patologia ireversibilă.

Prezentarea programelor de limbaj 109

Valoarea lucrului inductiv empiric este obiectivitatea unui asemenea tip de activitate; datele acumulate din cercetarea inductivă ghidează îndeaproape investigația. Prin studiile noastre am observat că elevii care nu au reușit să își însușească limbajul vocal s-au descurcat totuși bine în programe implicând stimuli vizuali, cum ar fi Potrivirea și alegerea, și Imitarea nonverbală (Cap. 12, respectiv 13). Prin urmare ni s-a părut potrivit să folosim distincția dintre cei care învață vizual și auditiv pentru a înlocui grupările la care unii s-au referit că fiind cu funcționalitate scăzută, respectiv cu funcționalitate crescută. În acest moment, eșecul de a-l învăța în mod corespunzător pe cei care învață vizual poate, cel mai avantajos, să fie atribuit eșecului nostru că profesori de a dezvolta niște programe mai eficiente.

O distincție se face de asemenea printre oamenii din populația tipică referitor la diferențele individuale în materie de preferințe și moduri de prezentare. Unele persoane dobândesc și rețin materialul educațional mai ușor într-un mod de prezentare vizual decât într-unul auditiv; alții preferă să învețe auzind mai degrabă decât văzând materialul educațional. Asemenea observații ajută la îndepărtarea ideii unei diferențe calitative care ar exista între indivizi cu sau fără întârzieri de dezvoltare, determinându-ne astfel o dată în plus să ne inspirăm din mediul obișnuit pentru ghidare în construirea unor medii educaționale pentru persoanele atipice. Cercetări viitoare ar putea să identifice bine interacțiunile între programele de limbaj vizual și auditiv ceea ce, în schimb, va facilita dobândirea limbajului vocal de către cei care învață vizual.

La începuturile muncii noastre cu elevi având întârzieri de dezvoltare, am sperat că dobândirea limbajului va avea ca rezultat o reorganizare majoră a personalității, am sperat că limbajul să funcționeze ca un comportament pivot. De exemplu, am anticipat că, o dată ce limbajul avea să fie însușit, elevii cu care lucram aveau să iasă din "scoica lor autistă" și că aveau să înceapă să se poarte mai mult ca niște indivizi tipici. Am descoperit că lucrurile nu stăteau așa. În termeni tehnici, se părea că dovada unei generalizări a răspunsului era mică sau chiar inexistentă (de ex. dobândirea prepozițiilor nu a avut ca rezultat însușirea pronumelor). Această a fost o dezamăgire amară, căci contam foarte mult pe rolul limbajului pentru a facilita un salt major înainte. Ni s-a părut descurajant că elevii aveau atât de puține cunoștințe native și că fiecare elev era, în schimb, o tabula rasa pe care experiența încă trebuia să fie scrisă. În ciuda acestor dezamăgiri, am considerat că nou dobânditele abilități de limbaj ale elevilor facilitau interacțiunea cu părinții și colegii, ducând la mai puțină frustrare de ambele părți. Aceste abilități de limbaj i-au ajutat de asemenea pe elevi să învețe într-un mod mai independent față de mediul lor cotidian și nu numai din programe de învățare specific create. Pe scurt, a fost mai ușor să li se predea elevilor multele abilități cognitive, sociale, emoționale și de auto-ajutorare care erau necesare pentru dezvoltare o dată ce se făcuseră progrese în înțelegerea și folosirea limbajului.

Procesul de învățare prezentat în acest manual este de o eficiență remarcabilă. Recunoaștem ă părinții și alți adulți care lucrează cu elevi cu întârzieri de dezvoltare au nevoie să învețe foarte multe despre cum să predea, și că trebuie să fie pregătiți pentru muncă multă și grea. Pe viitor, vor fi mult mai mulți profesori și alți profesioniști care vor fi versați în predarea eficientă pentru elevi cu întârzieri de dezvoltare, ușurând povara părinților. Ne cerem scuze pentru întârzierea de 20 până la 30 de ani în aplicarea tratamentului eficient de către comunitatea profesională.

În primele ore de tratament (capitolul 9), elevului i s-au predat noțiunile de bază ale limbajului receptiv, și anume răspunsul corespunzător la cerințele verbale ale profesorului "Șezi," "Vino aici," și "Lasă cubul să cadă." Aceste exerciții sunt numite lecții de limbaj receptiv deoarece elevul este învățat să primească mesaje verbale ale profesorului și să acționeze în mod corespunzător ca răspuns la aceste mesaje. În terminologie tehnică, elevului i se oferă stimuli verbali și este învățat să dea răspunsul nonverbal corect la acei stimuli.

Prezentul capitol este menit să predea un limbaj receptiv mai elaborat decât cel prezentat în orele de la începutul tratamentului. Elevul va trebui să dobândească mii de mesaje de limbaj receptiv pentru a funcționa corespunzător în societate. Unele dintre aceste mesaje sunt relativ ușor de predat de către profesor și de învățat de către elev, cum ar fi "Vino aici" și "Șezi." Altele sunt mai dificile, precum "termină de mâncat înainte să îți pui haina" și "Mergem acasă la bunica." Cei mai mulți elevi sunt capabili să învețe cel puțin câte ceva din limbajul receptiv așa cum este el prezentat în acest capitol. O parte mai mică dintre elevi își însușesc toate programele de limbaj receptiv prezentate în acest manual. Profesorul nu va ști cât de mult și-a însușit elevul din limbajul receptiv până la un anumit moment în cursul programului.

Instrucțiuni precum "Șezi", "Vino aici" și "Lasă cubul să cadă" sunt ideale pentru a fi introduse mai întâi, deoarece răspunsurile elevului la aceste instrucțiuni pot să fie sugerate manual; adică profesorul poate să îi ghideze fizic pe elev spre răspunsurile dorite. Câteva alte răspunsuri timpurii pot să fie sugerate într-un mod similar. Acestea includ răspunsuri la cereri cum ar fi "Bate din palme," "Împinge mașina," "Bea suc," "Mâinile liniștite," și "Îmbrățișează-mă." Procedeele pentru a-l învăța pe elev să răspundă la asemenea instrucțiuni vor fi prezentate mai târziu în acest capitol.

Pentru a-l învăța pe elev să răspundă la cereri care necesită comportamente complexe, sugerarea manuală devine incomodă sau imposibilă. În asemenea situații, modelarea comportamentului este o sugestie mai practică și mai eficientă. O sugestie model este o demonstrație a unui comportament pe care elevul trebuia să îl imite. Exemple de răspunsuri care sunt ușor sugerate prin modelare variază de la comportamente relativ simple, cum ar fi să scoată limba, să zâmbească, să sufle și să tropăie, la comportamente mai elaborate precum să scrie scrisori, să deseneze imagini, să se joace cu jucării, să își pieptene părul și să joace jocuri (vezi Cap. 13, care descrie cum să fie învățat elevul să imite comportamentele adultului).

În acest capitol, progresăm de la limbajul receptiv simplu (de ex. "Șezi", "Vino aici") la abilitățile foarte complexe care îi cer elevului să răspundă la instrucțiuni inedite constând în trei acțiuni fiecare. Dacă elevul începe să învețe primele două instrucțiuni de limbaj receptiv în timpul primelor ore de tratament, este probabil că își va însuși exerciții formate din trei acțiuni succesive după un an de tratament. De aceea este important că simultan cu predarea acestor abilități, profesorul să echilibreze programa analitică a elevului exersând un număr de alte programe, cum ar fi Potrivire și alegere, Imitarea nonverbală, Imitarea verbală, Abilități timpurii de joacă, Arte și meșteșuguri și Abilități de auto-ajutorare.

Evaluarea limbajului receptiv

Cele trei instrucțiuni învățate în primele ore de tratament pot să fie ușor de spus separat pentru elev. Totuși, este posibil să-l fi ajutat fără să știți pe elev să răspundă corect prin adăugarea de sugestii vizuale, cum ar fi să priviți spre găleată sau spre cub atunci când formulați instrucțiunea "Lasă cubul să cadă," sau să îi strângeți brațul atunci când îi spuneți "Vino aici." O modalitate de a determina dacă astfel de sugestii inadvertente sunt folosite este să vă concentrați asupra faței elevului și să vă stăpâniți gesticulațiile atunci când îi dați instrucțiuni. O procedură suplimentară implică generalizarea stăpânirii elevului prin intermediul altor profesori și adulți, pentru că este puțin probabil că ceilalți să folosească aceleași sugestii

inadvertente. Dacă elevul răspunde corect la instrucțiunile verbale predate în primele ore de tratament, fără prezența sugestiilor inadvertente, atunci treceți la etapa 1 din secțiunea următoare. Dacă elevul răspunde incorect, învățați-l să răspundă corespunzător la aceste instrucțiuni prin îndepărtarea sugestiilor inadvertente.

Nu există nici un motiv să ne așteptăm că elevul cu întârziere de dezvoltare să poată face diferența între două exerciții fără să fi fost învățat să o facă. Pentru a testa dacă elevul poate să spună diferența între două exerciții, prezentați-i o instrucțiune precum "Șezi" în timp ce un cub sau o găleată se află pe masă și, asigurându-vă că sugestiile inadvertente au fost îndepărtate, observați răspunsul elevului. Dacă elevul răspunde oricum altfel decât așezându-se, este foarte probabil că el să nu fi învățat să facă deosebirea dintre instrucțiunea de a se așeza și aceea de a așeza cubul în găleată. Când elevul poate să răspundă corect la două sau mai multe instrucțiuni atunci când sunt prezentate la întâmplare și fără sugestii, se spune că elevul poate face deosebirea între acești stimuli (de ex. instrucțiunile verbale). În terminologia nespecialiștilor, se spune că elevul dă dovadă de atenție față de diferențele între aceste instrucțiuni.

Deși înțelegerea procedurilor de învățare discriminativă este înlesnită de experiența practică a lucrului cu Programul de limbaj receptiv timpuriu, este esențial să vă familiarizați mai întâi cu metodele de învățare discriminativă așa cum sunt ele prezentate în capitolul 16. Pregătirea discriminativă conține metode importante folosite în toate programele, fie ele de limbaj sau altele. În acest capitol, descriem procedurile de învățare discriminativă doar așa cum se aplică ele la limbajul receptiv timpuriu.

Primele două exerciții

Exercițiile pentru comportamente care necesită manipularea obiectelor sunt în general predate mai întâi, deoarece obiectele ajută la furnizarea unor semne vizuale precise pentru elev, și deoarece comportamentele care implică obiecte sunt ușor de sugerat. Pentru a începe predarea, dvs și elevul trebuie să va așezați lângă masă elevului, față în față. Mâna dominantă a elevului trebuie să fie cea mai apropiată de masă. În pașii ilustrativi următori, SD1 este "Lasă cubul să cadă," și SD2 este "Mașină."

• Pasul 1

Urmăriți metoda descrisă în capitolul 9 pentru a stabili răspunsul corect al elevului RI (cubul este lăsat să cadă în găleată) la instrucțiunea dvs. SD1 ("Lasă cubul să cadă"). Amintiți-vă să stimulați întotdeauna răspunsurile corecte. Considerați noțiunea însușită la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corespunzătoare nesugerate.

• Pasul 2

Îndepărtați găleata și cubul de pe masă și așezați o mașinuță de jucărie pe masă, astfel încât elevul să poată ajunge ușor la ea. Evitați alegerea unei mașini care produce zgomote sau lumini intermitente, căci asemenea chestiuni îi pot distra atenția elevului de la sarcina de îndeplinit. Prezentați SD2 ("Mașină"), menținând instrucțiunea scurtă și simplă. Răspunsul corect, R2, este că elevul să împingă mașina înainte și înapoi pe masă. Spuneți instrucțiunea clar și cu o voce ușor mai ridicată decât tonul normal de conversație. Observați că pentru a face că deosebirea dintre două instrucțiuni să fie maximă, recomandăm folosirea SD "Mașină" în locul "Împinge mașina." Se face așa deoarece folosirea propozițiilor din două cuvinte pentru fiecare instrucțiune ar putea scădea capacitatea de discriminare.

Până în acest punct, elevul nu a mai avut o experiență anterioară cu această instrucțiune; de aceea este foarte probabil că el să nu înțeleagă ce îi cereți să facă. Prin urmare trebuie să îi sugerați și să întăriți răspunsul corect. Simultan sau imediat după prezentarea SD2 ("Mașină"), așezați-vă mâna peste mâna dominantă a elevului și ghidați fizic elevul pentru a împinge mașina înainte și înapoi de trei sau patru ori (de suficiente ori pentru că răspunsul să poată fi discriminat). Stimulați imediat răspunsul sugerat corect. Repetați această procedură de aproximativ cinci ori, asigurându-vă că permiteți o pauză clară de 1 până la 3 secunde între încercări.

Reduceți treptat sugestia fizică până ajungeți la prezentări consecutive ale SD2. De exemplu, după ce elevul răspunde corect la 5 încercări succesive, ghidați fizic mâna elevului la mașină, împingeți înainte o

dată și apoi dați-i drumul. Elevul trebuie să mai împingă mașina înainte și înapoi pentru a primi încurajarea. Dacă elevul nu dă răspusul cerut, probabil că sugestia a fost îndepărtată prea repede. Dacă se întâmplă astfel, oferiți o sugestie fizică totală pentru încă 3 până la 5 încercări, și apoi încercați să renunțați treptat la sugestie reducând-o gradat cu fiecare încercare consecutivă. Începeți procesul de renunțare treptată ghidând fizic mâna elevului pe mașină, și apoi dându-i drumul. Dacă această sugestie are succes, la următoarea încercare ghidați mâna elevului până la o mică distanță deasupra mașinii. La încercări ulterioare, ridicați mâna elevului până la jumătatea distanței dintre genunchii lui și mașină, apoi ridicați-o câțiva centimetri deasupra genunchilor și tot așa până când nu mai este făcută nici o sugestie. Dacă elevul nu poate să urmărească instrucțiunile independent, vă întoarceți până la folosirea celei mai mici sugestii necesare pentru a reinstaura răspunsul corect și apoi renunțați treptat la această încă o dată. Pentru elevii care au făcut progrese în imitarea nonverbală, puteți prefera să folosiți o sugestie model, care este mai puțin deranjantă decât o sugestie fizică și mai ușor de administrat.

Așa cum s-a descris în capitolul 10, este uneori util să vedem dacă elevul poate să răspundă la SD fără să fi trecut prin întreg procesul de renunțare treptată la sugestie. Încercați prin prezentarea SD și renunțând la sugestie pentru o încercare sau două după ce elevul reacționează semnificativ la sugestie. De asemenea, amintiți-vă că în stadiile inițiale ale învățării unei anumite sarcini, atât răspunsurile sugerate cât și cele nesugerate trebuie să fie întărite. Totuși, atunci când îndepărtați gradat o sugestie, trebuie folosită o stimulare diferită, astfel încât stimularea răspunsurilor sugerate să fie minimă, în timp ce aceea a răspunsurilor nesugerate este maximă.

După ce elevul reacționează la SD2 pe criteriul 5 din 5 sau 9 din 10 încercări nesugerate corespunzătoare, începeți pregătirea de discriminare între SD1 și SD2 prin intercalarea, stimularea diferită și rotirea întâmplătoare a SD-urilor, așa cum se arată în secțiunea următoare.

Intercalarea SD1 și SD2

Cum tocmai ați terminat de predat stăpânirea SD2 ("Mașină"), dacă ați cere acum SD1 ("Lasă cubul să cadă") cu mașina, cubul și găleata așezate pe masă, este cel mai probabil că elevul să reacționeze incorect împingând mașina. Un asemenea răspuns înseamnă că elevul nu poate încă să perceapă diferența dintre cele două instrucțiuni și că va efectua pur și simplu ultimul comportament care a primit încurajare. Această este o greșeală rezonabilă, având în vedere că elevului i s-a făcut întărire pentru că a împins mașina la cele câteva încercări anterioare. În acest punct, tot ceea ce elevul aude din ceea ce îi spuneți este zgomot; elevul înțelege că vreți ca el să realizeze o acțiune după ce îi spuneți ceva. Sarcina dvs. acum este să îi învățați pe elev că cele două instrucțiuni "Mașină" și "Lasă cubul să cadă" au sensuri diferite. Cu alte cuvinte, trebuie să-l învățați acum pe elev să facă diferența între cele două instrucțiuni. Puteți avea încredere că elevul a învățat să facă discriminarea între cele două instrucțiuni atunci când elevul poate să răspundă corect la aceste instrucțiuni prezentate într-o ordine întâmplătoare. Procedul următor subliniază pașii care conduc la o asemenea discriminare.

• Pasul 3

Amplasați materialele cerute pentru amândouă răspunsurile, a lăsa să cadă și a împinge mașina, pe masă. Prezentați SD1 ("Lasă cubul să cadă") în cele mai multe încercări (adică faceți mai multe încercări folosind același SD). Deoarece cea mai recentă încurajare pe care a primit-o elevul a fost pentru a împinge mașina, este probabil că el va face o greșeală și va împinge mașina atunci când i se dă instrucțiunea "Lasă cubul să cadă." Dacă această greșeală are loc, elevul pierde o încurajare. Pentru a evita această situație, sugerați răspunsul corect de îndată ce SD1 este dat. Sugestia folosită ar trebui să fie invazivă doar atât cât să prilejuiască răspunsul corect. Cu alte cuvinte, folosiți o sugestie parțială mai degrabă decât una completă, dacă sugestia parțială este eficientă în oferirea răspunsului. O dată ce elevul răspunde corect la SD1 în cel puțin 2 încercări sugerate consecutive, renunțați treptat la sugestie așa cum ați făcut în etapa 1. Continuați predarea până când elevul răspunde corect la 4 încercări nesugerate consecutive ale SD1. Amintiți-vă să încurajați răspunsurile corecte.

- Pasul 4

Prezentați SD2 ("Mașină ") în cele mai multe încercări. Sugestionați elevul la prima încercare, astfel încât să dea răspunsul corect. Renunțați treptat la sugestie. După ce elevul răspunde corect fără sugestie la 4 încercări consecutive, treceți la etapa 5.

- Pasul 5

Prezentați SD1 ("Lasă cubul să cadă") în cele mai multe încercări. Sugerați răspunsul corect la prima încercare. Renunțați treptat la sugestie până când elevul răspunde corect la 3 încercări nesugerate dintr-un șir. Încurajați fiecare răspuns.

- Pasul 6

Prezentați SD2 ("Mașină "). Sugerați răspunsul corect la prima încercare și renunțați treptat la sugestie în încercările ulterioare. Treceți la etapa 7 după 3 încercări reușite fără sugerare. Încurajați cum ați făcut mai înainte.

- Pasul 7

Reintroduceți SD1 ("Lasă cubul să cadă"). La prima încercare, testați stăpânirea prin oprirea cu desăvârșire a sugestiei. Dacă elevul răspunde corect, încurajați-l puternic și prezentați încă o încercare a SD1, apoi treceți la etapa 8 dacă răspunde din nou corect. Dacă elevul răspunde incorect, sugerați răspunsul corect la următoarea încercare. Renunțați treptat la sugestie de-a lungul încercărilor ulterioare până când elevul răspunde corect la 2 încercări consecutive fără sugestie. Încurajați cum ați făcut înainte.

- Pasul 8

Schimbați la SD2 ("Mașină"). La prima încercare, testați stăpânirea prin oprirea sugestiei. Dacă elevul răspunde corect, încurajați-l puternic și prezentați încă o încercare a SD2, apoi treceți la pasul 9 dacă răspunde din nou corect. Dacă elevul răspunde incorect, sugerați răspunsul corect la următoarea încercare și renunțați treptat la sugestie de-a lungul încercărilor ulterioare. După 2 răspunsuri corecte consecutive nesugerate, treceți la pasul 9.

- Pasul 9

Prezentați SD1 ("Lasă cubul să cadă"). La prima încercare, testați stăpânirea prin oprirea sugestiei. Dacă elevul răspunde corect, încurajați-l și apoi prezentați SD2. Dacă elevul răspunde incorect, oferiți sugestia cel mai puțin invazivă pentru a obține răspunsul corect. Renunțați treptat la sugestie și schimbați cu SD2 după un răspuns corect nesugerat. Urmați aceeași procedură pentru SD2. Continuați alternând între SD1 și SD2 până când elevul este capabil să răspundă corect fără sugestie atunci când SD-urile sunt în contrast direct unul cu altul (adică SD1, SD2, SD1, SD2).

Întrucât relațiile SD1-R1 și SD2-R2 sunt încurajate, iar relațiile SD1-R2 și SD2-R1 nu sunt încurajate, relațiile SD1-R1 și SD2-R2 devin suficient de puternice pentru a intra în competiție cu asocierile SD1-R2 și SD2—R1. De-a lungul unor încercări succesive alternative implicând întărire diferențiată, elevul ar trebui să facă mai puține greșeli.

Așa cum s-a menționat în capitolul de învățare discriminată (Cap. 16), există o problemă privitoare la alternarea sistematică a exercițiilor, prezentând SD2, SD1, SD2, și tot așa. Această constă în faptul că elevul ar putea învăța că, dacă SD1-R1 a fost încurajat la încercarea precedentă, atunci ar trebui să își schimbe răspunsul la următoarea încercare când este prezentat SD2. Adică elevul ar putea să dobândească o strategie de izbândă prin schimbare. Pentru a evita un asemenea rezultat, introduceți rotația întâmplătoare, așa cum este prezentată în secțiunea următoare. Pentru o descriere mai completă a rotației întâmplătoare, consultați capitolul 16.

Rotatia întâmplătoare

- Pasul 10

Prezentați SD1 și SD2 într-o ordine aleatorie. De exemplu, cereți mai întâi elevului să arunce cubul de două ori la rând, apoi cereți elevului să împingă mașinuța o dată, după care să arunce o dată cubul, și apoi să

împingă mașinuța de trei ori, și așa mai departe. Este foarte important să schimbați în permanență ordinea și frecvența exercițiilor în așa fel încât elevul să nu intuiască anumite tipare pe care-l să le urmeze în locul exercițiilor în reacțiile lor la stimuli. Spre exemplu, în cazul în care prezentați același exercițiu de mai multe ori la rând și dacă stimulați același răspuns, acest lucru vă poate crea falsa impresie că elevul și-a însușit răspunsul corect. Totuși, pe de altă parte elevii sunt instruiți să persevereze; mai precis, elevului este învățat să repete răspunsul stimulat în cadrul încercării anterioare. Elevii sunt adesea foarte creativi când vine vorba de găsirea de modalități de a avea succes fără să asculte indicațiile profesorului. Asigurați-vă că metodele dumneavoastră îi limitează pe elev la folosirea exclusivă a instrucțiunilor primite (adică, cuvintele rostite de dumneavoastră) în răspunsul lor. Continuați să prezentați exercițiile într-o ordine aleatorie până când elevul se încadrează în limitele criteriului 9 din zece sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii. Stăpânirea primului exercițiu de discriminare (capacitatea de a face diferența între SD1 și SD2) reprezintă o mare realizare atât pentru dumneavoastră cât și pentru elevul care participă într-un program. Generalizarea în rândul profesorilor și a mediilor este esențială pentru orice program de tratament, inclusiv pentru cel de față. Prin urmare recomandăm generalizarea primului exercițiu de discriminare în rândul profesorilor; mai precis, aceste exerciții ar trebui să fie aplicate de toți profesorii pentru a se reduce situațiile de idiosincrasie generate de o anumită persoană și pentru a elimina efectele potențialelor sugestii necorespunzătoare sau ale semnalelor fără relevanță. În plus față de această generalizare în rândul profesorilor, exercițiile de discriminare SD1-SD2 ar trebui practicate în diferite locații prin extinderea treptată a predării în diferite părți ale clădirii și apoi în afară clădirii. În cazul în care elevul face greșeli în orice moment pe durata acestui pregătiri cu caracter general, reveniți la folosirea sugestiilor cel mai puțin intruzive necesare pentru restabilirea reacțiilor corecte dinainte de procedura respectivă.

Al treilea exercițiu

Pentru maximizarea reușitei unui elev, selectați stimuli cât mai diferiți cu putință în primele etape ale predării. În etapele ulterioare, introduceți exerciții asemănătoare deoarece elevul trebuie să învețe în cele din urmă să răspundă corect la detalii subtile pentru a înțelege cât mai mult limba vorbită. "Bateți din palme" poate fi utilizată ca al treilea exercițiu (SD3) de predare deoarece sună și arată diferit față de SD1 ("Aruncă cubul ") și SD2 ("Mașina"). Pentru ilustrarea introducerii SD3 se folosește exercițiul "Bate din palme", însă nu pierdeți din vedere faptul că elevul dumneavoastră poate înregistra reușite și mai mari în cazul exercițiilor prin care i se cere să manipuleze obiecte.

• Pasul 1

Prezentați exercițiul SD3 ("Bateți din palme") încercați această SD în grup, așa cum ați procedat și cu primele două exerciții învățate. Pe post de R3 veți folosi două până la cinci bătaii din palme pentru că răspunsul să poată fi recunoscut în mod sigur de către toți profesorii și să fie ușor de discriminat de către elev. În cazul în care elevul a învățat în prealabil să imite bătutul din palme, puteți introduce sugestii bătând din palme în timpul sau imediat după SD3. Dacă elevul nu reușește să imite gestul dumneavoastră această, interveniți fizic apucând mâinile elevului, apropiindu-le și depărtându-le. Repetați și reduceți treptat sugestiile. Pentru a reduce treptat sugestiile, apropiați-vă mâinile plecând de pe lângă corp până când între acestea mai rămâne aproximativ 3 centimetri. Puteți continua reducerea sugestiilor aducându-vă mâinile la nivelul pieptului, apoi la nivelul taliei, și tot așa până la eliminarea oricărei sugestii vizuale. La reducerea sugestiilor plecând de la un model, este foarte probabil că elevul vă va imita comportamentul, bătând din palme din ce în ce mai puțin. Pentru a împiedica acest lucru, nu încurajați elevul care dă răspunsuri parțiale; încurajați doar răspunsurile complete. Pentru a reduce sugestiile în cazul unui exercițiu fizice, reduceți din ce în ce mai mult ghidarea cu ajutorul mâinilor.

După ce elevul reușește exercițiul bătutului din palme conform criteriului (5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestie), începeți metoda alternării aleatorii descrisă în cadrul Pasului 2.

• Pasul 2

Combinați cel de-al treilea exercițiu cu primele două. Începeți prin încurajări diferențiate și preschimbați treptat exercițiul numărul trei (SD3) prin alternare aleatorie cu primul (SD1; așa cum s-a procedat în Etapa 3 până la 9 din cadrul secțiunii anterioare "Combinarea SD1 cu SD2"). Exercițiul se consideră stăpânit atunci când se înregistrează 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii la

combinarea aleatorie a SD3 și SD1. Treceți apoi la combinarea alternarea aleatorie a SD3 și SD2 conform aceluiași criteriu de însușire. În final, folosiți încurajarea diferențiată și alternarea aleatorie pentru a exersa deosebirea celor trei exerciții, criteriul de stăpânire a exercițiului fiind 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii. Generalizați acest exercițiu de discriminare în rândul profesorilor și mediilor.

Exerciții suplimentare

După ce elevul stăpânește cele trei exerciții, se pot preda exerciții suplimentare, cum ar fi "Bea suc," "Îmbrățișează-mă," "Ridică-te," și "Du mâna la burtică" (exercițiile suplimentare sunt enumerate în Tabelul 15.1). Al patrulea exercițiu (SD4) ar trebui să arate și să sune diferit față de primele trei, pe cât este posibil. Predați exercițiul SD4 urmând aceleași proceduri ca și în cazul predării SD1 până la SD3. Mai precis, prezentați SD4 prin încercări în grup, dând sugestii complete la prima încercare pentru a evita erorile și pentru a maximiza reușita elevului. Continuați să predăți SD4 prin încercări în grup până la eliminarea completă a sugestiilor iar studentul răspunde corect conform criteriului. Combinați apoi treptat acest nou exercițiu cu cele învățate anterior, urmărind încurajarea diferențiată și procedurile descrise anterior. Predați exerciții suplimentare în același mod, introducându-le inițial în încercări de grup și apoi, treptat, combinând fiecare exercițiu cu cele predate anterior. Generalizați apoi exercițiile în rândul profesorilor și mediilor. După stăpânirea primelor exerciții de discriminare, elevul ar trebui să deprindă cu mai multă ușurință următoarele exerciții de acest tip.

TABEL 15.1

Exercițiile suplimentare pentru Programul privind Limbajul de receptare primară

Gross motric—Așezat pe scaun

Șezi	Relaxează mâinile	Ridică brațele
Atinge nasul	Bate din palme	Scutură mâinile
Bate din picioare	Ridică-te în picioare	Încrucșează brațele
Încrucșează picioarele	Du mâna la burtică	Dă cu palma în masă
Scutură capul	Tușește	Bate cu palma cu mine
Fă bezele	Atinge(parte corp)	Suflă
Râzi	Strănută	

Gross motric—Lângă scaun

Întoarce-te	Sări	Mers pe loc
Mergi în jurul scaunului	Bate la ușa	Aprinde /Închide lumina
Săritură scurtă	Dansează	Închide / deschide ușa
Dă-mi (obiectul)	Îmbrățișează-mă	Sărută-mă

Aruncă

Expresii faciale și motrice de precizie

Indică	Arătătorul sus	Pumnul strâns
Deschide gura	Scoate limba	Clipește
Zâmbește		

La selectarea de noi exerciții, acestea trebuie să fie cât mai funcționale pentru elev și cât mai practice pentru dumneavoastră. "Deschide ușa," "Bea suc," "Aprinde lumina," "Citește cartea," "Dă-i de mâncare păpușii," și "Rezolvă puzzle-ul" sunt câteva exemple de exerciții de receptivitate pe care elevul le poate considera plăcute și funcționale. Perspectiva asupra limbajului proaspăt dobândită de către elev trebuie să fie plăcută și utilă acestuia, facilitând integrarea în mediul social și fizic din care provine.

Predarea exercițiului "Aruncă cubul," "Mașina," "Bateți din palme," precum și alte exerciții simple pot părea lipsite de importanță dacă nu ținem cont de faptul că, prin predarea acestor exerciții, elevul învață să colaboreze cu dumneavoastră și să-și reprime comportamentele auto-stimulatoare. Ambele reprezintă realizări esențiale pentru elev. În același timp, veți dobândi o experiență inegalabilă prin însușirea unor abilități de predare de bază ce sunt esențiale în predarea programelor mai avansate.

Sfere de dificultate

Există diferențe mari între elevi în ceea ce privește gradul de stăpânire a exercițiilor vocale of. Unii elevi avansează rapid și își însușesc 20 de exerciții diferite într-un interval de 3 săptămâni; alții nu reușesc să facă nici măcar progrese minime în învățarea limbajului receptiv, însă fac progrese rapide în însușirea limbajului expresiv.

Unii elevi au dificultăți în însușirea unui anumit exercițiu însă înregistrează progrese semnificative în însușirea altora în. Dacă vă confrunțați cu o astfel de situație, renunțați temporar la exercițiul de dificultate deosebită (întrerupeți predarea acestuia), înlocuind exercițiul dificil cu un exercițiu alternativ pentru a afla dacă exercițiul alternativ este mai ușor de deprins de către student. Cel mai bine este să renunțați temporar la exercițiile dificile pentru a facilita reușita și pentru a nu frustra elevul prin repetarea unor exerciții care sunt dificile pentru acesta.

Unii elevi au probleme în deosebirea SD1 și SD2, înregistrând progrese mici sau de loc după o săptămână de pregătire. În astfel de situații, combinați SD1 ("Aruncă cubul") cu un SD care fără o componentă verbală (utilizați un exercițiu SD din Programul Alegere și Sortare sau din Programul de imitare nonverbală). Folosirea de exerciții SD în acest mod este denumită stimul contrastiv. Această etapă trebuie considerată un exercițiu înainte de tratament, care să ofere elevului un surplus de experiență în diferențierea (participarea la, discernerea) exercițiilor propuse de profesor. Această procedură este descrisă detaliat în cadrul Capitolului 16. După ce elevul învață să facă deosebirea între SD1 și un stimul contrastiv, reintroduceți exercițiul de discriminare la care au existat dificultăți.

Unii elevi sunt cuprinși de mânie atunci când profesorul combină comenzile. În cazul în care elevul a fost încurajat recent pentru răspunsul corect la SD1 și, în acest moment, dumneavoastră introduceți SD2, este probabil că răspunsul elevului să fie R1 și nu R2. Lipsa încurajării pentru R1 (răspunsul care a fost corect înainte dar care este incorect acum, dat fiind că s-a schimbat SD-ul) poate fi în sine un SD—un stimul frustrant care provoacă starea de mânie. Pentru a evita încercările fără recompense și crizele datorate frustrării, sugerați răspunsul corect (R2). Deși studentul trebuie să învețe să tolereze frustrările, este mai bine să păstrați lecțiile de toleranță la frustrare pentru mai târziu. Totuși, deși am recomandat folosirea de sugestii pentru evitarea încercărilor fără recompensă și a erorilor în exercițiile de discriminare, avem motive serioase să credem că învățarea fără greșeli (asigurată de procedurile pe bază de sugestii) poate duce la o putere de diferențiere mai mică decât în cazul exercițiilor de discriminare însușite atât prin încercări reușite cât și prin încercări nereușite atât. În plus, așa cum menționam anterior, singură modalitate de a testa dacă elevul poate diferenția exercițiile este verificând dacă acesta răspunde corect cel puțin în 90% din cazuri în cazul exercițiilor fără sugestii alternate aleatoriu. Prin urmare, nu ezitați să testați însușirea exercițiilor în absența încurajărilor.

Pe măsură ce elevul își însușește anumite exerciții de receptivitate și pe măsură ce introduceți exerciții suplimentare făcând trecerea către programe din alte domenii, asigurați-vă că toate exercițiile însușite anterior sunt repetate. Dacă nu sunt repetate, exercițiile însușite anterior se uită. O metodă eficientă care asigură repetiția exercițiilor însușite anterior este exersarea elementelor deprinse în baza unui orar repetitiv între elementele noi introduse în cadrul altor programe. Prin intercalarea exercițiilor stăpânite anterior (considerate ușoare pentru elev) cu elemente noi, se reduce frustrarea și se maximizează reușita.

Exercițiile pentru care elevul se ridică de pe scaun

După ce elevul și-a însușit aproximativ 15 până la 20 dintre exercițiile din tabel, învățați-l să răspundă la exerciții care presupun părăsirea scaunului. Dat fiind intervalul care se scurge între enunțarea exercițiului și executarea efectivă a răspunsului în acest tip de exerciții de receptivitate, elevul va reține mai ușor (și va aminti) respectivul exercițiu. Acest tip de reținere facilitează însușirea abilităților predate în cadrul unor programe mai avansate.

Selectați primul exercițiu, cum ar fi "Aprinde lumina." Predați această așa cum ați procedat și cu exercițiile anterioare, mărinșând șansele de succes prin așezarea elevului în chiar în fața întrerupătorului luminii. Prezentați exercițiul mai întâi prin încercări în grup, oferind sugestii și apoi renunțând la sugestii până la obținerea criteriului corespunzător (5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestii). După ce această fază este stăpânită, măriți treptat distanța dintre elev și întrerupător. Oferiți sugestii dacă este cazul, apoi reduceți numărul sugestiilor. În cele din urmă elevul ar trebui să răspundă la exerciții stând așezat pe

scaun, în locuri din încăpere aflate la diferite distanțe față de întrerupător, ceea ce-l obligă să rețină comanda timp de mai multe secunde pentru a putea da răspunsul corect.

După însușirea primului exercițiu prezentat, acest va fi combinat cu exerciții însușite anterior de tipul "Aruncă cubul." După ce elevul răspunde la acest exercițiu conform criteriului corespunzător și atunci când este alternat cu alte exerciții însușite, adăugați alt exercițiu care presupune ridicarea elevului de pe scaun cum ar fi "Bate la ușă." Introduceți al doilea exercițiu conform procedurilor prezentate anterior. Continuați să predați exerciții suplimentare care presupun părăsirea scaunului (de exemplu, "Adu cartea," "Atinge patul," "Adu-mi păpușa ") până când elevul stăpânește aproximativ 10 răspunsuri corecte la exerciții care presupun ridicarea de pe scaun.

Puteți adăuga exercițiul "Vino aici" la un exercițiu cu ridicare de pe scaun pentru a realiza o înlănțuire de două comportamente. De exemplu, îi puteți spune elevului să aprindă lumina și să revină la dumneavoastră. Executarea primului răspuns (adică, aprinderea luminii) devine SD pentru al doilea răspuns (venirea la dumneavoastră). Această înlănțuire este creată prin încurajări în funcție de execuția ambelor comportamente, fiind sugerată prin exercițiul "Vino aici" după executarea primei părți a înlănțuirii.

Exerciții compuse din două părți

După ce elevul stăpânește exercițiile simple, inclusiv pe cele care presupun părăsirea și revenirea la scaun, începeți să înlănțuiți comportamente suplimentare. Nu începeți această etapă până când elevul nu stăpânește înlănțuirile de exerciții de imitare cu două acțiuni, așa cum sunt prezentate în cadrul Programului de Imitare Nonverbală (Capitol 13).

Puteți să începeți cu un exercițiu simplu compus din două părți, cum ar fi "Bate din palme și ridică-te," doar dacă elevul și-a însușit toate acțiunile din care este alcătuit acest exercițiu atunci când i-au fost prezentate separat. Fragmentați exercițiul ("Bate din palme și ridică-te ") în două componente: Prezentați prim aparte a exercițiului ("Bateți din palme") și, doar dacă elevul execută corect răspunsul, treceți la prezentarea celei de-a doua părți a exercițiului ("și ridică-te "). Această tehnică este cunoscută și ca sugestie cu pauză sau sugestie cu amânare. Reduceți treptat sugestiile prezentând a două parte a exercițiului din ce în ce mai aproape de prima jumătate a exercițiului până la eliminarea acestui interval. Oferiți încurajări doar după ce elevul execută ambele răspunsuri. În cazul în care elevul se implică în primul răspuns, dar nu se implică în al doilea, amânați încurajarea și așteptați aproximativ 5 secunde pentru al doilea răspuns. Dacă această intervenție nu dă rezultate, adoptați o sugestie mai intruzivă, așa cum ar fi repetarea ultimei părți a exercițiului ("și ridică-te") sau sugerând al doilea răspuns cu ajutorul mâinilor. Continuați să predați exercițiul compus din două părți până când elevul reușește să execute ambele acțiuni în ordinea corectă fără să înceapă execuția acțiunilor înainte de formularea completă a exercițiului.

O problemă frecventă este faptul că elevul începe execuția înainte că profesorul să termine formularea exercițiului. Spre exemplu, elevul bate din palme imediat ce profesorul spune, "Bateți din palme," și nu mai așteaptă că profesorul să termine de formulat exercițiul. Sau, în cazul în care profesorul grăbește exercițiul spunând repede, "Bate din palme și ridică-te," elevul se poate ridica fără să bată din palme (ultima parte a exercițiului este stimulul cel mai recent, prin urmare partea la care este cel mai probabil că elevul va răspunde). În cazul în care elevul începe execuția acțiunii înainte de formularea integrală a exercițiului, țineți-i ușor mâinile în poală și apoi eliberați-le imediat după ce terminați de formulat cerința. Ținerea mâinilor elevului trebuie considerată a fi o intervenție ce trebuie să se reducă cu timpul. Elevul mai poate fi ajutat să aștepte cu răspunsul până la terminarea enunțului exercițiului format din două părți și prin acțiuni ce presupun manipularea obiectelor (de exemplu, "Împinge mașina și aruncă cubul "). Utilizarea sarcinilor de manipulare a obiectelor ca prima acțiune în răspunsurile înlănțuite vă permite să controlați modul în care își coordonează elevul răspunsul prin limitarea accesului la respectivele obiecte până după terminarea cerinței exercițiului.

După ce elevul stăpânește primul exercițiu compus din două părți (adică atunci când elevul atinge criteriul 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestii), puteți preda un alt exercițiu din două părți (de exemplu, "Ridică-te și scutură capul"). Al doilea exercițiu va fi predat în același mod că și primul, stabilind criteriul de stăpânire la 5 din 5 or 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestii.

Există motive să credem că elevul poate învăța doar să execute două acțiuni într-o anumită ordine și nu va

asculta ordinea în care profesorul prezintă verbal aceste acțiuni. Acesta este o consecință foarte probabilă dat fiind faptul că profesorul încurajează acele exerciții care conțin o anumită ordonare a acțiunilor. O bună metodă de identificare este să presupuneți că dacă elevul poate rezolva problemă fără să urmărească forma verbală pe care o formulați dumneavoastră, atunci este foarte probabil că elevul nu urmărește instrucțiunile verbale. Pentru a rezolva această problemă, într-o anumită etapă a programului, trebuie să înlocuiți prima acțiune prezentată în cadrul unui exercițiu compus din două părți cu aceeași acțiune prezentată în cadrul altui exercițiu din două părți. Spre exemplu, dacă una dintre instrucțiuni este "Bate din palme și ridică-te," o altă instrucțiune (ulterioară) va fi "Bate din palme și atinge capul." Predați exerciții alcătuite din două părți, păstrând aceeași acțiune ca primă instrucțiune și variind a două acțiune (de exemplu, "bate din palme și bea suc"), până când elevul răspunde corect la prima și a două acțiune a unui exercițiu nou, fără sugestii.

Apoi, continuați să predați exerciții alcătuite din două părți, însă variați prima acțiune în timp ce o mențineți pe a două constantă. De exemplu, utilizați "bate din picioare" ca a două acțiune în următoarele exerciții și variați prima acțiune (de exemplu, "Atinge nasul și bate din picioare," "Scutură brațul și bate din picioare"). Predați exerciții ulterioare urmând aceleași proceduri ca și în cazul predării primelor exerciții, criteriul de stăpânire fiind același.

Pentru a ajuta elevul să răspundă și mai prompt la exerciții formulate de dumneavoastră (pentru a-și însuși exerciții de discriminare ce presupun o și mai mare precizie de), variați ordinea și oricărui comportament însușit prin prezentarea ocazională a acestuia în postura primului comportament iar uneori în postura celui de-al doilea comportament al unui exercițiu alcătuit din două părți. Acest tip de exerciții sunt adesea foarte dificile pentru elev, făcând necesară recurgerea la niveluri de sugestie intruzive de la începutul unei etape. De exemplu, uneori al doilea comportament trebuie prezentat elevului în timp ce acesta începe să execute primul comportament, sau, uneori este nevoie să i se reamintească elevului că trebuie să aștepte prin menținerea cu delicată a brațelor în poală.

Predați acest tip de exerciții compuse din două părți până când elevul este capabil să răspundă la orice exercițiu nou din două părți din prima încercare.

Varierea ordinii componentelor exercițiului permite elevului să dea răspunsuri conform nuanțelor fine din cadrul exercițiului propus de dumneavoastră. Scopul este să învățați elevul să asculte instrucțiunea verbală formulată de dumneavoastră și de a preveni memorarea ordinii sau anticiparea exercițiului. Stăpânirea exercițiilor din două părți cu componente variate oferă garanția că elevul nu învață doar să lege acțiuni ci este atent la diferitele părți ale exercițiului și la ordinea în care sunt prezentate componentele acestuia.

A două etapă este prezentarea de exerciții compuse din două părți a căror execuție presupune o durată mai mare de timp decât cele anterioare (de exemplu, "Rezolvă puzzle-ul și bea suc"). La început, asigurați-vă că al doilea comportament este mai simplu (în acest caz, că nu necesită la fel de mult timp) ca și primul comportament dat fiind că elevul trebuie să rețină informația pe durata executării primului comportament. Pe măsură ce performanțele elevului cresc referitor la această abilitate, durata celui de-al doilea comportament poate fi mărită treptat (de exemplu, "Rezolvă puzzle-ul și du jucăriile").

Exerciții compuse din trei părți

După ce elevul stăpânește exercițiile din două părți, puteți începe să predați exerciții cu trei părți. Nu începeți această parte a programului până ce elevul nu stăpânește tehnica de imitare a înlănțuirii de câte trei acțiuni deoarece este nevoie de tehnica oferirii de modele pentru stimularea exercițiilor compuse din trei părți.

Începeți să predați exercițiile compuse din trei părți așa cum ați procedat și în cazul exercițiilor cu două părți. Prezentați primele două părți ale exercițiului și, doar după ce elevul execută a două acțiune, prezentați ultima (a treia) parte a exercițiului. Suprapunerea răspunsului și prezentării ultimei părți a exercițiului trebuie redusă treptat, așa cum s-a procedat și în cazul exercițiilor cu două părți. Uneori este necesar să reamintiți elevului să aștepte cu brațele așezate într-o poziție degajată în poală până la formularea integrală a cerinței exercițiului. Acest lucru trebuie considerat că fiind o intervenție și, prin urmare, această sugestie va fi redusă treptat.

Sfere de dificultate

Indiferent de abilitățile profesorului, să fiți pregătiți să întâmpinați o gamă largă de probleme. De exemplu, este posibil că unii elevi să nu facă progrese apreciabile în cazul exercițiilor de receptivitate ce presupun o acțiune a elevului, cum ar fi bătutul din palme sau din picioare. Totuși, aceeași studenți pot înregistra progrese în însușirea identificării receptivă a obiectelor, numerelor sau literelor. Alți studenți pot stăpâni identificarea acțiunilor înainte de a deprinde identificarea obiectelor. Unii elevi întâmpină probleme la "reținerea" exercițiilor cu componente multiple, făcând progrese doar după însușirea tehnicilor de imitare verbală, mai ales dacă Programul de Imitare Verbală determină repetarea ecolalică a instrucțiunilor primite de la profesor. În acest caz, ecolalia poate facilita stocarea stimulului auditiv prin exersarea instrucțiunilor. Aceste diferențe individuale presupun o mare flexibilitate din partea profesorului, o abilitate care apare doar cu timpul, prin experiența în predare.

Celelalte probleme care pot apărea nu sunt la fel de complexe. De exemplu, profesorul poate realiza, pe măsură ce predă răspunsuri suplimentare, că elevul confundă frecvent două răspunsuri în mod special. Dacă aveți această problemă cu elevul dumneavoastră, încercați să reduceți confuzia după cum urmează: mai întâi, analizați exercițiile pentru a stabili dacă există similitudini de orice fel între ele (de exemplu, "Încrucișează brațele " și "Ridică brațele "). Dacă cele două exerciții sunt asemănătoare, schimbați unul în așa fel încât să formați o pereche diferită (de exemplu, înlocuiți "Ridică brațele " cu "Ridică mâinile "). Pe măsură ce elevul se perfecționează pe parcursul acestui program, el va învăța să asculte nuanțele exercițiilor propuse de dumneavoastră. Pe durata acestui proces, exercițiile vor deveni din ce în ce mai asemănătoare până când elevul este capabil să facă deosebirea între exerciții de tipul "Încrucișează brațele " și "Ridică brațele." O a doua soluție la această problemă ar fi amânarea unuia dintre răspunsuri pentru a vreme și concentrarea asupra predării unui răspuns diferit. La această etapă se va recurge în cazul în care unul dintre răspunsuri este proaspăt însușit iar progresul elevului este stopat de confuzia între cele două răspunsuri.

Generalizarea Limbajului receptiv

Există patru căi de generalizare a gradului în care elevul stăpânește limbajul receptiv. Mai întâi, repetați exercițiile învățate în mediul educativ, în mai multe locații. Începeți dând instrucțiuni elevului în holul de lângă camera de tratament, apoi în camerele din apropierea camerei de tratament, și apoi mutați-vă în camere cât mai îndepărtate de locația inițială. Exersați aceste exerciții în medii din ce în ce mai puțin convenționale, de exemplu în curtea din spate, în parc și la băcănie. Pe măsură ce acțiunile se îndepărtează de locația inițială ajungând în comunitate, elevul trebuie să învețe să ignore să facă abstracție de stimulii noi și deconcertanți. De exemplu, dacă elevul este distras de anumite caracteristici ale băii sau băcăniei, acesta trebuie să învețe, indiferent cât de gradat, să reducă impactul acestor stimuli deconcertanți.

A doua cale este să predați exerciții care au aplicații practice în medii noi și variate. E exemplu, exercițiile "la-ți pantofii," "Așează pe masă," și "Aruncă" pot fi folosite în mod frecvent când vă aflați cu elevul în preajma clădirii. Creativitatea și utilizarea instrucțiunilor de tipul "Pune înăuntru " (căruțul de cumpărături) când vă aflați la băcănie sau "Șterge-te la gură " când sunteți la restaurant îi ajută pe elev să deprindă comportamente adecvate din punct de vedere social.

A treia cale de generalizare a limbajului receptiv este introducerea de noi profesori. Asigurați-vă că acești profesori corespund profesorului inițial din punct de vedere al exercițiilor folosite și al încurajărilor. Cu alte cuvinte, noii profesori trebuie să cunoască procedurile de predare prezentate în acest manual. Pe durata perioadei de generalizare, este obligatoriu să se folosească tonalități diferite ale vocii și gesturi diferite. Astfel, fiți pregătit să interveniți și să restabiliți controlul în lipsa răspunsului corect. Deprinderea de a răspunde mai multor persoane crește probabilitatea că elevul să răspundă și necunoscuților nu doar profesorilor cu care s-a familiarizat. Generalizarea exercițiilor cu ajutorul persoanelor necunoscute (adică, alți adulți sau cupluri care nu cunosc procedurile de predare comportamentală) reprezintă un criteriu important pentru stăpânire.

În cele din urmă, profesorul ar trebui să varieze furnizarea instrucțiunilor în așa fel încât elevul să se deprindă să răspundă la diferite versiuni de exerciții. De exemplu, stăpânirea unui exercițiu alcătuit dintr-o singură parte cum ar fi "Bate din palme" (Clap) se poate generaliza prin adăugarea treptată de cuvinte în

plus în enunțul exercițiului "Bate din palme" (Clap your hands) și apoi "Arată-i mamei cum bați din palme." Exercițiile însușite din două părți se pot generaliza în același mod. În mod similar, profesorul poate introduce noi versiuni ale exercițiului care nu includ neapărat părți din enunțul inițial, cum ar fi "Șezi" înlocuit cu "la loc." Acest exercițiu poate fi predat prin combinarea celor două exerciții în "Șezi, ia loc." Mai târziu, componenta "Șezi" poate fi redusă treptat prin rostirea ei cu o tonalitate mai scăzută, înlocuind comanda cu "la loc." În etape gradate, exercițiile pot fi înlocuite cu "Poftește aici te rog și ia loc," "Trage-ți sufletul un pic," "Parchează," și așa mai departe. Dacă elevul nu răspunde corect, introduceți fiecare nouă versiune că și când ar fi un exercițiu nou, mai întâi prin încercări în grup și apoi prin combinare exercițiului cu altele care sunt stăpânite. Variați exercițiile având după criteriul înțelegerii lor de către indivizi de aceeași vârstă cu elevul dumneavoastră. Că variante este mai bine să folosiți expresii frecvent folosite și să nu propuneți exerciții cu expresii nefirești doar de dragul generalizării.

Învățare prin diferențiere

CAPITOLUL 16

Capitolul privind învățarea prin diferențiere este cel mai important din manualul de față. Deși s-au depus toate eforturile în sensul prezentării învățării prin diferențiere într-o manieră cât mai detaliată și structurată, profesorii pot considera că procedurile de învățare prin diferențiere sunt dificil de stăpânit. Prin urmare, aveți multă răbdare și înaintați cu pași mici. Este util să lecturați acest capitol de mai multe ori și să-l recapitulați înainte de a începe un program nou. Răsplata va fi faptul că prin aceste proceduri de învățare prin diferențiere elevii dumneavoastră vor deprinde mai ușor toate programele prezentate în cadrul acestui manual. Învățarea prin diferențiere este un proces esențial care-l ajută pe elev să-și însușească comportamente complexe și flexibile. În descrierea diferitelor programe de predare din acest manual ce depind de învățarea prin diferențiere, vom recapitula etapele de bază pe care ele presupune învățarea prin diferențiere în măsură în care acestea se alică la diferitele sarcini din cadrul acestor programe. Vom fi foarte conștiincioși și vom prezenta detaliat învățarea prin diferențiere în cadrul programelor care sunt greu de stăpânit pentru elev, cum ar fi exercițiile de imitare verbală și propunerile. Totuși, este spre avantajul profesorului să facă cunoștință cu acest etape într-un format mai general și mai abstract, așa cum se procedează în acest capitol.

Învățarea prin diferențiere reprezintă un proces de bază de predare care ajută elevul să execute (diferențieze), și deci să înțeleagă, toți stimulii subtili și complecși la care trebuie să răspundă oamenii pentru a supraviețui și a se dezvolta. Cu timpul, persoanele tipice învață să execute o gamă foarte largă de stimuli fără că cineva să-l învețe în mod explicit cum să facă acest lucru. Persoanele cu autism sau cu alte întârzieri de dezvoltare manifestă întârzieri foarte mari în deprinderea de a reacționa și de aceea trebuie să li se predea această deprindere. Sporirea atenției care s-a realizat prin folosirea procedurilor de învățare prin diferențiere crește șansele de reușită ale elevului într-un exercițiu.

Majoritatea psihologilor și educătorilor consideră atenția drept un proces psihic mai complicat, care ocupă un rol central în dezvoltarea unor comportamente complex. Doar cu ajutorul învățării prin diferențiere elevii cu întârzieri de dezvoltare și autism pot învăța să reacționeze sau să imite comportamentul altor persoane, își pot dezvolta limbajul, și pot dobândi conceptele ce corespund unor evenimente complexe cum ar fi identificarea și descrierea relațiilor spațiale, a diferențelor dintre sentimentele lor sau ale altor persoane, pot învăța care este cauza anumitor emoții, și multe altele.

În acest capitol, ne propunem să descriem modul de optimizare a învățării prin diferențiere prin selectarea materialelor didactice corespunzătoare și prin realizarea unei unități în rândul profesorilor. Apoi vom descrie modul de folosire al încurajării diferențiate pentru a-l ajuta pe elev să facă diferența între mai multe exerciții, fie verbale, (vocal, auditive) sau vizuale. Apoi vom continua cu o procedură numită alternarea aleatorie, care descrie modul de ordonare al materialului didactic pentru a nu induce în eroare elevul și pentru a-l ajuta să se concentreze asupra părților importante ale exercițiului propus de profesor. În final, vom trece în revistă o serie de probleme cu care se confruntă profesorii pe parcursul învățării prin diferențiere și cum pot fi prevenite și rezolvate acestea. Vom ilustra pentru început importanța cunoașterii învățării prin diferențiere de către profesor.

Dacă doriți să prezentați elevului un exercițiu deosebit (vocal sau vizual) și doriți ca elevul să răspundă la acest exercițiu, vă puteți confrunta cu două probleme. Prima, că nu există nici o garanție că elevul reacționează la elementele esențiale predominante ale exercițiului propus de dumneavoastră. Deși folosim exerciții vocale pentru a ilustra procedura, se pot folosi și exercițiile vizuale (de exemplu cuvintele tipărite). Dacă încurajați elevul pentru că împinge un camion de jucărie atunci când propuneți exercițiul "Împinge camionul," și dacă acesta răspunde în cele din urmă conform instrucțiunii primite, puteți avea falsa impresie că elevul a învățat să răspundă la acest exercițiu. Totuși, se poate realiza un test simplu pentru a vedea dacă elevul răspunde la elementele esențiale ale exercițiului ("Împinge camionul") cu ajutorul exercițiului "Bate din palme." Dacă elevul răspunde prin împingerea camionului, înseamnă că este posibil că el să răspundă la instrucțiuni ca la un simplu stimul auditiv ne-diferențiat (că un simplu zgomot vocal). În mod similar, puteți preda elevului răspunsul corect la "Bate din palme." Dacă apoi îi cereți elevului să execute exercițiul "Împinge camionul," acesta poate să bată din palme. În termeni tehnici, elevul nu reacționează la (nu face diferența între) elementele principale ale stimulilor din exerciții.

A doua posibilitate este că elevul să nu răspundă la exercițiile vocale (stimuli auditivi), ci doar la anumite informații vizuale. De exemplu, când propuneți exercițiul, "Împinge camionul," este posibil să aveți privirea îndreptată către camion și acest indiciu vizual poate aduce falsa impresie că elevul a răspuns corect. În mod similar, dacă profesorul propune exercițiul "Bate din palme" și are privirea îndreptată către mâinile elevului, acest indiciu vizual poate ghida răspunsul. Se poate realiza un test pentru a afla dacă elevul răspunde la stimulul auditiv prin eliminarea indicilor vizuale și prin fixându-vă privirea la nivelul frunții elevului pe durata prezentării instrucțiunii verbale. Dacă elevul reacționează la vizual și nu la indiciile auditive, atunci este probabil că el fie nu va răspunde sau va oscila între mai multe răspunsuri cu privirea la fața profesorului, în căutarea unui indiciu vizual relevant. Unii elevi învață să citească pe buze, iar această este o altă problemă similară. Dacă buzele profesorului sunt acoperite cât acesta propune exercițiul, este posibil că elevul să nu dea un răspuns corect, sau să nu răspundă de loc.

Multe persoane cu întârzieri de dezvoltare par să reacționeze mai bine la exercițiile cu stimuli vizuali și nu auditivi. Există mult explicații pentru asta. O posibilitate ar fi că stimulii auditivi să fie de durată mai scurtă terminându-se în momentul în care profesorul termină enunțul exercițiului. Pe de altă parte, stimulii vizuali de tipul privirii profesorului sau a imaginilor sau materialelor tipărite, durează mai mult. Durând mai mult elevul are deseori mai multe șanse de a reacționa, ceea ce-l poate ajuta să asocieze informația primită în cadrul exercițiului cu un comportament. În cadrul Capitolului 1 am discutat despre o posibilitate asemănătoare, considerând că ecolalia elevului este o formă de repetare a exercițiilor și de prelungire a duratei stimulului auditiv, care facilitează astfel însușirea de către elev a informațiilor transmise verbal.

Este important să ne amintim că este ușor pentru elevi să învețe anumite lucruri pe care profesorii nu intenționează să le predea. Ori de câte ori profesorul oferă o încurajare eficientă pentru anumite comportamente, elevul învață. Un profesor bun este conștient de greșelile potențiale ale predării, de modul în care le poate evita, și de cel mai eficient și productiv mod de învățare (A se vedea capitolul 35). Fiecare profesor poate deprinde abilitățile de predare.

Exerciții

Vom ilustra etapele de bază ale învățării prin diferențiere cu ajutorul unuia dintre primele programe pe care la va învăța elevul:

Limbajul receptiv. De regulă se ia ca exemplu diferențierea exercițiilor "Bate din palme" și "Atinge masă." Nu uitați că acestea sunt doar exemple, care ne ajută să ilustrăm mai bine atât programele de predare a limbajului receptiv cât și aproape toate programele în care un profesor prezintă stimuli, fie auditivi (că în programul de imitare verbală) fie vizuale (că în programul de imitare nonverbală, Limbajul expresiv, și în Programele de Citire și scriere).

Pentru marea majoritate a elevilor trebuie să li se arate învățarea prin diferențiere pentru a putea stăpâni răspunsurile corecte la exerciții foarte simple, și, conform experienței noastre, toți elevii cu întârzieri de dezvoltare trebuie să folosească învățarea prin diferențiere atunci când participă la programele mai avansate din acest manual. Este important să respectați următoarele instrucțiuni înainte de a începe să predați învățarea prin diferențiere:

► Instrucțiunea 1

Începeți cu două exerciții care sunt cât se poate de diferite. De exemplu: "Bate din palme" și "Atinge masă" par să fie mai distincte și să sune mai diferit decât exercițiile de tipul "Împinge camionul" sau "Împinge mașina," sau "Atinge-i nasul" și "Atinge-mi nasul." Exercițiile "Bate din palme" și "Atinge masă" sunt diferite din două puncte de vedere. În primul rând, aceste două exerciții presupun acțiuni diferite una față de alta (adică, una se referă la un obiect iar cealaltă de referă strict la corp). În al doilea rând, exercițiile sună diferit. Pentru a spori diferența dintre exerciții, Puteți prescurta "Atinge masă" la "Masă" și puteți propune acest exercițiu prin alternarea cu "Bate din palme," care aduce și o diferență de durată între exerciții. Dacă durata reprezintă o intervenție, asigurați-vă că o veți reduce treptat. La primele etape, folosiți doar acea parte a exercițiului care este predominantă și esențială pentru însușirea răspunsului; evitați elementele suplimentare redundante ce pot afecta rezolvarea problemei. "Te rog să fi drăguț și să atingi masă" este un exemplu de propoziție cu elemente de redundanță ce poate afecta reacția elevului la elementul esențial al stimulului, adică la "masă." Deși este important că diferențele subtile dintre exerciții să fie generalizate și învățate, merită să începeți cu exerciții simple și să ajutați elevul să învețe să reacționeze la variații din ce în ce mai mari.

Învățarea prin diferențiere 125

► Instrucțiunea 2

Pentru început realizați un decor cât mai simplu al locului în care se desfășoară predarea și nu încercați să folosiți situații reale cum ar fi mediul din clasă. Cu cât aveți un control mai mare asupra prezentării stimulului și cu cât mediul este mai simplu, cu atât scade probabilitatea că stimulii să se răsfrângă asupra învățatului și că elevul să învețe să răspundă la exercițiile propuse de dumneavoastră.

► Instrucțiunea 3

Cu ajutorul exercițiilor folosiți cât mai multe și mai diverse tipare comportamentale la momentul potrivit. De exemplu, atingerea mesei presupune un răspuns diferit prin comparație cu bătutul din palme, spre deosebire de comportamentele similare cum ar fi împingerea unui camion de jucărie și a unei mașini de jucărie. Indicarea nasului sau ochilor este un alt exemplu de diferențiere dificilă datorită faptului că acest exercițiu și cele două răspunsuri sunt asemănătoare, iar elevul are o confirmare foarte redusă în ceea ce privește diferența (în acest caz la nivel vizual) dintre răspunsuri. Răspunsul la exercițiul "Unită-te la mine" este mai dificil de stimulat în mod eficient deoarece feedback-ul senzorial din răspuns este mai discret și mai dificil de deosebit pentru elev (adică, elevul are dificultăți în legarea răspunsului de evenimentul încurajat). Vocalizările de tipul murmurului pot fi de asemenea greu de stimulat prin încurajare din același motiv. Pe scurt, începeți cu stimuli cât mai diferiți și folosiți răspunsuri cu feedback proprioceptiv distinct, deoarece acestea sunt mai ușor de controlat prin stimulare.

► Instrucțiunea 4

Precizați în detaliu în ce constă răspunsul corect înainte de a începe să predați, descriind cu exactitate care este exercițiul care corespunde aceluia răspuns. De exemplu, dacă decideți să încurajați elevul pentru bătutul din palme, nu schimbați în mod arbitrar cerințele de răspuns de la de la o bătaie sau două la mai multe. Dacă trebuie să predați unui elev să atingă masă, este suficient că elevul să atingă masă cu orice parte a mâinii timp de 2 până la 3 secunde. În cazul în care răspunsul este stimulat, nu modificați în mod arbitrar cerința răspunsului, cum ar fi, cerând elevului să atingă masă cu degetul, ceea ce ar putea să afecteze stăpânirea ambelor abilități. Alt exemplu ar fi când învățați un elev să bată din palme, iar elevul se ridică în picioare ca răspuns la instrucțiunile primite de la dumneavoastră. Dacă predați apoi exercițiul, "Stai jos și Bate din palme," asta ar putea fi o încercare nerecomandată de a preda două sarcini în același timp. Este mai bine să separați sarcinile, una câte una, pentru a simplifica exercițiul de învățare. Într-o etapă ulterioară a programului, elevul trebuie să învețe mai mult decât un răspuns concomitent și ce să facă în cazul neconcordanțelor, ambiguităților sau a diferențelor dintre stilurile de predare. Totuși, aceste abilități nu ar trebui să fie predate în etapele de început.

► Instrucțiunea 5

Asigurați-vă că toți membrii echipei înțeleg cerințele privitoare la exerciții și la răspunsuri. Dacă membrii echipei nu se pun de acord sau dacă un profesor manifestă rețineri în ceea ce privește stimulilor și a momentului de încurajare, atunci trebuie să corectați aceste neajunsuri înainte de a merge mai departe. În

caz contrar, elevul va fi cuprins de confuzie, ceea ce va întârzia însușirea exercițiului. Nu uitați cât de important este că ceilalți membri ai echipei să își expună procedurile de predare în mod regulat, în cadrul ședințelor săptămânale și a vizitelor conducătorilor de echipă, astfel încât să existe un feedback și o consiliere cu privire la modul de desfășurare. Este dificil sau imposibil să știe cineva care este următorul pas, membrii echipei putând să se îndepărteze ușor de la criteriile stabilite. Vom prezenta o serie de exemple de posibile greșeli de predare spre sfârșitul Capitolului 35, pentru fiecare program în parte, sugerând de asemenea modalitățile prin care se pot fi reparate sau evitate.

Prima etapă în diferențiere este predarea separată a fiecărui exercițiu până când elevul stăpânește răspunsul. Acest exercițiu depinde de încercările de grup. Profesorul ajută elevul să stăpânească exercițiul oferindu-i mai multe încercări pentru o anumită sarcină în mod consecutiv și repetitiv. După stăpânirea a două sarcini diferite în acest mod (de exemplu "Bate din palme" și "Atinge masă"), profesorul va combina și va alterna aceste două sarcini în așa fel încât să nu fie una după alta, ajutându-l astfel pe elev să facă distincția între ele. Acest proces de combinare poate duce la pierderea temporară a realizărilor progreselor făcute de elev din cauză că elevul nu poate face diferența între cele două exerciții la prima combinare a acestora. Această problemă se poate rezolva prin oferirea de încurajări și, ulterior, prin alternare aleatorie. Aceste proceduri sunt descrise detaliat în cadrul următoarelor secțiuni.

Încurajare diferențiată

O tehnică importantă de predare a fost prezentată în cadrul Capitolului 10 și se referă la utilizarea de stimuli diferențiați. Încurajarea diferențiată ajută la direcționarea atenției elevului către aspectele relevante ale exercițiului propus de către profesor. Prin definiție, încurajarea diferențiată constă dintr-o procedură în care profesorul face diferența între răspunsurile corecte și incorecte ale elevului prin încurajări consolidând deci răspunsurile corecte și micșorând probabilitatea răspunsurilor incorecte. Elevul învață să facă diferența între exercițiile propuse de profesor cu ajutorul încurajărilor diferențiate.

Procesul încurajărilor diferențiate poate fi prezentat în cadrul unei diagrame. Cu ajutorul celor două exerciții "Bate din palme" și "Atinge masă," fixați că SD1 (Stimulul diferențial 1) exercițiul "Bate din palme" iar că SD2 (Stimulul diferențial 2) exercițiul "Atinge masă." R1 (Răspunsul 1) va fi reprezentat de bătaia din palme a elevului iar R2 (Răspunsul 2) va fi reprezentat de atingerea mesei. Dacă aceste două sarcini au fost predate separat, este foarte probabil că elevul să nu poată distinge exercițiile și să răspundă uneori la SD1 ("Bate din palme") cu R2 (atingerea mesei) și să comită erori similare (de exemplu să bată din palme) că răspuns la SD2 ("Atinge masă"). În Figura 16.1, săgeata reprezintă granița sau asocierea dintre SD (instrucțiunile date de profesor) și R (răspunsul elevului).

Dacă asocierea între SD1 și R2 este la fel de puternică ca și asocierea dintre SD1 și R1, elevul va răspunde la SD1 cu R2 la fel de frecvent ca și în cazul R1. Acest lucru apare frecvent înainte de folosirea încurajărilor diferențiate. Totuși, dacă profesorul va continua să încurajeze relația SD1-R1 ("Bate din palme" și elevul bate din palme) și să nu încurajeze cazurile de SD1-R2, este foarte probabil că asocierea SD1-R1 să se consolideze iar asocierea SD1-R2 să se reducă. În termeni tehnici, relația SD1-R1 este perpetuată în vreme ce relația SD1-R2 este combătută. Prin această procedură, asocierea SD1-R1 de consolidează din ce în ce mai tare și contracarează erorile.

Pe lângă neacordarea de încurajări, profesorul poate oferi informația "Nu" în cazul unui răspuns incorect. Pentru unii elevi cuvântul nu poate fi neutru (adică nu produce nici un efect) sau poate fi un stimul pozitiv (de exemplu elevului îi place acest „Nu” din partea profesorului). Indiferent de situație, prin combinarea (asocierea) informației "Nu" cu neacordarea (reținerea) unei încurajări sau a unui stimul pozitiv (de exemplu, hrană), crește probabilitatea că informația „Nu” să devină în cele din urmă un stimul neplăcut, care va ajuta la inhibarea răspunsului incorect.

După consolidarea asocierii SD1-R1, exersați asocierea SD2-R2 în același mod ca și în cazul SD1-R1. Diferențierea SD1 de SD2 este însoțită de combinarea și alternarea celor două asocieri conform indicațiilor în cadrul secțiunii "Combinarea Stimulilor." După ce elevul dă răspunsuri corecte la SD1 și SD2 după combinarea aleatorie a acestora, se consideră că elevul a învățat reacția la cele două exerciții cu ajutorul încurajărilor diferențiate primite de la profesor.

Găsiți o imagine de o dificultate mare din punct de vedere al diferențierii: În anumite etape ale tratamentului, profesorul îi învață pe elev pronumele ușoare al meu, al tău. Dacă elevul este întrebat,

"Cum te cheamă?" combinat cu întrebarea,

SDI: "Bate din palme

RI: elevul bate din palme (stimulat și consolidat)

R2: elevul atinge masă (fără încurajare și fără consolidare)

Figura 16.1. Asocierea dintre SDI (exercițiul propus de profesor, sau stimulul diferențial) și RI (răspunsul corect dat de elev) sau R2 (răspunsul incorect).

Învățare prin diferențiere 127

"Cum mă cheamă?" Pentru a putea răspunde corect, elevul trebuie să reacționeze (să facă diferența) între elementele semnificative ale întrebării și care se axează pe folosirea pronumelor tău și meu. Introduceți și exerciții mai complexe, cum ar fi întrebarea, "Ce animal ne dă lapte?" sau "Poți să-mi spui ce ai făcut azi?". Nu avem nici un motiv să credem că se nasc cu capacitatea de a răspunde la aceste întrebări, însă avem toate motivele să credem că răspunsurile pot fi și trebuie învățate, și că încurajarea diferențiată joacă un rol major în cadrul acestui proces. Deși părinții și ceilalți adulți trebuie să ofere feedback corectiv, copiii tipici învață din aceste exerciții de diferențiere fără să fie nevoie cunoașterea în amănunt a proceselor de învățare; se pun întrebări și se oferă feedback mai mult sau mai puțin convențional. Totuși, cu întâzieri de dezvoltare au nevoie de programe specifice de învățare pentru a deprinde aceste tactici de diferențiere. Când beneficiază de aceste programe, elevii stăpânesc multe exerciții de diferențiere învățate iar alții le stăpânesc pe toate.

Încercările de grup

Așa cum am arătat și mai devreme, prima etapă a învățării prin diferențiere este prezentarea fiecărui exercițiu sub forma unor încercări de grup. În cadrul procedurii de încercări de grup, se fac prezentări repetate ale aceluiași exercițiu, iar elevului i se sugerează și este stimulat să dea răspunsul corect. În cadrul uni set de încercări de grup se reduc treptat sugestiile, iar încercările de grup încetează atunci când elevul răspunde corect fără sugestii la un anumit număr de încercări (criteriul de stăpânire). Exercițiile de receptivitate "Bate din palme" și "Atinge masă" vor fi din nou folosite în scopuri demonstrative. SD1 va fi "Bate din palme" iar SD2 "Atinge masă." În celelalte capitole din cuprinsul acestui manual, am prezentat în detaliu modul de aplicare al procedurilor de învățare prin diferențiere pentru mai multe programe.

► Etapa1

Prezentați SD1 ("Bate din palme") prin încercări de grup; concret, parcurgeți în mod repetat procesul prezentării exercițiului, așteptând răspunsul până la 3 secunde, iar apoi oferiți răspunsul. Dacă elevul nu răspunde corect (ceea ce include și lipsa unui răspuns), repetați exercițiul, oferiți sugestii o dată cu prezentarea exercițiului, și încurajați răspunsurile corecte. Sugestiile simultane cu prezentarea exercițiului se fac astfel încât intervalul de timp dintre SD și răspuns să fie cât mai scurt cu putință (în mod ideal, o secundă sau mai puțin). Un interval mai lung nu este optim pentru predare asocierii între exercițiu și răspuns. De exemplu, dacă sugerați răspunsul corect după ce elevul nu reușește să ofere un răspuns timp de 3 secunde de la SD, asocierea dintre sugestie și răspuns este consolidată mai bine decât asocierea dintre exercițiu și răspuns.

Bătutul din palme este sugerat așezând mâinile pe încheieturile elevului și apropiindu-i și depărtându-ui mâinile. Dacă elevul și-a însușit bătutul din palme în cadrul Programului de imitare nonverbală (Capitolul 13), sugerați pur și simplu răspunsul corect bătând din palme și permițându-i să imite. Continuați încercările în grup "Bate din palme." Treptat reduceți sugestiile în încercările ulterioare (oferind din ce în ce mai puțin ajutor sau modele din ce în ce mai puțin frecvente). Continuați cu încercările de grup până studentul întrunește criteriul 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii.

► Etapa 2

Prezentați SD2 ("Atinge masă"). Realizați încercări de grup pentru SD2 și oferiți sugestii elevului așezându-i mâna pe masă corect sau prin oferind că model răspunsul corect. Renunțați treptat la sugestii și continuați încurajările în cadrul încercărilor ulterioare. Când elevul răspunde corect fără nici o sugestie, continuați încercările de grup până studentul întrunește criteriul 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii.

Nu uitați că seturile de încercări de grup care duc la stăpânirea exercițiilor (de exemplu 9 din 10 corecte)

nu pot fi obținute într-o singură ședință cu exerciții pe scaun. Deși unii elevi stăpânesc acest criteriu după o singură ședință, majoritatea elevilor au nevoie de mai multe ședințe separate de-a lungul mai multor zile (cu programe diferite combinate în așa fel încât să reducă plictiseala și să înlesnească memorarea).

Combinarea Stimulilor

După ce elevul poate răspunde la ambele instrucțiuni prezentate separat, combinați și stimulați în mod diferențiat aceste exerciții pentru că elevii să poată să învețe să le distingă. Combinarea este esențială pentru asigurarea stăpânirii. Este o greșeală frecventă să credeți că un elev și-a însușit două concepte care i-au fost prezentate separat. Pentru a maximiza reușita elevului când se combină stimulii, prezentați fiecare exercițiu cu o voce puternică și clară și stabiliți un interval între încercări de 2 până la 3 secunde inițial, după care descreșteți intervalul treptat de la 1 la 2 secunde. Cu cât intervalul dintre două exerciții este mai mic și cât diferența dintre ele este mai mică cu atât crește probabilitatea stăpânirii diferenței dintre cele două exerciții. În plus, prin folosire unui interval scurt, nu lăsați posibilitatea elevului să se auto stimuleze. Nu formulați instrucțiuni atunci când elevul are un comportament detașat cu auto stimulare, cum ar fi atunci când se uită la lumină, mijește ochii, sau flutură brațele. În schimb, încercați să captați atenția elevului înainte de a prezenta instrucțiunile arătându-i elevului încurajarea pe care o poate câștiga. Sau, prezentați o încercare de încălzire cu o sarcină simplă pe care o știe bine (de exemplu, imitarea bățăilor cu piciorul). Nu uitați că elevul a deprins Etapele 1 și 2 însă și-a pierdut una sau ambele abilități însușite în cadrul acestei etape datorită activității intercalate. După ce obțineți atenția elevului treceți rapid la Etapa 3.

► Etapa 3

Prezentați SD1 ("Bate din palme"). Dat fiind că elevul a primit recent o încurajare pentru atingerea mesei (în Etapa 2), este foarte probabil că va face o greșeală și va atinge masă atunci când primește exercițiul "Bate din palme." Dacă elevul face o greșeală își pierde un premiu de încurajare și poate avea o criză. Pentru a evita acest lucru, sugerați răspunsul corect imediat după prezentarea exercițiului "Bate din palme". Oferiți încurajări la îndeplinirea răspunsului corect. Prezentați prin încercări de grup SD1 concomitent cu reducerea treptată a sugestiilor. Stăpânirea Etapei 3 și 4 înseamnă răspunsuri corecte consecutive.

► Etapa 4

În termen de 3 secunde de la însușirea SD1 ("Bate din palme"), prezentați SD2 ("Atinge masă") cu o voce puternică și clară și oferiți simultan încurajări pentru răspunsuri corecte. Prin sugerarea rapidă a răspunsului corect elevul nu apucă să facă o greșeală (de exemplu, bătutul din palme). Criteriul de stăpânire este reprezentat de 4 răspunsuri corecte consecutive, fără sugestii.

► Etapa 5

Reintroduceți SD1 ("Bate din palme"). Dacă nu se oferă nici o sugestie este foarte probabil că acesta să răspundă prin atingerea mesei deoarece nu a învățat încă să facă diferența între cele două exerciții. Prin urmare, sugerați bătutul din palme înainte ca elevul să comită greșeala. Folosiți cantitatea cea mai mică de sugestii necesare pentru obținerea răspunsului corect. Reduceți treptat sugestiile și treceți la Etapa 6 după trei răspunsuri corecte 3 fără sugestii.

► Etapa 6

Reintroduceți SD2 ("Atinge masă") și oferiți din nou sugestii, încurajați și reduceți sugestiile treptate. După 3 încercări corecte fără sugestii, treceți la Etapa 7.

► Etapa 7

Reintroduceți SD1 ("Bate din palme"). De dată asta, testați stăpânirea prin neoferirea subită de sugestii. Sugestiile sunt înlocuite prin pentru a evita încurajarea elevului și a evita dependența de sugestii dezbătută în Capitolul 10. Dacă elevul răspunde corect fără sugestie, prezentați încă o încercare și treceți apoi la Etapa 8. Dacă elevul răspunde incorect, folosiți cantitatea minimă de încurajări necesară pentru a obținerea unui nou răspuns corect. Renunțați treptat la sugestii pe durata încercărilor ulterioare. După 2 răspunsuri consecutive corecte, fără sugestii, treceți la Etapa 8.

► Etapa 8

Reintroduceți SD2 ("Atinge masă"). Testați stăpânirea prin neoferirea subită de sugestii. Dacă elevul răspunde corect fără sugestie, prezentați încă o încercare și treceți apoi la Etapa 9. Dacă elevul răspunde

incorect, folosiți cantitatea minimă de încurajări necesară pentru încercarea următoare. Renunțați treptat la sugestia pe durata încercărilor ulterioare. Minimizați sau rețineți încurajarea pentru răspunsurile la încercările cu sugestii și maximizați încurajările pentru răspunsurile corecte la încercări fără sugestii. După 2 răspunsuri corecte fără sugestii, repetați Etapa 7 și 8.

► Etapa 9

Continuați să alternați cele două exerciții până când elevul răspunde corect la fiecare de prima dată când sunt prezentate alternativ. Oferiți încurajări diferențiate prin încurajări maxime a răspunsurilor corecte și prin reținerea încurajărilor pentru răspunsurile incorecte purtându-vă că și când nu a existat nici un răspuns. Dacă purtându-vă că și când nu a există nici un răspuns ajută la reducerea erorilor, tratați răspunsurile incorecte cu un "Nu" (nu un „Nu” dur) și luați stimulii din câmpul vizual al elevului (de exemplu, punându-le sub masă). "Nu" cuplat cu luarea temporară a hranei sau a altor stimulenți poate în cele din urmă să transforme „Nu” într-un feedback corectiv. Totuși, informația "Nu" poate avea rolul unei recompense în cazul anumitor elevi. În mod similar îndreptarea privirii în jos în momentul unui răspuns incorect poate fi de asemenea o recompensă pentru unii elevi deoarece simbolizează o evadare temporară dintr-un exercițiu. Tipul de consecințe folosite în cazul răspunsului incorect nu trebuie recompensat și nu trebuie să dureze mai mult de 3 secunde.

Dacă elevul răspunde incorect la orice încercare dată, reintroduceți cantitatea cea mai mică de sugestii necesară pentru restabilirea răspunsurilor corecte la următoarea încercare și apoi reduceți treptat sugestiile. După mai multe încercări cu încurajări și cu diferențiere, elevul va face din ce în ce mai puține greșeli până când va răspunde corect fără sugestii de prima dată când sunt prezentate alternativ. Acest proces apare din două motive. Primul, deoarece sugestiile sunt reduse și minimizezate, acestea devin indicii din ce mai puțin credibile în timp ce exercițiile rămân credibile și se consolidează. Al doilea, deoarece dat fiind că răspunsurile corecte primesc recompense și sunt consolidate, iar răspunsurile incorecte nu primesc recompense și nu sunt perpetuate. Dacă exercițiile de diferențiere sunt efectuate corect, elevul nu are decât șanse de reușită în a face diferențierea (adică, să distingă cele două exerciții).

În Etapa 7 recomandăm testarea stăpânirii prin reținerea subită și nu treptată a sugestiilor. Nu uitați că acesta este doar un test și că nu toți studenții vor răspunde corect fără sugestii în cadrul acestei etape primare de învățare. Recomandăm de asemenea că profesorii să alterneze exercițiile, înlocuind SD1 cu SD2 după o descrește gradată a numărului de încercări pentru fiecare încercare până când elevul răspunde corect fără sugestii la prezentarea unui exercițiu unic (spre deosebire de prezentarea în blocuri de 4, 3, și 2). Există trei motive pentru aceste recomandări. Primul, profesorul vrea să evite instalarea dependenței de sugestii. În al doilea rând, profesorul dorește să reducă perseverența prin neoferirea de încurajări pentru simpla repetare a aceluiași răspuns. În final, uneori este util să lăsați elevul să facă greșeli, așa cum ar fi SD1-R2, în sensul că încercările fără recompense prezintă un grad mic de disconfort care ajută la grăbirea diferențierii.

Valorile numerice specificate mai devreme (de exemplu, trecerea după 3, apoi 2, apoi 1 răspuns corect) se bazează pe experiența noastră cu elevii cu întârzieri de dezvoltare cu posibilități medii de învățare. Dacă elevul îi trebuie mai multe ore pentru a stăpâni primul sau al doilea exercițiu (SD1 sau SD2), sau pe amândouă, când sunt prezentate în cadrul unor încercări de grup, criteriul trebuie să crească (de exemplu, la 5 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii sau 9 din 10). Pe măsură ce crește gradul de stăpânire a, reduceți criteriul la 4 răspunsuri consecutive, apoi la 3, și așa mai departe, înainte de a trece la alte exerciții. Un număr de subtilități în utilizarea constructivă a exercițiilor și sugestiilor prezintă o importanță unică în programele de predare și vor fi prezentate în capitolele următoare.

Elevii cu întârzieri de dezvoltare manifestă în general dificultăți în a învăța să facă diferența între primele două exerciții din cadrul oricărui program. Totuși, exercițiile suplimentare se dobândesc de regulă cu mai multă ușurință. Este că și când elevul învață cum să învețe.

Sfere de dificultate

O etapă utilă pentru elevii care au probleme în diferențierea a două exerciții (de exemplu, "Bate din palme" și "Atinge masă") este modificarea unuia sau ambelor exerciții. De exemplu, introduceți "Cubul în găleată" în locul "Atinge masă" sau "Bate din palme." O altă posibilitate ar fi să înlocuiți exercițiile cu cele care conțin o răsplată mai substanțială sau mai directă (încurajare), așa cum ar fi exercițiul "Bea suc" dacă

elevului îi place să bea suc sau "Întrerupătorul" dacă elevului îi place să aprindă sau stingă lumina și când întrerupătorul se află în apropiere. Acestea sunt exemple de exerciții pe care elevii le-au învățat deja, iar aceste cunoștințe prealabile pot facilita stăpânirea tehnicilor de diferențiere.

Dacă dificultățile continuă, încercați să alternați unul dintre SD-uri (exemplu, SD1) cu un stimul diferențial (SDCS) din cadrul altui program, așa cum ar fi cel de Imitare nonverbală. Mai precis, combinați SD1 cu SDCS (exemplu, de la imitare nonverbală, selectați SD-ul "Fă asta" și prezentați modelul bătutului din picioare). Diferențierea SD1-SDCS ar trebui să fie mai ușoară pentru elev pentru că presupune un contrast între stimuli vizuali și cei auditivi în locul a doi stimuli auditivi. Astfel, această diferențiere poate fi folosită ca încercare pregătitoare pentru diferențierea SD1-SD2.

Câțiva elevi (1 din 10 sau 15) pot răspunde la două sau trei exerciții elementare prezentate separat (de exemplu, "Șezi," "Aruncă cubul," ori "Bea suc") însă nu reușește să facă diferența între două exerciții verbale combinate în ciuda tuturor eforturilor profesorilor care se bazează pe ce știe la această oră despre învățarea prin diferențiere. Aceștia au fost numiți elevi cu învățare vizuală, și pot excela în însușirea de exerciții de diferențiere cu instrucțiuni vizuale așa cum ar fi cele introduse în cadrul Programului de Imitare nonverbală (Capitolul 13), Programul de citire și scriere (Capitolul 29), și Programul pentru Sistemul de comunicare prin schimb de imagini (Capitolul 30). Procedurile de învățare prin diferențiere descrise în acest capitol sunt la fel de importante în predarea răspunsurilor la exercițiile vizuale că și în cazul predării răspunsurilor la exercițiile vocale. Dacă elevul are dificultăți de învățare, revizuiți-vă stilul de predare înainte de a pune eșecul pe seama elevului.

Alternarea aleatorie

Combinările au fost foarte dezbătute de către psihologi cu interese speciale în procesele de învățare pentru a afla modalități de maximizare a numărului de răspunsuri corecte și să minimizeze numărul de greșeli care se pot face când individul învață să facă diferențe. Pentru găsirea unei proceduri optime de combinare a prezentării stimulilor exercițiilor, echipa a elaborat o procedură pe care am denumit-o alternare aleatorie (cu termeni tehnici, prezentarea aleatorie a stimulilor). Alternarea aleatorie a stimulilor educaționali poate fi considerată o verificare de siguranță și o măsură de consolidare prin care se asigură însușirea de către elev a tehnicilor de diferențiere prin utilizarea mai multor proceduri de încurajare. Este absolut esențial să vă familiarizați cu această procedură.

Alternarea aleatorie este o procedură în care prezentarea a două sau mai multe SD-uri este combinată într-o ordine nespecifică, aleatorie. Un exemplu ar fi ordonarea aleatorie a două SD-uri după cum urmează: SD1, SD2, SD2, SD1, SD1, SD2, SD1, SD2, SD2, SD2, SD1, SD1, SD2, SD1, SD1, SD1, SD2, SD1. Această ordine se numește aleatorie deoarece nu permite elevului să intuiască ce SD urmează la rând. Pentru a exemplifica alternarea aleatorie în cadrul programului Limbaj de receptare primară, SD1 va reprezenta "Bate din palme," SD2 va fi "Atinge masă," iar SD3 va fi "Cubul în găleată."

În cele ce urmează vom prezenta o ordine aleatorie de încercări. Răspunsul corect la SD1 este R1, iar răspunsul corect la SD2 este R2. Nu uitați, dacă elevul nu reușește să ofere răspunsul corect la schimbarea SD-urilor (plecând de la SD1 către SD2, sau invers), profesorul trebuie să intervină cu sugestii pentru a restabili răspunsul corect, iar apoi să reducă treptat aceste sugestii înainte să treacă mai departe.

Încercare	Stimuli - Răspuns	Rezultat
1	SD1-R1	Corect, încurajare
2	SD2-R1	Incorect, renunțare sau "Nu"
3	SD2	Sugestii pentru R2 și încurajați
4	SD2-R2	Încurajare
5	SD2-R2	Încurajare
6	SD1-R2	Renunțare sau nu "Nu"
7	SD1	Sugestii pentru R1 și Încurajare
8	SD1-R2	Renunțare sau "Nu"
9	SD1	Sugestii pentru R1 și Încurajare

10	SD1-R2	Renunțare sau "Nu"
11	SD1	Sugestii pentru RI și Încurajare
12	SD1	Sugestii pentru RI și Încurajare
13	SDI-RI	Încurajare
14	SDI-RI	Încurajare
15	SD2-R2	Încurajare
16	SDI-RI	Încurajare
17	SD2-R2	Încurajare
18	SD2-R2	Încurajare
19	SDI-RI	Încurajare

Nu uitați că la Încercările 4 și 5, profesorul repetă SD2 de două ori înainte de a trece la SDL Acest lucru are ca scop consolidarea asocierii SD2-R2 deoarece combinarea trebuie tocmai a început, și poate fi nevoie de consolidare pentru asocierea SD2-R2. În Încercarea 6, elevul renunță la asocierea SDI-RI, deoarece a primit încurajarea pentru SD2-R2 în cadrul încercărilor anterioare (4 și 5). Atât în Încercarea 8 și 10, elevul pierde din nou asocierea SDI-RI. Profesorul reacționează la această eroare oferind sugestii de două ori (Încercarea 11 și 12) și prin repetarea încercărilor cu încurajări de două ori (Încercările 13 și 14) pentru consolidarea asocierii înainte de a trece la SD2. Combinarea SD1 și SD2 (Încercărilor 15, 16, 17, și 18) indică faptul că tehnica discriminării ar fi putut fi stăpânită dacă elevul nu ar fi învățat anumite tipare alternative între răspunsuri, o problemă pe care o vom dezbate mai în detaliu în cadrul secțiunii care urmează. Răspunsul corect la Încercarea 18 este aflarea din timp dacă există această problemă, iar răspunsul corect al elevului sugerează cu poate nu. Elevul ar fi dat RI la Încercarea 18 dacă ar fi fost el cel care alege exercițiul și nu cel care-l execută.

Înainte de a trece mai departe, este util poate să ne oprim asupra pierderii răspunsului corect din Încercarea 8, care s-a produs

Învățarea prin diferențiere 131

după ce elevul a primit sugestii și recompense pentru răspunsul corect din cadrul Încercării 7. Aceeași pierdere s-a produs și la Încercarea 10. Profesorul a trecut de la Încercarea 7 și 8 și de la Încercarea 9 la 10 foarte abrupt, reținând recompensa pentru a afla dacă elevul și-a însușit exercițiul. Este imposibil să testezi dacă nu renunți la oferirea de sugestii și este imposibil să prezici momentul exact în care trebuie să renunți la sugestii pentru a testa dacă elevul stăpânește exercițiul. Totuși, profesorul își va îmbogăți experiența în ceea ce privește aflarea progreselor făcute de elev. Nu uitați că profesorul a continuat cu stabilirea asocierii corecte SD1-R1 în cadrul Încercării 11 până la 14.

Problemele frecvente care apar la combinarea exercițiilor

Este important să vă asigurați că elevul nu este indus în eroare de când i se predă diferențierea între stimuli. Așa cum se arată în această secțiune, elevii sunt ușor de indus în eroare la combinarea exercițiilor.

► Strategia de izbândă prin inversarea a sarcinilor

Dacă profesorul alternează în mod sistematic exercițiile, că în cazul SD1, SD2, SD1, SD2, SD1, SD2, și așa mai departe, se presupune că elevul trebuie să fie capabil să distingă cele două exerciții (SD-uri). O astfel de alternare sistematică a fost descrisă anterior când s-au combinat SD1 ("Bate din palme") și SD2 ("Atinge masă"). Unii elevi pot dobândi tehnicile de diferențiere în aceste condiții, însă alții nu pot. Din punctul de vedere al elevilor, în loc de a reacționa la un stimul auditiv, este mai ușor să rezolvi problemă știind că dacă a fost recompensat pentru răspunsul corect la întrebare, trebuie să combine răspunsurile la următoarea încercare pentru a obține recompensa. În terminologia de specialitate, stimularea RI ("Bate din palme") și nu a exercițiului propus de profesor devine SD-ul pentru R2 ("Atinge masă"). Acest procedeu se numește strategia de inversare a sarcinilor. Pe scurt, această procedură nu ajută elevul să reacționeze la instrucțiunile profesorului.

► Strategia de izbândă prin perseverare

Dacă profesorul repetă același exercițiu în mai multe încercări, așa că în cazul SD1, SD1, SD1, SD1, SD1, și așa mai departe, procedură similară cu faza încercărilor de grup utilizate pe durata deprinderii răspunsului, intenția profesorului poate fi aceea de a consolida răspunsul elevului la exercițiul propus. Totuși elevul poate fi încurajat doar în sensul repetării a ceea ce a făcut ultima dată și nu a ascultării instrucțiunilor de la

profesor. Poate învăța că dacă răspunde la fel că și ultima dată când a primit recompensa, va primi o nouă recompensă. Elevul este învățat să persevereze. Această strategie poartă numele de izbânda prin perseverare. În termeni de specialitate, SD pentru răspunsul elevului se referă la încurajarea primită pentru executarea aceluiași răspuns că și încercarea anterioară și nu la instrucțiunile profesorului. Alternarea aleatorie a SD-urilor este esențială pentru a preveni acest lucru.

► Strategia de inversare a rândului

Dacă profesorul prezintă SD1 ("Bate din palme") iar elevul răspunde cu R2 (atingerea mesei) și nu acest din urmă nu primește nici o recompensă, iar profesorul repetă SD1 ("Bate din palme") iar elevul răspunde cu R1 (bătutul din palme) și primește o recompensă, elevul poate învăța că, dacă nu a primit recompensă pentru că a atins masă la ultima încercare, trebuie să bată din palme la următoarea încercare. Această strategie poartă numele de strategia de inversare a rândului în care pierderea unei recompense devine SD pentru trecerea spre un răspuns alternativ. O modalitate de a preveni această strategie este de a introduce o încercare SD-R deja stăpânită după încercarea recompensată SD1-R1. Stimulul diferențiat trebuie să constea dintr-un exercițiu la care elevul știe deja să răspundă, cum ar fi "Ridică-te," sau la o încercare de imitare nonverbală de tipul scuturarea brațului că răspuns la o un model. Ordinea SD-urilor poate fi următoarea:

Încercare SD și Rezultat

- 1 SDI - R incorect, fără recompensă
- 2 SD1- R corect, recompensă
- 3 Prezențați un stimul diferențiat și recompensați R corect.
- 4 Prezențați SDL; dacă elevul răspunde cu R1, profesorul poate fi mai încrezător că răspunsul corect al elevului este asociat cu SD1 și nu cu pierderea recompensei unui încercări anterioare.

Un alt exemplu de învățare greșită a unei strategii de inversare a rândului apare când profesorul îi lasă pe elev să se autocorecteze. Autocorecția poate fi utilă pentru persoanele tipice și pentru cei care stăpânesc programele avansate, însă poate provoca probleme serioase elevilor cu întâzieri de dezvoltare în stadii primare de învățare. Autocorecția este dezbătută mai încolo în Greșeala 12 din cadrul secțiunii "Sfere de dificultate."

Exemplele furnizate în cadrul secțiunii indică ușurința cu care elevul poate deprinde asocieri greșite. Devine eficient în momentul în care există recompense, poate deoarece depune mai puțin efort decât este necesar pentru a fi atent la ce spune profesorul. Maximizarea realizărilor pe durata minimizării efortului nu este doar o caracteristică a elevilor cu întâzieri de dezvoltare, ci și pentru orice alte ființe.

Introducerea celui de-al treilea exercițiu de diferențiere

Criteriul de stăpânire atunci când SD1 și SD2 ("Bate din palme" și "Atinge masă") sunt alternate aleatoriu se poate stabili la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii. În acest punct, recomandăm cu căldură profesorilor să consolideze stăpânirea tehnicilor de diferențiere între aceste două exerciții prin repetarea diferențierilor în următoarele 2 sau 3 zile, generalizând-o în rândul profesorilor și în locațiile fizice (de exemplu, în camere și în clădire), și prin combinarea altor programe cu ar fi Potrivire și Sortare (Capitolul 12) și Imitare nonverbală (Capitolul 13). Combinarea exercițiilor de diferențiere cu alte sarcini pentru consolidarea memorării, un fenomen discuta mai pe larg în Capitolul 31. Diferențierea între primii doi stimuli (SD1 și SD2) este cea mai dificilă, iar reușita trebuie considerată o mare realizată atât pentru elev cât și pentru profesor. După stabilirea clară a primei diferențieri, noii stimuli pot fi adăugați cu o frecvență mai mare și cu o probabilitate mai mică de renunțare a primul exercițiu de diferențiere.

După ce sunteți sigur că diferențierea SD1-SD2 este stăpânită, puteți să introduceți al treilea exercițiu (SD3, de tipul "Cubul în găleată"). Introduceți prin încercări de grup SD3, apoi combinați și încurajați diferențiat SD3 și SD1. Odată ce SD3 este alternat aleatoriu prin raport cu SD1 și stăpânit, combinați SD3 cu SD2. Urmați procedeu de alternare aleatorie. Utilizați aceleași proceduri pentru a introduce noile SD-uri.

O consecință tipică a învățării prin diferențiere este că, la introducerea SD3 și la fiecare SD nou, va scădea numărul greșelilor pe care le face elevul. Acest lucru se întâmplă deoarece elevul învață să reacționeze la exercițiile propuse de profesor. Această este o consecință inevitabilă a recompensării și a consolidării răspunsului corect și a descurajării răspunsurilor incorecte care nu primesc recompensă. În final, elevul

poate deveni atât de atent la exercițiile propuse de profesor încât o sugestie a răspunsului corect este suficientă pentru învățare. Acest procedeu este cunoscut sub numele de învățare printr-o încercare.

Sfere de dificultate

Elevul poate înregistra progrese mici sau de loc în deprinderea exercițiilor de diferențiere după câteva încercări. De exemplu, este posibil că elevul să nu stăpânească diferența dintre primele două exerciții după trei ore de exersare chiar dacă ați aplicat tehnici corecte de diferențiere. Este foarte ușor să faci greșeli când le predai copiilor cu întârzieri dezvoltare. Greșelile pot înrădăcina comportamente care vor jena sau bloca învățarea și corespunzătoare. Cântăriți următoarele greșeli de predare:

► 1. Stimulii alternați sunt prea asemănători. Dacă asta este problemă, verificați din nou dacă profesorul începe de fapt cu stimuli care sunt cât se poate de diferiți și care presupun răspunsuri cât mai diferite cu putință (unde este cazul).

► 2. Membrii echipei nu s-au pus de acord în ceea ce privește ce și cum vor predă. Verificați consecvența la ședința săptămânală cu echipa punând fiecare profesor să facă o demonstrație cu elevul sau.

► 3. Sarcina pe care o folosește profesorul este extrem de dificilă pentru elev. Dacă acest lucru este posibil, încercați o altă sarcină alternativă. De exemplu, dacă elevul stăpânește SD1 ("Bate din palme") dar face erori constante atunci când acest exercițiu este combinat cu SD2 ("Atinge masă"), atunci treceți la alt exercițiu cum ar fi "Cubul în găleată." Reintroduceți "Atinge masă" mai târziu.

► 4. Există probleme cu recompensele și cu motivația. Dacă elevul atinge un platou sau începe să unite sarcini pe care le stăpânește, încercați unul dintre remediile următoare: (a) Dacă această problemă a fost cauzată de recompense ineficiente, căutați recompense noi și mai puternice sau evitați plictiseala de cele vechi. Profesorii comit frecvent greșeala de a folosi în mod repetat consecințe, de tipul, "Bine," "Bine lucrat," "Splendid," "Fantastic," "Super," "Așa," "Excelent," și "Da," fără motive întemeiate, (b) Dacă comportamentele auto-stimulatorii sunt din ce în ce mai frecvente, implicați elevul în exerciții de atenție (cunoscute de asemenea și că exerciții de trezire) timp de 10 până la 15 secunde, alternând rapid SD-urile sarcinilor stăpânite deja (cum ar fi "Șezi," "Ridică-te," "Întoarce-te," or sarcini de imitare nonverbală) și apoi revenind brusc la SD-ul pe care îi predați, (c) Asigurați-vă că recompensa vine imediat; nu trebuie să existe întârzieri între răspunsul elevului și recompensă. Eficiența recompensei descrește exponențial în funcție de timpul scurs între răspuns și oferirea recompensei. Datele sugerează că o întârziere de 1-secundă între răspuns și recompensă este doar cu 25% mai eficientă în consolidarea unui răspuns decât o întârziere de 5 secunde (Reynold, 1968). Dacă întârzierea depășește 5 secunde, elevul va începe probabil să aibă o altă preocupare iar comportamentul respectiv va fi stimulat în mod incorect (adică, comportamentul executat imediat înainte de oferirea recompensei va fi consolidat). Dacă un profesor folosește o recompensă care nu poate fi oferită imediat (de exemplu, hrană), se recomandă că profesorul să amâne imediat încurajarea verbală până ce nu ajunge la și nu oferă efectiv hrana recompensă. Prin această procedură, încurajările verbale (de exemplu, "Bine") va deveni un soi de recompensă deoarece semnalizează (devine asociat cu) o recompensă deja impresionantă (adică consumul de hrană), (d) asigurați-vă că consecințele încercărilor nereușite nu funcționează pe post de stimulente pozitive și sporesc răspunsurile incorecte. Asta se poate întâmpla dacă elevul face o pauză în timpul învățării dată de profesor ("Știu că te străduiești și că ești necăjit, însă trebuie să continuăm"), (e) NU recompensați elevul înainte de a termina răspunsul. Dacă procedați în acest fel în dorința de a-i veni în ajutor, elevul va fi recompensat înainte de a se lansa într-un răspuns. În acest caz, elevul nu trebuie să aibă oportunitatea de a termina, de a fi recompensat, și de a învăța răspunsul corect, (f) Aveți grijă să nu suprasolicitați elevul. Dacă elevul face progrese rapide, înseamnă că l-a stimulat pe profesor să introducă un număr și mai mare de sarcini noi și dificile. Elevul, totuși, deseori nu poate comunica verbal cu profesorul atunci când sarcinile devin prea mari și poate cădea pradă unei strategii amintite anterior de intrare în criză. Dacă se întâmplă așa ceva, simplificați programul, reinstalați motivația și avansați în ritm mai lent, (g) Dacă întregul curriculum al elevului, nu doar un anumit program, are un puternic caracter școlar, comportamentele de tipul crizelor către sfârșitul zilei și lipsa de răspuns la programe pot fi foarte pregnante. Pentru a evita aceste probleme, introduceți pauze între exerciții și intercalați alte activități cu caracter de recompensă între programele cu caracter școlar.

► 5. Profesorul poate da sugestii necorespunzătoare, cum ar fi privirea ațintită spre mâinile elevului în cazul exercițiului "Bate din palme" sau privirea îndreptată către masă atunci când i se cere elevului "Atinge masă." Dacă elevul este stimulat să răspundă prin sugestii necorespunzătoare, acesta va deprinde asocierea dorită între cerința profesorului și propriul răspuns. De asemenea, dacă elevul primește sugestii necorespunzătoare în alt moment sau de la alți profesori, atunci nu va reuși să dea răspundă corect. Alte sugestii necorespunzătoare pot întârzia stăpânirea unui exercițiu. De exemplu, exercițiile pot diferi că lungime, prin alternarea unui SD alcătuit dintr-un singur cuvânt cum ar fi "Masă " cu un SD din două cuvinte de tipul "Bate din palme." Lungimea exercițiilor poate fi de ajutor în oferirea de sugestii corecte pentru obținerea răspunsului corect, însă profesorul trebuie să fie conștient că acest sugestii trebuie reduse treptat prin schimbarea exercițiilor și aducerea lor la aceeași lungime.

► 6. Elevul răspunde la un element al exercițiului care nu este singurul element ce trebuie recepționat, așa cum ar fi prima parte a exercițiului (de exemplu, "Bate" din "Bate din palme" or "Atinge" din "Atinge masă"). Pentru a verifica această posibilitate, prezentați doar exerciții cum ar fi "Mâini" și "Masă." Introduceți exercițiile "Mâini" și "Masă" în pregătirea de diferențiere în cazul în care elevul nu răspunde corect. După ce sunt stăpânite, renunțați la "Bate " și "Atinge " prezentând mai întâi aceste cuvinte la un volum foarte scăzut de decibeli (șoptindu-le) și apoi crescând volumul treptat până când sunt rostite la fel de tare că și "Mâini" și "Masă." Nu uitați că elevul va prefera să răspundă la ultima parte a exercițiilor și nu la prima deoarece ultima parte este cel mai recent stimul. Prin urmare, în cazul exercițiilor "Bate din palme" și "Atinge masă," este mult mai probabil că "mâini" și "masă" să fie asociate cu răspunsul corect decât "bate " și "atinge." Elevul este învățat să "înmagazineze" instrucțiuni cu lungime din ce în ce mai mare pe măsură ce progresează în cadrul programelor dedicate limbii.

► 7. Profesorul trece la un nou SD după ce a sugerat un răspuns la încercarea anterioară. De exemplu, în Încercarea 1 profesorul prezintă SD1 iar elevul răspunde prin R2 (un răspuns incorect) sau nu răspunde de loc. În Încercarea 2, profesorul prezintă SD1 încă o dată, face sugestii, și stimulează răspunsul corect, R1. Profesorul trece apoi la Încercarea 3 și prezintă SD2 cu intenția de a alterna SD1 și SD2. Greșeala apare la Încercarea 3, în care sugestia nu a fost redusă pentru SD1. Elevul nu a fost stimulat să răspundă la SD1 prin R1, și mai degrabă să răspundă cu R1 datorită sugestiei. În acest caz, SD2 este alternat cu sugestii și nu cu SD1. Această situație nu ajută elevul să învețe să facă deosebirea între stimulii relevanți (SD1 și SD2 în acest caz). Cu alte cuvinte, învățarea este mult diminuată dacă elevul dă doar răspunsuri la sugestii. Aceste greșeli se fac foarte ușor în dorința de a ajuta elevul să progreseze.

► 8. Profesorul stimulează necorespunzător anumite răspunsuri, de exemplu, oferind încurajări elevului care dă un răspuns corect. Exemplele de astfel e încurajări includ "Bună încercare," "Aproape perfect," "Mai încearcă," și "Nu prea vrem să facem asta, nu-i așa?" dacă elevul înțelege aceste consecințe că o recompensă, profesorul poate consolida anumite răspunsuri în mod eronat. O persoană tipică poate cunoaște sensul acestui feedback și nu va răspunde că la o recompensă pentru un răspuns incorect. Totuși, cel mai bine este să nu presupunem că o persoană cu întârzieri ale limbajului înțelege aceste comentarii. Așa cum menționam anterior, chiar și consecințele de tipul "Nu," care are un sens de neplăcut pentru mulți elevi, poate ajunge să servească drept stimul pozitiv pentru unii elevi. Dacă aveți dubii, renunțați la toți stimulii potențiali pentru răspunsuri incorecte pentru a evita stimularea unor erori.

► 9. Între încercări poate apărea un interval prelungit de timp.

De exemplu, profesorul vorbește prea mult între încercări venind cu comentarii de tipul , "A fost foarte bine bătutul din palme. Haide să mai încercăm o dată, te descurci de minune." Sau, profesorul reduce timpul de predare pentru înregistra dacă elevul a dat răspunsul corect. Prea mult timp poate să treacă și dacă elevul primește o hrană ce trebuie mestecare sau o cantitate de hrană al cărei consum durează mult timp. În toate aceste cazuri, timpul scurs între încercări îi poate face pe elev să înceapă acțiuni auto-stimulatorii, iar profesorul poate avea dificultăți în recâștigarea atenției răspunsul la stimuli. Intervalele între încercări pot fi scurte pentru prezentarea mai multor încercări decât este posibil atunci când intervalele între încercări sunt mai lungi. În general, cu cât sunt mai multe încercări, cu atât mai stimulat și mai consolidat este un anumit răspuns. Lungimea intervalelor dintre încercări se practică doar dacă se introduc procedurile menite pentru menținerea materialului stăpânit (Capitolul 31).

► 10. Intervalul de timp dintre instrucțiunea dată de profesor și răspunsul elevului este prea mare. Acest

interval ar trebuie să fie cât mai scurt posibil (să nu depășească 3 secunde). Evitați intervalele prelungite oferind feedback (informația "Nu") în cazul în care elevul nu răspunde după 3 secunde de la instrucțiune, după care începeți imediat o altă încercare, sugerând răspunsul dorit, dacă este necesar. În termeni tehnici, pentru realizarea asocierii stimul –răspuns, cele două evenimente trebuie să apară unul în continuarea altuia (adică să se suprapună) în sistemul nervos al elevului. Dacă un profesor prezintă un exercițiu iar elevul întârzie răspunsul, o altă intervenție ar putea fi asociată cu răspunsul și nu cu instrucțiunea profesorului.

► 11. SD și sugestia nu se suprapun. După prezentarea SD trec 2 sau mai multe secunde până când profesorul sugerează răspunsul corect. Pentru a controla răspunsul elevului prin SD, SD și sugestia trebuie să înregistrate simultan (suprapunere) de sistemul nervos al elevului. Dacă elevul nu răspunde la SD, repetați SD și prezentați sugestia în mod simultan.

► 12. Profesorul permite elevului să se auto-corecteze.

Mai precis, elevul dă un răspuns incorect (fie integral sau parțial), ezită puțin timp că în așteptarea reacției profesorului, și apoi, dacă nu apare nici o recompensă, spune răspunsul corect. Stimularea răspunsului corect poate părea o strategie corespunzătoare cu excepția faptului că răspunsul corect poate fi acum asociat cu acordarea sau reținerea recompensei de către profesor. Acest lucru este similar cu strategia înlocuirii rândului discutată mai sus, și cu problemă dezbătută la paragraful 7. Dacă elevul se auto-corectează, încheiați rapid respectiva încercare și introduceți SD-ul din nou, sugerând răspunsul corect pentru a evita auto-corectarea.

► 13. O variație a combinării SD1 și SD2 pentru studentul care are probleme serioase pe durata învățării ar fi combinarea SD1 cu un SD deja stăpânit din cadrul altui program, cum ar fi Imitare nonverbală (menționată anterior că utilizarea stimulilor diferențiați). Această etapă este una pregătitoare sau de încălzire. Stăpânirea acestor tehnici de diferențiere nu trebuie acceptată în locul exercițiului de diferențiere-țintă; are ca scop ajutarea elevului în ceea ce privește stăpânirea exercițiilor ulterioară de exerciții de discriminare. Procedura care combină diferite tipuri de SD-uri prezintă trei avantaje: (1) Elevul are șanse mai mari de a învăța să facă diferența între două exerciții din care unul este auditiv iar celălalt este vizual; (2) SDCS poate avea proprietățile unei recompense, ajutând la menținerea cooperării elevului în exercițiul propus; și (3) inserarea de SDCS ajută la îmbunătățirea memorării SD1 (a se vedea Capitolul 31).

► 14. Procedurile de învățare prin diferențiere descrise în acest capitol folosesc sugestii potrivite pentru a facilita predarea exercițiilor de diferențiere în cadrul programelor cu instrucțiuni auditive sau cu stimuli vizuali simpli, de tipul Limbajul Primar receptiv, Potrivirea și Sortarea, Imitarea Nonverbală, și Programele de imitare verbală. Sugestiile sunt simple, cum ar fi deplasarea mâinii elevului pentru a-l ajuta să execute acțiunea corespunzătoare sau pentru a reliefa un element esențial din instrucțiunile profesorului. Totuși, o parte dintre programele menționate în acest manual presupun o selecție din partea elevului dintre mai mulți stimuli vizuali, cum ar fi cele din Programele de Identificare receptivă a obiectelor și Identificarea receptivă a comportamentelor. De exemplu, în cazul Programului de Identificare receptivă a obiectelor, profesorul numește un obiect și cere elevului să selecteze obiectul dintre mai multe obiecte așezate pe masă în fața elevului. Pentru a facilita răspunderea corectă în cadrul acestui program, anumite sugestii suplimentare trebuie să fie introduse în procedurile de învățare diferențiată pentru a ajuta elevul să facă asocierea între un anumit concept verbal sau tipărit și obiectul denotat de acest concept. Sugestiile specifice anumitor programe sunt descrise pe măsură ce este introdus câte un program.

Alte probleme

Dacă ați epuizat toate posibilitățile iar un elev face progrese foarte mici sau de loc, trebuie să luați în considerație posibilitatea că elevul să aibă o deviație neurologică care nu-i permite să asocieze anumiți stimuli, cum ar fi stimulii auditivi, cu anumite comportamente. Din experiența noastră, 1 din 10 până la 15 elevi par să aibă această problemă într-o formă foarte gravă, dobândind un răspuns concludent în cazul unuia sau mai multor exerciții verbale după una sau mai multe luni de exerciții. Acești elevi par să la început persoane cu învățare vizuală care pot face progrese în programele care implică stimuli vizuali, inclusiv Potrivirea și Sortarea, Imitarea Nonverbală, Citirea și scrierea, și Programele de Comunicare prin

schimbul de imagini (Capitolele 12, 13, 29, și respectiv 30). Expunerea elevilor la instrucțiuni vizuale poate facilita mai târziu recunoașterea de către aceștia a materialului prezentă verbal.

O altă posibilitate este că elevul să aibă o deficiență de văz sau de auz. Majoritatea părinților suspectează deja acte deficiente și și-au dus copilul la o evaluare completă neurologică. Se recomandă că evaluarea neurologică să fie programată ca făcând parte din evaluarea internă (înainte de tratament). Dacă nu v-ați ocupat de acest aspect până acum, este cazul să o faceți acum.

În contextul obținerii unei examinări neurologice complete, dorim să vă avertizăm în ceea ce privește "supra-patologizarea" deoarece există riscul de a cauza handicapuri atât profesorului cât și elevului. Majoritatea profesorilor s-au expus unor metode alternative de tratament (a se vedea Capitolul 2). În acest fel s-au dobândit multe curente de opinie și ce pot influența folosirea eficientă a principiilor de învățare specificate în acest manual. Deși recompensarea răspunsurilor corecte și reținerea recompenselor pentru cel e incorecte poate părea ceva obișnuit, mulți adulți găsesc acest lucru dificil de respectat deoarece persoanele cu întârzieri în dezvoltare au fost încadrate din punct de vedere calitativ ca fiind diferite față de persoanele tipice—fragile, anxioase, și așa mai departe. Prin urmare, s-au aplicat tratamente diferite calitativ, cum ar fi as iubirea și acceptarea necondiționată, uneori acestea neavând legătură cu modul în care se poartă persoana. Acest tratamente pot fi ilustrate prin Învățare cu blândețe, Opțiuni, Terapie de menținere, și intervenții psiho-dinamice. Cercetările au indicat faptul că mai multe persoane, chiar dacă nu sunt de acord cu aceste filozofii, au tendința de a stimula răspunsul indivizilor cu întârzieri de dezvoltare, inclusiv pe cele incorecte (Eikeseth & Lovaas, 1992).

Profesorii poate că se încred în teoriile care pun accentul pe ideea că dezvoltarea de produce în conformitate cu etapele de maturizare. Acest teorii au exercitat o mare influență pentru stabilirea tipului de educație pentru persoanele tipice și pentru persoanele cu întârzieri de dezvoltare. Unele dintre aceste teorii se bazează pe psihologia de dezvoltare și includ păreriile lui Chomsky, Piaget, și Kohlberg. Acest teorii presupun că profesorul să aștepte manifestarea anumitor etape de maturizare și, cu un minim de expunere la limbaj și materiale educaționale, se garantează apariția anumitor abilități. Dacă acest teorii sunt adevărate sau nu în cazul copiilor tipici este o chestiune controversată, dar s-a stabilit clar că ele nu pot fi aplicate în cazul copiilor cu întârzieri de dezvoltare.

În cele din urmă, mai există categoria celor care sugerează că obiectivul profesorului este să elibereze pe micuț de sub capsula acustică în care se află, să ajungă să înțeleagă ce comunică profesorul. Odată ieșit din acea capsulă, de al această persoană se așteaptă să vorbească, să scrie fraze întregi și să se poarte ca un individ tipic. Această este teoria lui Bettelheim (1967).

Ceea ce au în comun această teorie și cele prezentate mai sus este că sunt lucruri bine cunoscute; sună atractiv, liniștitor, și foarte umanist; pot fi stăpânite de un profesor care participă la un seminar de 1 săptămână sau mai puțin; și-i permit profesorului să-și asume un rol mai pasiv față de indivizii cu întârzieri de dezvoltare. Deși toate aceste intervenții pot fi bine intenționate, nici una dintre ele nu s-au dovedit eficiente iar unele par să provoace mai mult rău decât bine (a se vedea Capitolul 3). O abordare mai puțin speculativă ar fi să presupunem că individul are un potențial de învățare și că nu există diferențe calitative între procesele prin care indivizii cu întârzieri de dezvoltare și cei tipici le învață. Totuși, prin metodele comportamentale orientate spre învățare, profesorul va avea nevoie de mult mai multă pregătire decât pentru a deveni eficient iar copilul, părintele și profesorul va trebui să lucreze mai mult.

Identificarea receptivă a Obiectelor

CAPITOLUL 17

Programul de Identificare receptivă a obiectelor este menit să învețe elevul să identifice obiectele și să persoanele întâlnite în viața de zi cu zi. Este o abilitate ce poate fi deprinsă indiferent dacă elevul deține abilități de limbaj expresiv. Familiarizarea profesorului cu procedurile prezentate în acest capitol și succesul

elevului în a învăța să identifice receptiv Obiectele îi pot fi de folos elevului în dobândirea de noi concepte cum ar fi culori, forme, și dimensiuni (a se vedea Capitolul 25). Înainte de a începe acest program, elevul trebuie să fi lucrat în programul Potrivirea și Sortarea, Imitarea Nonverbală, Limbaj de receptare primară (Capitolele 12, 13, și respectiv 15), în cadrul etapelor de început reușind sau fiind aproape de însușirea acestora. În plus, este esențial că profesorul să cunoască procedurile de învățare prin diferențiere (a se vedea Capitolul 16).

Pentru a preda elevului identificarea receptivă a obiectelor, profesorul are nevoie de un număr mare de obiecte din gospodărie (de exemplu, cești, pantofi, cub, prăjitură, creion) cu care elevul intră în contact foarte frecvent, imagini cu aceste obiecte gospodărești, fotografiile părinților copilului și cu rudele, imagini de obiecte decupate din reviste sau din alte surse care sunt fixate pe fișe de 3 x 5-inci, și o masă pentru a așeza obiectelor și imaginilor. Pentru a vă asigura că elevul poate face distincția între obiecte și între imagini (adică poate face distincția între obiecte 3-D și obiectele imortalizate în imagini), este foarte util că elevul să stăpânească potrivirea stimulilor care vor fi utilizați în acest program (a se vedea Capitolul 12).

Am prezentat acest program în mare detaliu pentru a facilita învățarea de către profesor a tehnicilor corecte de tratament. Desigur, cu cât sunt mai bune tehnicile profesorului, cu atât mai rapid va învăța elevul abilitățile predate. Pe măsură ce profesorul capătă experiență, programele vor fi prezentate mai puțin detaliat, în format pas cu pas.

Identificarea primelor două obiecte

Primele două obiecte pe care trebuie să le identifice elevul vor fi fie unele pe care elevul le vede în mod curent în fiecare zi în mediul sau și care să poată fi ținute cu ușurință de acesta. Vom da exemple de proceduri de învățarea elevului să distingă primele două obiecte prin folosirea unei cești și a unui pantof. Este important să selectați obiecte care au cât mai puțin caracteristici care distrag atenția; astfel, în exemplul nostru, vor fi folosite obiecte mici, cu culori bine definite fără desene sau modele. Alte obiecte pe care le pot folosi profesorii sunt un camion de jucărie, o păpușă obișnuită, o minge colorată, sau un articol alimentar care cum ar fi o prăjitură sau un măr.

Dacă elevul poate identifica un anumit obiect (de exemplu, prin atingerea, indicarea sau aducerea să atunci când i se spune acest lucru) înainte de i se da instrucțiunea propriu-zisă, începeți predarea cu acel obiect. Recomandăm că întâi să vă familiarizați cu obiectele pe care elevul le-a identificat deja în vederea maximizării reușitei elevului și minimizării timpului alocat învățării. În plus, dacă elevul știe deja cum să identifice unul sau mai multe obiecte dar care dă greș în demonstrarea acestei abilități atunci când i se cere, sarcina dumneavoastră este să obțineți mai multă consecvență.

► Etapa 1

Puneți ceașca pe masă cam la 1 picior în fața elevului și spuneți, "Ceașcă." Enunțați cuvântul "ceașcă" în mod succint și clar. Prezentarea ceștii și verbalizarea constituie SD1. Dacă elevul nu reușește să răspundă corect la, repetați instrucțiunea și, imediat după prezentarea SD1, sugerați fizic răspunsul ducându-i mâna încet și așezându-i-o cu palma pe ceașcă. (Atingerea obiectului corespunzător este ilustrată în acești șapte pași că fiind răspunsul corect. Elevul poate fi învățat să indice la obiectul corect de pe masă sau să vă înmâneze obiectul corect.) Dacă elevul a făcut suficiente progrese prin imitarea nonverbală, oferiți pur și simplu modelul răspunsului corect (o sugestie mai puțin intruzivă) în timp ce stabiliți SD. Dacă sugestia nu se face în același timp sau imediat după SD, intervalul de timp între SD și răspunsul corect va fi prea lung pentru a realiza asocierea SD1-R1.

Încurajați elevul imediat după ce execută răspunsul sugerat. Apoi, luați ceașca de pe masă, așezați-o din nou pe masă, și supuneți, "Ceașcă." Astfel se începe o încercare nouă, iar luarea și reșezarea ceștii constituie o prezentare discretă și succintă a stimulului, facilitând atenția elevului la stimul. Mențineți intervalul dintre încercări de 1 până la 3 secunde. După 3 până la 4 patru încercări reușite cu sugestii, reduceți treptat sugestia în încercările următoare, de exemplu, executând în ce în ce mai puțin modelul sau ajutând elevul cu mișcările mâinilor din ce în ce mai puțin, eliberându-i mâinile din ce în ce mai rapid până ce acesta atinge ceașca. Apoi, încet treceți de la o sugestie manuală sau de la un model la o sugestie mai

puțin intruzivă cum ar fi indicarea ceștii. Apoi, reduceți treptat și această sugestie. Încurajați fiecare răspuns corect fie că ați oferit sau nu sugestii, dar maximizați încurajarea în cazul încercărilor care nu au avut sugestii. Atunci când elevul răspunde corect la fără sugestii la 5 din 5 sau 9 din zece 10 încercări, procedați conform indicațiilor de mai sus treceți.

Continuați să prezentați SD1 cu încercări de grup, prezentând în mod repetat același SD la fiecare încercare. Introduceți un element de dificultate mai mare punând ceașca în locuri diferite de masă la fiecare încercare. Variați poziția ceștii față de elev în așa fel încât ceașca să fie așezată în stânga mesei la o încercare și, în dreapta mesei la cealaltă încercare, și așa mai departe. Acest pas a fost introdus pentru a se evita indiciile de poziționare și pentru a ajuta elevul să caute obiectul cu privirea. După 3 până la 4 răspunsuri corecte consecutive fără sugestii, treceți la Etapa 2.

Nu pierdeți din vedere faptul că în acest moment elevul mai are încă de învățat cum să identifice ceașca că fiind o ceașcă. Elevul poate atinge orice obiect când primește comanda, "Ceașcă." Pașii care trebuie urmați sunt introduși pentru a ajuta elevul să facă deosebirea (să reacționeze la diferențele) dintre obiecte. Pentru a facilita această diferențiere, al doilea obiect introdus elevului trebuie să arate diferit de primul și trebuie să aibă o denumire care să sune diferit de conceptul primului obiect. De exemplu, un pahar nu ar fi o alegere ideală pentru al doilea obiect deoarece arată la fel ca și ceașca. În mod similar, o pisică nu este indicată deoarece conceptul sună la fel ca și cuvântul ceașcă. UN pantof poate reprezenta o alegere bună deoarece arată diferit față de o ceașcă și sună diferit de asemenea.

► Etapa 2

Curățați masă de toți stimulii. Prezentați SD2 așezând pantoful pe masă în fața elevului și spuneți concomitent, "pantof." Sugerăți elevului să dea răspunsul corect (adică atingeți pantoful) ghidându-i mâna spre vârful pantofului sau oferind modelul acestei acțiuni. Încurajați. Luați pantoful de pe masă în diferitele încercări pentru a a-i face prezentarea discretă. Continuați prezentarea SD2 ("Pantof ") în încercări de grup, reducând treptat sugestiile din încercările ulterioare. Când elevul răspunde corect fără sugestii la 5 din 5 sau 9 din cele 10 încercări, continuați să prezentați SD2 prin încercări de grup ("Pantof "), așezând pantoful în alt loc decât cel inițial pentru a evita indiciile de poziționare și pentru a facilita scanarea. Dacă elevul reușește și fără sugestii în 5 din 5 sau 9 din cele 10 încercări, treceți la Etapa 3.

► Etapa 3

Combinați SD1 ("Ceașcă ") și SD2 ("Pantof ") conform procedurilor de învățare prin diferențiere. Prezentați SD1 cu sugerarea completă a poziției așezând ceașca în mijlocul mesei iar pantoful în colțul din spate al mesei departe de elev. Așezarea ceștii lângă elev facilitează răspunsul corect (atingerea ceștii), în timp ce așezarea pantofului departe de elev are rolul inhibării atingerii pantofului. Dacă elevul nu răspunde corect, repetați SD1 ("Ceașcă") și sugerați următoarea încercare prin ghidarea fizică a elevului, indicând ceașca, sau oferind un răspuns model. Reduceți treptat sugestiile fizice, indicarea sau modelul, apoi reduceți sugerarea poziției din încercările ulterioare prin micșorarea distanței dintre cele două obiecte până când sunt aliniate pe masă la un picior distanță, la o distanță egală de elev. Nu uitați să alternați aleatoriu pozițiile stânga - dreapta ale obiectelor (ceașca și pantoful) de pe masă pe toată durata acestei etape pentru a preveni indiciile necorespunzătoare. Când elevul răspunde corect fără sugestii la 9 din 10 sau la 19 din 20 încercări consecutive, treceți la Etapa 4-

► Etapa 4

Prezentați SD2 ("Pantof") așezând pantoful în fața elevului și oferiți o sugestie integrală de poziție așezând ceașca în colțul din spate al mesei. Prezentați SD2 prin încercări de grup ("Pantof"). Reduceți sugestiile de poziționare prin încercări succesive până ce ceașca și pantoful sunt pe aceeași linie, la aproximativ 1 picior un a de alta, la distanță egală de elev. Nu uitați să alternați aleatoriu pozițiile dreapta - stânga ale obiectelor (ceașca și pantof) pe masă pe tot parcursul acestui pas pentru a preveni indiciile necorespunzătoare. Considerați stăpânit exercițiul la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii.

► Etapa 5

Reintroduceți SD1 ("Ceașcă") cu ajutorul unei sugestii integrală de poziție. Reduceți treptat sugestia de poziție în timp ce stimulați răspunsul corect. Deoarece relația SD1-R1 a fost consolidată, stimulul poate fi redus mai rapid; cele două obiecte pot fi aduse mai aproape mult mai repede fără să se producă vreo

eroare. Dacă apar erori, reintroduceți cantitatea minimă de sugestii necesare pentru a obține un răspuns corect. Considerați stăpânit exercițiul la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii. (Cu fiecare mutare a SD1 și SD2, este necesar un număr din ce în ce mai mic de răspunsuri corecte.)

► Etapa 6

Reveniți la încercările de grup pentru SD2 ("Pantof"). Începeți cu un indiciu integral de poziție, iar apoi reduceți treptat sugestiile în încercările ulterioare. Când elevul răspunde corect în mod independent 4 încercări consecutive, treceți la Etapa 7.

► Etapa 7

Reveniți la încercările de grup pentru SD1 ("Ceașcă"). Începeți prin reducerea indicelui de poziție: Așezați o ceașcă în mijlocul mesei și pantoful la jumătatea distanței dintre colțul mesei și ceașcă. Reduceți treptat indiciul de poziție în încercările ulterioare. Când elevul răspunde corect în mod independent 4 încercări consecutive, treceți la Etapa 8.

► Etapa 8

Cu ceașca și pantoful pe masă, alternați SD1 cu SD2, micșorând treptat numărul de răspunsuri corecte consecutive necesare înainte de a schimba SD-urile. Dacă elevul răspunde incorect la oricare dintre încercările date, reintroduceți cantitatea minimă de indicii necesare pentru restabilirea răspunsului corect. Renunțați la toate indiciile complet înainte de a trece la alternarea SD, încurajând la maxim încercările fără sugestii. Dacă elevul răspunde corect la fiecare SD la alternarea directă (adică, SD1, SD2, SD1, SD2, etc.), începeți alternarea aleatorie a SD1 și SD2 așa cum a fost descris în capitolul de învățare prin diferențiere (Capitolul 16). Considerați stăpânit exercițiul la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte fără sugestii cu SD –ul alternat aleatoriu.

Dat fiind că prima diferențiere este cea mai dificilă pentru elev pentru a o stăpâni la fel de bine că pe o realizare importantă, este recomandat că această diferențiere să fie generalizată în seturi de 5 până la 10 încercări în rândul profesorilor și mediilor de 4 până la 5 ori pe zi pentru următoarele 3 până la 4 zile înainte de a preda identificarea unor obiecte suplimentare. Distribuirea aplicației de diferențiere în mai multe momente ale zilei vor ajuta de asemenea elevul să rețină (amintească) ce a învățat.

În introducerea de noi persoane și medii, nu pierdeți din vedere că unii elevi pot avea nevoie de săptămâni pentru a transfera abilitățile nou deprinse. Motivul pentru care unii elevi se confruntă cu această problemă este dificil de stabilit. Poate că mutându-se dintr-un mediu puternic controlat în unul cu mai multe stimuli deconcertanți contribuie la agravarea acestei probleme. În orice caz, generalizați abilitățile în mod sistematic și atent. De exemplu, în generalizarea mediilor, deplasați-vă încet și în trepte de la din camera de tratament către ușă, apoi în hol, și apoi către celelalte camere.

Identificarea celui de-al treilea Obiect

Învățați elevul să identifice al treilea obiect urmând pașii din secțiunea anterioară. Asigurați-vă că acest obiect este diferit perceptual față de celelalte două. După ce elevul stăpânește identificarea celui de-al treilea obiect la prezentarea prin încercări de grup, învățați elevul să facă distincție între SD3 și SD1 și apoi între SD3 și SD2. Apoi învățați elevul să facă distincția între toate cele trei SD-uri, alternându-le în mod aleatoriu.

Identificarea obiectelor suplimentare

După ce elevul este capabil să identifice și facă diferența între cele trei obiecte, predați identificarea obiectelor suplimentare urmând aceleași proceduri că și pentru primele trei. Mai exact, predați fiecare obiect nou până la însușire acestora pe rând, apoi combinați obiectele pentru a obține diferențieri între ele. Inițial, obiectele selectate ar trebui să fie elemente comune pe care elevul le vede frecvent în mediul sau, și alese atent pentru evitarea similitudinilor de aspect și formă sonoră. Pe măsură ce elevul capătă experiență în acest program, se vor introduce treptat și articolele care arată și sună la fel.

Pe măsură ce elevul învață să identifice un număr cât mai mare de obiecte vă puteți da seama că nu este necesar să urmați fiecare etapă prezentată în cadrul procedurilor de diferențiere standard pentru stabilirea

gradului de stăpânire. Stăpânirea identificării unor obiecte primare poate permite unor elevi să facă diferența între un obiect nou și orice obiect stăpânit fără a avea nevoie de angajarea unei tehnici de combinare elaborată de obiecte pentru fiecare SD nou.

Sfere de dificultate

Dacă obiectele alese pentru învățare prezintă prea multe similarități în aspect sau dacă sună prea asemănător, elevul poate avea dificultăți în a face diferențierea. Nu uitați că două concepte pot suna total diferit pentru dumneavoastră dar foarte asemănător pentru elev. De exemplu, cuvintele „sock” și „book” (șosetă și carte) încep cu sunete diferite și au vocale diferite. Totuși, sunetele lor finale (k) sunt identice. Dacă elevul reține doar sunetul final al cuvântului (care sunt cele mai recente sunete), elevul va avea dificultăți în învățarea diferențierii acestor obiecte chiar dacă aspectul lor este diferit.

Lipsa atenției duce de asemenea la dificultăți de obținere a diferențierilor. Câțiva factori pot contribui la neatenția elevului. Așa cum spuneam în capitolele 6 și 8, un elev nu poate reacționa la sarcină ușoară pentru că este implicat într-un comportament auto-stimulatoriu, care intră în competiție cu încurajările oferite de profesor. La comportamentul neatent se poate ajunge de asemenea dacă profesorul prezintă prea multe încercări deodată iar elevul recurge la neatenție pentru a evita exercițiul. Pe durata etapelor primare de învățare, încercați să limitați numărul de încercări la 5 într-o ședință, încurajând elevul să încheie exercițiul de pe scaun și să ia o pauză. De asemenea, încercați să intercalați rapid 3 până la 4 încercări de materiale deja stăpânite, așa cum ar fi imitarea nonverbală. Aceste încercări pot servi drept exerciții de trezire și pot motiva elevul să continue cu sarcini mai dificile. Alt factor care contribuie la lipsa de atenție a elevului este ritmul lent al încercărilor. Intervalele lungi între încercări îi permit elevului să se implice în comportamente alternative între încercări și să nu se concentreze la sarcina predată. Pe de altă parte, intervalele scurte pot bloca comportamentul auto-stimulant și pot încuraja receptarea exercițiilor propuse de profesor.

Elevul poate avea dificultăți de diferențiere între obiecte deoarece prezentarea materialelor nu este optimă. Acest procedeu de prezentare a obiectelor pe masă presupune că elevul să ajungă la masă și să scaneze obiectele pentru formulare unui răspuns corect. Unii elevi pot răspunde mult mai bine cât obiectele sunt ținute în fața lor de către profesor. Totuși există și neajunsuri ale acestei metode. Unul ar fi că această metodă de prezentare presupune în mod automat o limitare a numărului de obiecte ce pot fi prezentate la un anumit moment (câte un obiect în fiecare mână). Un alt neajuns este că această metodă de prezentare diferă de procedura standard folosită în școli și în alte medii. Diferențele dintre proceduri pot duce la o generalizare scăzută în rândul mediilor. Date fiind aceste neajunsuri prezentarea obiectelor în mână trebuie considerată o sugestie ce trebuie redusă în timp până când obiectele sunt prezentate pe masă.

Din nou, rețineți frecvențele diferite de învățare dintre elevii din aceeași categorie de diagnostic. Unii elevi învață prima diferențiere în primele 10 minute și pot identifica obiecte noi cu frecvența de un obiect pe minut dacă profesorul le permite. Fiți atenți să nu parcurgeți prea repede, deoarece elevul poate fi suprasolicitat cu concepte și poate deveni necorespunzător. Rețineți că elevii cu întârzieri de dezvoltare adesea nu dețin abilitățile verbale necesare pentru a-l informa pe profesor când sarcinile devin prea solicitante sau prea complexe. Dacă elevul învață cinci concepte noi pe săptămână și face progrese constante în alte programe, luați în calcul achiziționarea a 40 de concepte receptive într-o perioadă de 2 luni. Elevul mai are multe de învățat în afară de identificarea obiectelor.

La cealaltă extremă, există elevi care au greutăți de stăpânire a primei diferențieri după o lună de la predare. Dacă elevul cu care lucrați demonstrează astfel de dificultăți, luați următoarele măsuri: (a) Elevul poate dobândi identificarea receptivă a acțiunilor mai ușor decât identificarea receptivă a obiectelor. În acest caz, identificarea obiectelor poate fi sugerată prin includerea unor concepte receptive de acțiune în SD-uri (de exemplu, "Împinge mașina," "Bea suc," "Mănâncă prăjitura," "Șterge-te la gura "). Conceptele de acțiune (împinge, bea, mănâncă, șterge) poate fi redusă apoi până la obiectele concepte (mașină, suc, prăjitură, gură). Un astfel de pre-antrenament poate ajuta elevul să distingă (folosească) un obiect, (b) Este

o bună idee ca la începutul acestui program să vă asigurați că elevul poate distinge obiectele învățate. Demonstrarea acestei abilități poate fi observată prin stăpânire perechilor care se potrivesc ale acestor obiecte (a se vedea capitolul 12). (c) Unii elevi învață conceptele unor obiecte (a se vedea Capitolul 23) înainte de a învăța identificarea obiectelor (Smith, 1999; Wynn, 1996). Unii elevi învață să distingă verbal anumite obiecte spunând de exemplu "Ceașcă" atunci când văd o ceașcă și "Pantof" atunci când văd un pantof însă au dificultăți serioase în identificarea acestor obiecte în momentul în care trebuie să facă acest lucru receptiv. Dacă vă confrunțați cu această situație începeți predarea din punctele forte ale elevului. După ce stăpânește o abilitate într-un anumit mod, realizările dobândite se transferă parțial la alt mod.

Pentru elevii cu dificultăți mari la prima diferențiere SD1-SD2, mai există o etapă de remediere în care SD1 este mai întâi diferențiat față de ce am numit inițial stimul diferențiat în locul SD2. Un stimul diferențiat poate fi orice stimul stăpânit care este extrem de diferit de SD1. Combinați SD1 cu stimulul diferențiat așa cum se sugerează la învățarea prin diferențiere (Capitolul 16). Pe scurt, ordinea încercărilor poate decurge prin combinarea lui SD1 cu o imitare nonverbală. Există șanse că elevul să comită greșeli. Apoi, treceți la o etapă mai dificilă în care SD1 este alternat cu un SD verbal pentru o acțiune stăpânită de tipul as "Ridica-te." Dat fiind că SD este verbal, elevul va face greșeli dar poate învăța diferențierea mai repede decât în forma inițială de diferențiere dintre SD1 ("Ceașcă") și SD2 ("Pantof"). Scopul utilizării unui stimul contrastant este de a face mici pași înspre atingerea diferenței țintă mai gradat și cu mai mult succes pentru elev.

Dacă elevul are probleme mari în identificarea receptivă a obiectelor în ciuda recomandărilor din secțiunea curentă, vă sugerăm să amânați acest program pentru o lună sau două. Între timp, exersați celelalte programe și reintroduceți Programul de identificare conceptuală a Obiectelor într-o etapă ulterioară a tratamentului.

Anticipați dacă elevii devine adesea frustrat și plictisit când este supus unor criterii de învățare de tipul 19 corecte din 20 de încercări fără sugestii. De pe o parte, doriți să fiți siguri că elevul stăpânește diferențierea, ceea ce demonstrează că acesta a învățat să se concentreze asupra unei sarcini și nu acordă atenție stimulilor din afară (de exemplu, comportamentele auto-stimulante). Pe de altă parte, doriți ca elevului să-i facă plăcere să fie învățat. Această situație contrabalansează nevoia de a fii creativ în găsirea de noi recompense pentru exerciții.

Pe scurt, mai există multe aspecte necercetate în domeniul învățării elevilor cu întâzieri de dezvoltare. Dacă ajungeți într-un punct mort, luați-o ca pe un semn că mai sunt încă multe de aflat despre diferențele de comportament și despre elaborarea unor noi metode de predare. Acesta este doar un exemplu de situație în care un consultant cu experiență poate fi de un real ajutor și în care merită să lucrezi în echipă.

Generalizarea Identificării receptivă a Obiectelor

După ce elevul învață să identifice aproximativ 15 obiecte diferite, începeți generalizarea obiectelor din aceeași clasă. Generalizarea ajută la sporirea funcționalității programului și garantează faptul că elevul nu rezolvă diferențierile ca răspuns la caracteristicile irelevante ale unor stimuli. Prin generalizare elevul învață să identifice mai multe exemple diferite pentru un obiect ce face parte dintr-o clasă de obiecte, nu numai obiectul în sine. De exemplu, după ce elevul învață să identifice un anumit fel de pantof, i se va preda identificarea adidașilor, pantofilor cu toc, sandalelor, și a mocasinilor ca pantofi. Introduceți noi exemple de obiecte învățate prin varierea formei, mărimii și culorilor (Stokes & Baer, 1977).

Inițial, generalizarea ar trebui limitată la obiecte care arată similar cu obiectul inițial pentru a maximiza reușita elevului. O dată cu progresul elevului se introduc gradat obiecte care seamănă din ce în ce mai puțin cu obiectul inițial. La introducerea unui nou exemplu de obiect învățat, elevul poate avea nevoie de sugestii. Continuați să predați membrii unei clase până ce elevul va putea identifica câțiva din membrii acestei clase de la prima prezentare. După ce elevul este capabil să identifice corect un membru al unei clase de la prima încercare, va fi foarte aproape de a-și forma un concept despre această clasă. O evaluare a măsurii în care un elev poate identifica membrii unei clase este oferită în cadrul programului Potrivirea și Sortarea (a se vedea "Potrivirea categoriilor" din Capitolul 12).

După ce elevul stăpânește identificarea claselor de obiecte de pe poziția bine structurată a statului la masă,

Începeți să învățați elevul să identifice obiectele așa cum apar ele în mediul sau cotidian. Pentru a pregăti această generalizare, predați elevului exerciții de receptivitate, "Adu (obiectul)." Pentru a facilita însușirea acestei sarcini, începeți cu plasarea unui obiect familiar, cum ar fi un pantof, pe masă în fața elevului așa cum s-a procedat anterior în cadrul programului. Prezentați exercițiul, "Adu pantoful" (accentuați cuvântul "Pantof"), și, dacă este necesar, oferiți elevului sugestia de a ridica pantoful și de a vi-l înmâna. Prezentați acest SD prin încercări de grup, reducând treptat sugestiile din încercările ulterioare. După 9 din 10 răspunsuri corecte fără sugestii, încercați un alt obiect familiar, cum ar fi ceașca. Prezentați exercițiul "Adu ceașca " și așteptați să vedeți dacă elevul răspunde corect fără sugestii. Dacă elevul nu reușește, oferiți o sugestie și încurajați o nouă încercare. Reduceți treptat sugestiile în încercările ulterioare și exersați acest SD până la însușire.

După ce elevul începe să demonstreze buna stăpânire a diferențierii, așezați obiectele din ce în ce mai departe de masă în încercările ulterioare și apoi cereți elevului să părăsească scaunul pentru a recupera articolul specificat. Treptat, învățați elevul să recupereze obiectele din cealaltă parte a camerei, de pe holul ce duce spre altă cameră, și în final din altă cameră.

După ce elevul învață să recupereze obiectele pe rând din diferite locuri, reveniți la mediul inițial de predare (la masă elevului) și așezați alte obiecte lângă articolul-țintă pentru a spori complexitatea sarcinii. După stăpânirea acestei deprinderi, cereți mai multe articole o dată. De exemplu, prezentați exercițiul "Adu pantofii și șosetele." Când introduceți această etapă, este util să așezați obiectele aproape de masă, reducând astfel durata de timp în care elevul trebuie să rețină în minte cele două articole înainte de a le recupera. (Vă rugăm să citiți "Exercițiile din partea a două " din Capitolul 15 pentru idei de stimularea acestei abilități.) Obiectivul este să creșteți atât numărul de articole pe care elevul trebuie să le identifice deodată și distanța dintre obiecte și elev.

Identificarea Imaginilor

După ce elevul este capabil să identifice cu ușurință o varietate de obiecte din diferite clase în formă tridimensională (3-D), învățați elevul să identifice aceste obiecte în forma bidimensională (2-D). Pentru învățarea persoanelor sau obiectelor prezentate într-o formă bidimensională 2-D, urmați aceleași proceduri ca și pentru obiectele 3-D. Poate doriți să cumpărați stimuli cărți de memorare de la un magazin care comercializează materiale de învățare, sau puteți realiza singuri acești stimuli decupând poze din reviste și lipindu-le pe fișe sau fotografiind anumite obiecte.

Folosii imaginile obiectelor care se regăsesc în mediul elevului. Puteți introduce de asemenea imaginile membrilor familiei sau a prietenilor. Imaginile folosite nu trebuie să aibă un fundal încărcat, trebuie să aibă aproximativ aceeași dimensiune, și să fie aplicate pe fișe de aceeași dimensiune (de exemplu, 3x5 inci). Dacă se utilizează imagini sau fișe de diferite dimensiuni și forme, elevul poate reacționa doar la această combinație de dimensiune și formă atunci când face diferența între stimuli. Dacă imaginile au anumite elemente în fundal, elevul se poate concentra asupra acestora și poate neglija obiectele –țintă.

Nu uitați, deseori elevii nu se concentrează asupra elementelor vizate de profesori. Prin urmare, după ce elevul stăpânește identificarea a aproximativ 15 obiecte sub forma unei imagini în formă 2-D, introduceți imagini ale unor exemplare diferite din clasa respectivă în scopul generalizării. În acest sens, urmați procedurile descrise pentru generalizarea obiectelor 3-D.

Partea I

Arii de dificultate

Daca elevul identifica cu dificultate obiecte bidimensionale, poate fi utila introducerea unor fotografii ale obiectelor in 3-D, inainte sa introducem alte pictograme / desene. Daca si cu fotografiile are dificultati, incercati sa-i prezentati fotografiile vertical (cum ar fi pe un sevalet) si nu orizontal (neted) pe o masa, astfel incat cartonasele sa fie mai apropiate de nivelul ochilor elevului. In timp, estompati (incetati treptat/gradat) utilizarea prezentarii verticale.

Daca elevul nu identifica receptiv desenele, insa obiectele da, utilizati obiectul ca pe un prompter, plasandu-l in spatele desenului. Estompati utilizarea obiectului, acoperindu-l treptat cu o bucata de hartie, apoi indepartandu-l complet. In cazul invers, daca elevul identifica cu dificultate obiectele, nu si desenele, plasati obiectul in spatele desenului, apoi estompati treptat desenul, acoperindu-l mai mult si mai mult fie cu obiectul insusi, fie cu o cartela.

In concluzie

Exista trei beneficii majore in achizitionarea aptitudinilor descrise in Programul de Identificare Receptiva a Obiectelor. Mai intai, progresand in program, elevul devine tot mai atent la mediul din jur. Aceasta atentie concureaza cu succes (iar in timp poate inlocui) comportamentul auto-stimulator excesiv. In al doilea rand, elevul isi dezvoltă memoria. Cu cat mai lungi sunt instructiunile si cu cat mai ampla este distanta fizica intre elev si obiecte, cu atat elevul trebuie sa memoreze ("stocheze") instructiunea dv. Corelat cu memoria sporita, elevul invata generalizarea sarcinii de identificare a obiectelor in diferite ambiente. In al treilea rand, in loc ca educatorul sa ghideze de mana elevul catre un anumit obiect, el poate tot mai mult sa-si conduca elevul la un nivel verbal. De exemplu, mama elevului ii poate cere acestuia sa-si aduca singur o pereche de pantofi din dormitor, in loc sa-l ghideze pe elev sa faca acest lucru, sau sa-l faca chiar ea. Cu cat mai mult se exerseaza aceste aptitudini, cu atat mai multe beneficii veti avea ata dv, cat si elevul. Absolvind acest program, elevul va deveni tot mai usor de condus si de convietuit cu el, rezultat dezirabil, ce a fost initiat chiar din primele ore ale terapiei.

CAPITOLUL 18

Identificarea Receptiva a Comportamentelor

In programul de Identificare Receptiva a Comportamentelor, elevul este invatat sa identifice actiuni cotidiene, cum ar fi mancatul, statul, mersul sau zambitul. Aceleasi pre-rechizite sunt recomandate pentru acest program ca si pentru Programul de Identificare Receptiva a Obiectelor. Aceste aptitudini pre-rechizite includ "potrivirea " (asocierea, "matching") si primele parti din Programele de Imitare Non-verbala si Limbaj Receptiv, care toate il vor ajuta pe elev sa urmareasca (discrimineze) stimulii din programul de fata. Este posibil ca elevul sa aiba dificultati mai mari in discriminarea comportamentelor decat a obiectelor, poate din cauza ca multe comportamente sunt mai asemenatoare unele cu altele decat sunt obiectele, si deoarece identificarea comportamentelor poate implica stimuli mai perturbatori (de exemplu, miscarea) decat cei utilizati in invatarea obiectelor. Va fi inasa mai usor, deoarece procedurile de invatare din acest program sunt aproape identice cu cele din programul precedent (de Identificare Receptiva a Obiectelor).

Pentru a facilita absolvirea programului de fata, incepeti prin introducerea de stimuli bidimensionali (de ex, desene ale activitatilor). Desenele sunt instrumente utile de invatare, deoarece stimulii perturbatori pot fi redusi, iar desenele pot ilustra comportamente dificil de executat in timpul sesiunilor de invatat (de ex, dormitul sau mersul pe bicicleta).

Urmatoarele materiale sunt necesare inainte de inceperea Programului de Identificare Receptiva a Comportamentelor: fotografii distincte ale elevului, parintelui sau ale unui prieten, in timpul unor comportamente usor identificabile, cum ar fi mancatul, mersul pe bicicleta, dormitul sau zambitul; sau fotografii cu indivizi in timpul unor astfel de comportamente obisnuite, decupate din reviste sau carti, si

lipite pe cartele – index de 3x5 inch; sau fotografii dintr-un set de cartonase ce se gasesc in comert, ilustrand clar comportamente pe care doriti sa le invatati cu elevul.

Identificarea primelor comportamente

Primul comportament pe care il alegeti sa-l invatati cu elevul trebuie sa fie unul pe care elevul il gaseste placut, sau unul efectuat frecvent in viata sa de zi cu zi, cum ar fi mancatur. Initial, puteti folosi fotografii ale elevului sau ale altor persoane familiare, ilustrand comportamente, deoarece astfel de fotografii pot fi mai frapante pentru elev decat fotografii ale unor persoane necunoscute. In stadiile de inceput ale acestui program, prezentati comportamente care sunt usor de discriminat vizual si auditiv. De exemplu, ‘mersul – fugitul’ poate fi o discriminare dificila pentru stadiile de inceput ale programului, spre deosebire de ‘dormit – maturat’. Pentru ilustrarea pasilor de invatare din programul de fata, noi utilizam comportamentele de mancat si stat in picioare. Exemple de alte comportamente pe care sa le invatati cu elevul ar fi:

Mersul, sofatul, mersul pe bicicleta, luatul de ramas-bun cu mana, batutul din palme, inotatul, saritul, cititul, dansatul, spalatul pe dinti, gatitul, bautul, pieptanatul parului, jucatul, leganatul, dormitul, patinatul, pescuitul.

Pentru a va asigura ca elevul poate spune separat desenele, el trebuie sa fi invatat potrivirea (“matching”) stimulilor ce urmeaza a fi invatati in program.

□ Pasul 1

SD1 consta in prezentarea unei fotografii ilustrand o persoana care manaca, in timp ce spuneti, simultan, “mananca”. Avand in vedere ca elevul este familiarizat cu Programul de Identificare Receptiva a Obiectelor, el poate deduce ca trebuie sa raspunda prin atingerea fotografiei. Daca elevul da raspunsul corect, continuati sa-i prezentati elemente din SD1, pana cand raspunde corect la 5 incercari din 5 fara prompter. Apoi treceti la pasul 2. Daca elevul raspunde incorect, sau nu raspunde deloc, oferiti-i un prompter fie prin modelarea (exemplificarea) raspunsului corect, sau ghidati mana elevului pe fotografie. Continuati cu prezentarea altor cartonase din SD1, estompand gradat prompterul in incercerile ulterioare. Intotdeauna indepartati cartonasa-stimul intre incercari. Cand prezentati SD1, mutati cartonasa intr-o locatie diferita pe masa, la fiecare incercare. Elevul trebuie sa fie capabil sa atinga cartonasa cand i se da instructiunea sa faca astfel, indiferent de locul unde este plasat pe masa. Dupa ce elevul raspunde corect la 5 din 5 sau 9 sau 10 incercari fara prompter, treceti la pasul 2.

□ Pasul 2

Comportamentul ilustrat pe al doilea cartonasa trebuie sa fie diferit atat ca aspect, cat si ca fel in care suna denumirea sa fata de primul comportament, pentru a facilita discriminarea elevului intre cele doua comportamente. Daca mancatur este primul comportament invatat, bautul nu este o alegere buna pentru al doilea comportament, din cauza similaritatilor dintre aceste doua activitati. Retineti ca aceste doua comportamente selectate initial trebuie sa aiba denumiri extrem de nesimilare. De exemplu, statul in picioare poate fi o alegere buna pentru al doilea comportament.

Incepeti pasul 2 punand al doilea cartonasa (care ilustreaza o persoana ce sta in picioare) in centrul mesei goale, in fata elevului, spunand simultan “sta in picioare”. SD2 consta in prezentarea celui de-al doilea cartonasa comportamental, si enuntul dv “Sta in picioare”. Daca elevul raspunde corect (atingand cartonasa comportamental), continuati prezentarea pana cand elevul raspunde corect la 5 din 5 incercari fara prompter. Daca elevul raspunde incorect, sau nu raspunde deloc, utilizati un prompter ca in pasul 1, si estompati-l in incercerile ulterioare. Cand prezentati SD2, plasati cartonasa in diferite locatii pe masa de fiecare data. Elevul trebuie sa fie capabil sa atinga cartonasa la cerere, indiferent de pozitia pe masa. Cand elevul executa corect 5 probe succesive, treceti la pasul urmator.

□ Pasul 3

Puneti cartonasele utilizate in SD1 (mancatur) si SD2 (statul in picioare) pe masa. Pentru a minimaliza

erorile in timp ce elevul invata sa discrimineze intre SD1 si SD2, utilizati un prompter de pozitie, prin plasarea cartonasilor SD2 in coltul indepartat al mesei, departe de cartonasilor SD1, care este plasat aproape de elev, in fata acestuia. Apoi, prezentati SD1 spunand "mananca". In probe succesive, estompati lent prompterul de pozitie, mutand cartonasilor SD2 mai aproape de cartonasilor SD1. Cu alte cuvinte, prezentati repetat instructiunea "mananca", si recompensati raspunsul corect al elevului, in timp ce apropiati cartonasilor cu "statul in picioare" de cartonasilor cu "mancatul", pana ajung unul langa altul. Daca elevul nu reuseste sa raspunda corect, reintroduceti prompterul de pozitie de o intensitate suficienta pentru a reinstaura raspunsul corect la SD1, apoi treceti din nou la estomparea prompterului, pana cand cartonasele sunt unul langa altul si echidistante de elev. De-a lungul acestei prezentari, pozitiile stanga-dreapta ale cartonasilor SD1 si SD2 trebuie rotate randomizat, pentru a elimina posibilele caracteristici de pozitionare. Cand elevul raspunde corect la SD1 in 4 probe consecutive fara prompter, cu pozitiile celor 2 cartonase rotate randomizat, treceti la pasul urmator.

□ Pasul 4

Prezentati probe succesive ale SD2 (statul in picioare). Incepeti prin utilizarea unui prompter complet de pozitie, ca in pasul anterior, si estompati acest prompter in urmatoarele cateva probe. Cand elevul raspunde corect la 4 probe consecutive fara prompter, treceti la pasul 5.

□ Pasul 5

Prezentati probe succesive din SD1 (mancatul), incepand cu un prompter partial de pozitie: plasati cartonasilor cu mancatul in fata elevului, si cartonasilor cu statul in picioare la 1-2 picioare de cartonasilor cu mancatul. Estompati prompterul de pozitie de-a lungul probelor, alternand randomizat pozitiile stanga-dreapta ale cartonasilor. Dupa 3 raspunsuri consecutive fara prompter, treceti la pasul 6. Reduceti numarul raspunsurilor corecte solicitate cu fiecare alternare succesiva de la SD1 la SD2. Aceasta se face in pasi gradati, pornind de la premisa ca asocierile SD1-R1 si SD2-R2 devin tot mai puternice, cu fiecare recompensare a raspunsului corect.

□ Pasul 6

Reveniti la seria de probe de SD2 (statul in picioare), incepand cu un prompter partial de pozitie. Estompati rapid acest prompter in urmatoarele cateva probe. Treceti la pasul urmator dupa 3 raspunsuri corecte consecutive fara prompter.

□ Pasul 7

Reveniti la seria de probe de SD1 (mancatul), incepand cu un prompter de pozitie minim. Estompati rapid acest prompter, in urmatoarele cateva probe. Cand elevul raspunde corect la doua probe succesive fara prompter, treceti la pasul 8.

□ Pasul 8

Continuati alternarea intre SD1 si SD2, estompanad treptat prompterul de pozitie in cadrul "setului" de probe, pana cand elevul raspunde corect la SD1 si SD2 cand sunt prezentate alternativ, cu cartonasele plasate echidistant de elev si pozitiile lor stanga-dreapta sunt schimbate in mod randomizat. Daca elevul raspunde incorect la o proba, utilizati prompterul de pozitie minim necesar pentru a reinstala raspunsul corect. Estompati prompterul cat de curand posibil. Elevul a invatat deosebirea intre "mancat" si "stat in picioare" cand raspunde corect la 9 din 10 sau la 19 din 20 probe fara prompter si rotate randomizat. Ca si in cazul primei discriminari in Programul Identificarii Receptive a Obiectelor, recomandam recompensarea acestei importante achizitii, si generalizarea ei cu alti educatori si in alte medii (ambiente, locatii) inainte de a trece la SD3.

Pe masura ce cartonase cu noi comportamente sunt introduse si invatate in seturi de probe, amestecati probe din noul SD cu probe din SD-urile invatate anterior. De exemplu, odata ce SD3 este stapanit – atunci cand il prezentati singur -, amestecati SD3 cu SD1, apoi amestecati SD3 cu SD2 apoi

amestecati toate trei SD-urile. Aceasta procedura devine dificila si impracticabila atunci cand elevul a invatat deja cateva comportamente. Odata atins acest punct, noul SD este suficient sa fie amestecat cu 3 sau 4 SD-uri deja invatate. Ca intotdeauna, plasati achizitia elevului pe o schema de pastrare (orar de pastrare), si intercalati Programul de Identificare Receptiva a Comportamentelor cu alte programe. Aceasta reduce plictiseala si este esentiala pentru a pastra achizitiile.

Arii de dificultate

Unii elevi identifica cu dificultate comportamentul corect, odata ce prompterul de pozitie este estompat. Daca elevul da un raspuns incorect cand cartonasele sunt apropiate, intoarcati-va si reluati nivelul anterior de prompter care l-a ajutat pe elev sa raspunda corect. Cand elevul raspunde corect in cel putin 3 probe succesive, incercati din nou sa estompati prompterul de pozitie pana cand cele doua cartonase sunt prezentate echidistant de elev. Daca elevul continua sa aiba dificultati in identificarea cartonasiului corect, prezentati cartonasiul vertical (pe o tabla) si nu intins pe masa. Ca si la Programul de Identificare Receptiva a Obiectelor, prezentarea verticala poate face cartonasele mai vizibile si astfel facilita discriminarea. Prezentarea verticala a cartonaselor trebuie insa considerata un prompter, si estompata in consecinta.

Este posibil ca unii elevi sa achizitioneze discriminarea intre prezentarile stimulilor 2-D fara sa invete mai intai sa potriveasca cartonasele cu cartonase identice. Daca acest pas a fost sters (= achizitia a fost pierduta de elev), iar elevul nu achizitioneaza o anumita discriminare in programul de fata, verificati daca elevul stie sa potriveasca ("match") perechi de cartonase. Tineti seama ca unii elevi sunt capabili sa discrimineze caracteristici grosiere ale comportamentelor (de ex. Mancatul fata de Statul in picioare), insa diferente mai subtile (cum ar fi Zambitul fata de Incruntare) se dovedesc a fi dificile. Daca acest lucru e valabil pentru elevul cu care lucrati, intoarcati-va si supuneti stimulii dificil de discriminat procesului de potrivire (= sa invete sa-i potriveasca, "match"). (Vezi cap.12). Daca elevul poate potrivi cartonasele cu comportamente, dar nu reuseste sa invete identificarea comportamentelor, un alt factor poate determina aceasta dificultate. Puneti deoparte cartonasele ilustrand comportamente dificil de discriminat si introduceti cartonase cu comportamente noi, pentru a urmari ameliorarea performantelor elevului. Comportamentele dificile pot fi introduse in stadii ulterioare.

Invatarea discriminarii intre doua comportamente, indeosebi la inceputul programului, poate fi prea dificila pentru elev. Elevul poate fi ajutat printr-un exercitiu ante-training, de a discrimina SD1 de un stimul contrastant. Inlocuiti SD2 cu un stimul contrastant (de ex, un cartonasi alb) si utilizati procedurile descrise anterior pentru a-l invata discriminarea. Pe scurt, incepeti prin plasarea cartonasiului SD1 in fata elevului, si a stimulului contrastant in coltul indepartat al mesei. Prezentati-i SD1 pana cand elevul raspunde corect, in 9 din 10 sau in 19 din 20 probe fara prompter, si apoi treceti la amestecarea SD1 cu SD2.

Unii elevi au dificultati extreme in discriminarea comportamentelor cand sunt prezentate in forma 2D. Oricum, acesti elevi e posibil sa invete identificarea receptiva a comportamentelor in vivo cu relativa usurinta (vezi sectiunea urmatoare, Identificarea Comportamentelor In Vivo). Ca in cazul tuturor programelor, incepeti invatarea in aria in care elevul e bun. Invatarea identificarii receptive a comportamentelor in vivo poate facilita identificarea receptiva a comportamentelor prezentate in forma 2D.

Generalizand Identificarea Receptiva a Comportamentelor

Este de o importanta cruciala ca elevul sa aplice ce invata despre un anumit comportament diferitelor reprezentari ale aceluasi comportament. Uneori este utila probarea unor fotografii noi ale comportamentelor deja invatate, pentru a vedea daca elevul este capabil sa generalizeze de unul singur. Daca elevul nu generalizeaza pe cont propriu, invatati-l noi exemple, urmand procedurile descrise anterior in acest capitol, si probati periodic fotografii suplimentare pentru a testa generalizarea. De exemplu, aratati-i elevului o fotografie noua cu o persoana care mananca. Daca elevul raspunde corect la acest cartonasi comportamental, treceti la un alt exemplu din aceeasi actiune. Daca elevul raspunde incorect, invatati-l sa raspunda corect la noul exemplu, urmand pasii descrisi anterior in sectiunea "Identificarea

Primului Comportament”. Cu cât mai mare este numărul exemplurilor pe care elevul le învață, cu atât mai probabilă este conceptualizarea comportamentului de către elev.

Identificarea comportamentelor in vivo

Unii elevi învață identificarea receptivă a comportamentelor in vivo (comportamente ilustrate de persoane din viața reală) cu mai multă ușurință decât identificarea receptivă a comportamentelor prezentate în fotografii /desene. Cum am menționat mai devreme, învățarea stimulilor tridimensionali (3D) trebuie să precedă învățarea stimulilor 2D, dacă elevul are capacitatea de a învăța comportamentele in vivo.

Dacă elevul a început acest program prin identificarea comportamentelor prezentate în formă 2D, învățați-l in vivo să identifice comportamente după ce elevul învață să identifice aproximativ 20 comportamente în formă 2D. Când îl învățați identificarea comportamentelor in vivo, utilizați modele din viața reală, rugând 2 adulți din echipă să manifeste comportamente pe care elevul a învățat în prealabil să le identifice în poze. Dacă formatul in vivo este prima expunere a elevului la Programul de Identificare Receptivă a Comportamentelor, urmați liniile directoare prezentate mai devreme în secțiunea “Identificarea Primului Comportament”, ce indică modul de a alege stimulii.

□ Pasul 1

Positionați 2 adulți (Adultul 1 și Adultul 2) la 3-4 picioare distanță unul de altul și la 4-6 picioare în față elevului. Prezentati o serie de probe din SD1, în care Adultul 1 demonstrează un comportament (de exemplu, bate din palme pentru 5-8 secunde) și educatorul spune în același timp “bate din palme” (dacă comportamentul ales este cel de a bate din palme). Utilizați promptere și recompensați R1, ce constă în indicarea de către elev a adultului care bate din palme. Definitivați învățarea (5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte fără prompter).

□ Pasul 2

Prezentati SD2, ce constă în Adultul 2 care sare sus-jos de 5-8 ori, iar educatorul spune în același timp “sare”. Perfectionați învățatul, ca în pasul 1. Deoarece elevul poate învăța să indice pur și simplu adultul, și nu comportamentul adultului, este necesară introducerea pasului 3.

□ Pasul 3

Amestecați SD1 și SD2, în conformitate cu procedurile de învățare a discriminării, până când elevul răspunde corect în 9 din 10 sau în 19 din 20 probe fără prompter. Pentru a facilita excluderea unor prompteri inadvertenți, cei doi adulți trebuie să-și alterneze aleator pozițiile și comportamentele. De exemplu, Adultul 1 trebuie să demonstreze batând din palme de două ori la rând, apoi să sara odată, să bata din palme o dată, să sara de trei ori și așa mai departe, și să-și alterneze randomizat poziția de stânga-dreapta. Perfectați învățarea (5 din 5 sau 9 din 10 probe corecte). Adultul 2 va fi apoi introdus, ca să efectueze comportamentul pe care nu-l face în același timp Adultul 1. O astfel de sarcină obligă elevul să facă discriminări tot mai fine între comportamente, și să înceapă să generalizeze identificarea comportamentelor la persoane. Odată ce primele două comportamente au fost învățate, noi comportamente pot fi introduse, urmând aceleși proceduri subliniate în această secțiune.

La un moment dat, elevul trebuie învățat să răspundă la cereri mai elaborate, cum ar fi “arata-l pe cel care bate din palme” și “arata-l pe cel care sare”. Pentru a reduce erorile la introducerea unor cuvinte adiționale în aceste instrucțiuni, promptați răspunsul corect prin maximizarea volumului și pronunției părților semnificative din propoziție, în timp ce exprimați cuvintele mai puțin importante mai șoptit și rapid (de ex, “arata-l pe cel care BATE DIN PALME”). Estompați prompterul prin creșterea gradată a volumului și încetinirea ritmului cuvintelor mai puțin importante, în timp ce diminueți volumul și creșteți ritmul componentelor cele mai importante din comandă, până când întregul SD este spus la un volum egal și cu un ritm constant.

Arii de dificultate

Unii elevi au dificultati serioase in invatarea stimulilor 3D (in vivo), dar invata relativ repede stimulii 2D. Puteti facilita discriminarea stimulilor 3D, furnizand stimuli 2D ca prompteri (de ex, adultul isi pune in fata cartonasiul cu comportamentul corespunzator in 2D, apoi estompeaza gradat utilizarea cartonasiului ca prompter). Unii elevi demonstreaza transferul intre forme, invatarea stimulilor in 2D facilitand achizitia stimulilor in 3D, sau invers.

Comentarii in concluzie

Miscarea este un mijloc primar de explorare pentru majoritatea indivizilor. Este adesea si o sursa de placere. Astfel, invatarea elevului sa-si identifice propriile miscari si miscarile altora poate fi un mijloc ideal de a-i avansa limbajul receptiv. Unele programe prezentate ulterior in acest manual utilizeaza proceduri similare celor subliniate in acest capitol, pentru a-l invata pe elev sa-si descrie verbal propriile comportamente si comportamentele celorlalti. (vezi cap24).

CAPITOLUL 19

Aptitudini primare de joc

O intarziere in jocul cu jucarii este una din caracteristicile definatorii ale autismului si altor forme de intarzieri in dezvoltare. Cand exista jocul cu jucarii, acesta este stereotip si bizar pana la a parea inadecvat. De exemplu, un individ cu intarziere in dezvoltare poate sa intoarca un camion de jucarie cu susul in jos si sa-i invarta rotile, poate cara o papusa dupa el, careia ii suge piciorul ori poate sa bata intr-una cu un ciocan pe un xilofon de jucarie.

Indivizii obisnuiti par sa dezvolte spontan jocul cu jucarii, asistenta din partea adultilor limitandu-se la a le oferi un model initial de joc si a-i impiedica sa strice jucariile. Anumite trasaturi pregnante ale jocului cu jucarii la copiii obisnuiti foarte mici sunt demne de luat in seama. Mai intai, un astfel de joc cu jucarii pare autonom, si nu necesita deloc – sau foarte putin – sa fie recompensat social de catre adulti, pentru a fi mentinut. In acest sens, el are unele caracteristici ale comportamentului auto-stimulant foarte intens, pe care le-am prezentat in cap. 6. In al doilea rand, jocul cu jucarii are destul de des o componenta simbolica sociala, ca atunci cand un copil pretinde ca are grija de o papusa-bebelus, hranind-o, culcand-o si asa mai departe. Componente simbolice similare pot fi observate la copiii care se joaca cu masinute de jucarie, ca atunci cand copilul pretinde ca masinuta are motor ori ca masina se ciocneste de un perete, copilul scotand sunete corespunzatoare acestor actiuni. Astfel de joc pretins (“de-a...”) are evidente origini in expunerile sociale sau interpersonale ale copilului, de care o persoana cu intarziere in dezvoltare se poate sa nu fi beneficiat. Avand in vedere aceste premise, pare rezonabila predictia unei intarzieri in jocul “de-a...” demonstrat de indivizii cu autism sau alte intarzieri de dezvoltare. Oricum, cineva s-ar putea astepta sa observe recuperarea de catre individul cu intarziere in dezvoltare a jocului cu jucarii, atunci cand acest individ este invatat sa beneficieze de interactiunile sociale. S-ar putea deduce de aici ca a-l invata pe un copil sa se joace cu jucarii este facilitat de invatatul copilului despre comportamente sociale prin observatie si interactiuni cu adultii si cu alti copii. Capitolul 13, despre Imitarea Non-Verbala, prezinta anumite aspecte ale jocului ca extensie a progresului elevului de a-i imita pe adulti si, ulterior, pe alti copii.

Jocul cu jucarii poate avea cel putin doua contributii importante la dezvoltarea elevului. Mai intai, o intensificare a jocului cu jucarii este de o importanta cruciala in a-l ajuta pe elev sa interactioneze cu alti copii, deoarece mare parte din interactiunea copiilor, incluzand vorbirea in conversatie intre copii, se invarte in jurul jocului cu jucarii. Apoi, o amplificare adecvata a jocului cu jucarii este insotita de o scadere a comportamentului auto-stimulant, inadecvat social. Aceasta descrestere a comportamentului inadecvat faciliteaza integrarea elevului intr-un mediu mai putin restrictiv si creste probabilitatea ca elevul sa fie acceptat de alti copii si de adulti.

In acest capitol prezentam urmatoarele tipuri de joc cu jucarii: completarea de puzzle; utilizarea unui sortator de forme si jocul cu masinute, papusi si mingi. De asemenea, incluse in acest capitol sunt exemple

de cum sa invatati prescolarul jocuri de grup si cantece cu actiune. Programul de Aptitudini Primare de Joc contine principii de invatare care pot fi utilizate pentru a construi multe programe aditionale pentru forme de joc de care are nevoie elevul. Programul de Arte si Meserii (cap.20) contine de asemenea informatii utile pentru dezvoltarea jocului.

Odata invatata o aptitudine de joc, intrebarea ramane cum ar trebui ea mentinuta. In cazul elevilor cu intarzieri in dezvoltare, adultii poate ca vor trebui sa recompenseze jocul adecvat, pentru a-l mentine. In alte cazuri, expunerea la diferite tipuri de joc sensibilizeaza elevii la recompense specifice, implicate in anumite tipuri de joc ("reinforcer"). Nu e nevoie sa mai spunem ca, daca elevii nu sunt expusi la astfel de recompense, ele nu pot capata valoare. Astfel, dat fiind faptul ca elevii difera mult unul de altul, merita sa expuneti elevul la cateva tipuri de joc, sperand ca unele forme de joc vor fi simplu achizitionate de elev, sau vor constitui recompense pentru acesta. Un exemplu din viata de zi cu zi ilustreaza aceasta idee. Multi indivizi se impotrivesc expunerii initiale la activitati cum ar fi cantatul la un instrument muzical, angajarea in sporturi cum ar fi baschetul sau schiatul, cititul unui roman, desenatul unui tablou sau jocului cu alti copii. Dar la fel de adevarat este ca aceste persoane adesea invata sa le placa aceleasi activitati carora initial li s-au impotrivit. Fara a fi expus la o anumita activitate, nimeni nu are de unde sa stie ce pierde. Inainte de a invata jocul primar cu jucarii, elevul trebuie sa fi facut unele progrese in urmatoarele programe: Potrivirea si Sortarea, Imitarea Non-verbala, Limbajul Receptiv Primar (cap.12, 13 si 15). De exemplu, elevul trebuie sa fie capabil sa potriveasca obiecte tridimensionale (3D), sa imite actiuni simple cu obiecte (de exemplu, sa puna o pietricica intr-o galeata, sa tina o papusa, sa miste o masinuta) si sa execute comenzi simple (de ex, "stai jos"). Retineti importanta utilizarii acestor programe ca mijloace de facilitare si extindere a jocului cu jucarii - cum ar fi sa construiasca Lego, sa construiasca un turn, sa deseneze litere sau desene si sa se angajeze in alte moduri in activitati, mai constructive decat formele (inadecvate social) de comportament auto-stimulant. Programul de fata incepe cu invatarea puzzle. Insa unii educatori pot alege sa inceapa programul prin invatarea unor jocuri pentru prescolari, descrise catre sfarsitul capitolului. Pentru unii elevi, jocurile de prescolari sunt mai usor de invatat si mai placute (recompensatorii) decat alte forme de joc prezentate in acest capitol. In orice caz, va recomandam intercalarea diferitelor tipuri de joc, pe masura ce elevul invata aptitudini adecvate pentru joc.

Jocul cu puzzle

Desi unii elevi pot excela in completarea de puzzle, altii trebuie special invatati ca sa achizitioneze aceasta aptitudine. Pentru aceia care inca nu au invatat puzzle, expunerea in continuarea la stimuli care se potrivesc ("matching") (potrivirea este inerenta completarii de puzzle) poate ajuta la stabilirea jocului cu puzzle ca auto-recompensator. Pentru a-l invata pe elev sa completeze puzzle, adultul are nevoie de doua sau trei bucati din fiecare dintre urmatoarele seturi de materiale: (a) puzzle de incastu cu manere pe bucati (adica, fiecare bucata are o locatie definita pe tabla, si are un maner de plastic la suprafata), (b) puzzle de incastu fara manere la suprafata, (c) placa de puzzle fara contururi care se fixeaza (adica exista o placa pe care se asambleaza puzzle, iar piesele se ating, insa nu se fixeaza unele de altele), (d) placa cu puzzle care se fixeaza intre ele si (e) puzzle-mosaic (adica puzzle cu piese care se fixeaza intre ele, fara placa subiacenta).

Primul puzzle

Incepeti prin a-l invata pe elev sa completeze puzzle-incastu cu manere. Acest tip de puzzle este in general cel mai simplu de invatat, deoarece fiecare piesa are o locatie definita pe placa, nici una dintre piese nu se ating si nu se interconecteaza, iar manerele de la suprafata pieselor faciliteaza adesea elevului manipularea pieselor. Desi unii elevi folosesc manerele pentru a apuca piesele, fara a fi invatati inainte, alti elevi trebuie sa invete aceasta strategie. Daca elevul nu foloseste independent manerul, el poate fi invatat sa o faca prin utilizarea imitarii non-verbale. Inainte de a incepe, alegeti un puzzle simplu, din patru piese cu maner. Incepeti cu un puzzle care (a) are bucati ce reprezinta forme comune (de ex, cerc, triunghi, patrat, diamant) si (b) nu are imagini pe placa sau pe rama, deoarece imaginile l-ar putea distra pe elev de la sarcina completarii de puzzle. Un puzzle cu forme este ideal pentru inceperea invatarii, deoarece

fiecare piesa din puzzle are un numar mic de margini; astfel, elevul nu va pierde mult timp incercand sa potriveasca fiecare piesa la locul ei.

□ Pasul 1

Stati fata in fata cu elevul la masa sau pe doua laturi alaturate ale mesei. Plasati puzzle-ul pe masa in fata elevului si incepeti invatarea utilizand o procedura de inlantuire inversa. Asta inseamna sa potriviti toate piesele din puzzle, cu exceptia uneia (de ex, cercul). Inmanati elevului piesa lipsa (cercul) si dati SD ("fa puzzle"). Promptati raspunsul prin plasarea fizica a mainii dv peste mana elevului, si mutandu-i apoi mana cu piesa de puzzle in ea la locatia corecta. Recompensati raspunsul corect al elevului. Repetati incercarea, si estompati treptat prompterul in probele ulterioare. Daca elevul greseste in timpul estomparii prompterului, intoarceti-va la cel mai mic ajutor (prompter) necesar pentru a restabili raspunsul corect, apoi finalizati estomparea prompterului. Odata ce ajutorul (prompterul) manual este complet estompat (elevul este capabil sa insereze singur piesa in puzzle), puneti piesa pe masa, fara a i-o mai inmana elevului, si adaugati un prompter prin indicarea imediata a piesei de puzzle dupa ce dati SD. Asigurati-va ca ii acordati recompensa elevului de indata ce potriveste piesa in locatia corecta. Continuati o proba utilizand aceeaasi piesa, pana cand elevul o ia si o insereaza independent in locatia corecta in 5 din 5 sau in 9 din 10 incercari.

□ Pasul 2

Odata ce elevul a invatat sa puna prima piesa in locatia corespunzatoare fara asistenta, scoateti din puzzle piesa pe care tocmai a invatat sa o insereze, si inca o piesa. Plasati piesele pe masa, langa puzzle, si dati comanda "fa puzzle". Daca elevul se opreste dupa ce insereaza doar o singura piesa, promptati prin indicarea, atingerea sau inmanarea celei de-a doua piese. Utilizati prompterul care este eficient, fiind in acelasi timp cel mai putin intrusiv. Recompensati elevul numai dupa ce insereaza corect cele doua piese. Repetati proba si estompati toate prompterele in probele urmatoare. Considerati ca a invatat dupa aceleasi criterii ca si la pasul 1.

□ Pasul 3

Inlaturati o a treia piesa din puzzle, dati SD ("fa puzzle") si promptati inserarea tuturor celor trei piese. Considerati ca a invatat dupa aceleasi criterii utilizate in pasii 1 si 2.

□ Pasul 4

Urmand procedurile descrise in pasii anteriori, recompensati contingent elevul pe masura ce completeaza plasarea tuturor pieselor din puzzle. Asta inseamna sa amanati recompensa pana cand elevul completeaza in intregime puzzle-ul. Daca elevul face pauze inainte de a insera toate piesele, promptati daca e necesar, pentru a rezuma inlantuirea (de ex, indicand forma de pe placa). Procedura de a acorda o recompensa contingenta la completarea unui numar tot mai mare de raspunsuri conectate este cruciala pentru a inlantui raspunsurile izolate intr-un singur raspuns.

□ Pasul 5

Odata ce elevul completeaza intregul puzzle dupa ce inlaturati toate piesele, punandu-le pe masa, invatati-l pe elev sa scoata el singur piesele de puzzle. Plasati puzzle-ul pe masa, dati comanda SD ("goleste!") si apoi ajutati-l fizic pe elev sa rastoarne puzzle-ul si sa scoata piesele. Repetati proba si estompati prompterul in urmatoarele cateva incercari. Dupa ce elevul invata sa goleasca de unul singur puzzle-ul, invatati-l sa reinsereze piesele. Daca e necesar, ajutati-l prin a-i indica o piesa sau ciocanind puzzle-ul. Estompati treptat acest prompter, astfel incat elevul sa poata inlatura de unul singur piesele si apoi sa le inlocuiasca fara asistenta. Recompensati-l cand reuseste sa-l goleasca, apoi sa-l faca complet.

Invatarea jocului de puzzle pare o sarcina plictisitoare atat pentru educator, cat si pentru elev. Totusi, nu uitati sa fiti entziast cand acordati recompensa. Tineti minte scopul pe termen lung – ca intr-o zi

elevul dv poate invata sa-i placa sa completeze puzzle, si sa utilizeze aceasta aptitudine pentru a inlocui forme usoare de auto-stimulare.

Cel de-al doilea puzzle

Introduceti un al doilea puzzle de incastru cu manere, un pic mai dificil decat cel precedent. De exemplu, puzzle-ul poate contine acum piese care sunt animale, vehicule, fructe. De remarcat ca astfel de puzzle necesita o aptitudine similara cu cea invatata la potrivire (“matching”) (cap.12). Va veti da seama ca puzzle-ul este prea dificil, daca elevul protesteaza verbal, arata o non-responsivitate predominanta sau crize de afect (= crize de furie, de protest). Tineti minte ca, pentru ca elevul sa aiba succes, trebuie sa-i placa sa faca activitatea. Angajarea in aceasta activitate il va ajuta sa inlocuiasca forme inadecvate social de comportament auto-stimulator. De aceea, algeti-va cu grija obiectivele, si folositi intens recompensa.

Cel de-al doilea puzzle trebuie invatat trecand prin aceeasi secventa de pasi utilizati pentru invatarea primului puzzle. Din nou, utilizand o procedura de inlantuire inversa, inlaturati o piesa din puzzle-ul completat si apoi plasati-o pe masa, in fata elevului. Daca initial elevul necesita oarecare asistenta in plasarea piesei in locatia corecta, utilizati un prompter prin indicarea spatiului adecvat din puzzle, si directionarea astfel a elevului. Continuati prin a inlatura tot cate o piesa, si gradat acordati o recompensa contingenta la completarea de catre elev a unei parti tot mai mari din puzzle. In final, invatati elevul sa rastoarne piesele si apoi sa completeze puzzle-ul, asa cum s-a procedat si cu primul puzzle.

Inainte de a trece la puzzle-ul mai dificile, dati-i elevului un alt puzzle de incastru cu manere, pentru a va asigura ca poate rezolva cu succes sarcini noi. Atunci cand spuneti “Fa puzzle” si ii prezentati un nou puzzle, elevul trebuie sa fie capabil sa rastoarne mai intai piesele si apoi sa completeze puzzle-ul. Tineti cont ca, pe masura ce sunt introduse noi puzzle-uri cu piese care sunt mai detaliate decat acelea care au compus primele puzzle-uri, elevul poate avea nevoie de mai mult timp pentru a potrivi piesele la locul lor. De aceea, fiti siguri ca acordati suficient timp elevului pentru a insera fiecare piesa. Daca este necesar, dati o forma de ajutor – prompter-, pentru ca elevul sa termine puzzle-ul.

Alte puzzle – incastru

Puzzle-uri incastru aditionale trebuie invatate utilizand procedura de inlantuire inversa descrisa mai devreme. Odata ce elevul stapaneste aproximativ cinci puzzle-le incastru cu manere, invatati-l sa faca puzzle incastru fara manere. Acest tip de puzzle este de obicei mai dificil, pentru ca il obliga pe elev sa manevreze fiecare piesa utilizand mai mult din mana decat degetele. Elevul poate avea initial oarecare dificultati, pentru ca piesele sunt mai greu de manipulat, dar se invata mai repede in cazul acestui puzzle si a celor urmatoare, fiindca aptitudinile de baza sunt aceleasi. Asigurati-va ca dati suficient ajutor, astfel ca elevul sa nu devina frustrat.

Puzzle cu placa si rama, care nu se interconecteaza

Odata ce elevul se pricepe sa completeze puzzle-incastru (cu si fara manere), introduceti puzzle simple cu placa inramata, care nu se interconecteaza. In acest tip de puzzle, marginile pieselor se ating, dar nu se interconecteaza. Puzzle-urile de acest tip se assembleaza pe o placa, insa piesele nu au o locatie evidenta pe placa (adica este un spatiu mare in care se potrivesc toate piesele laolalta, si nu spatii individuale pentru fiecare piesa). Elevul trebuie sa invete sa urmareasca desenele de pe piese, pentru a completa puzzle-ul cu succes.

□ Pasul 1

Ca si in programele precedente, incepeti cu un puzzle ce are relativ putine piese (de ex, patru sau cinci). Utilizand procedura de inlantuire inversa, inlaturati una sau doua piese si apoi dati comanda SD (“fa puzzle”). Treptat cresteti numarul pieselor inlaturate, una sau doua deodata, pana cand elevul este capabil sa insereze de unul singur toate piesele. Repetati secventa pana cand elevul este capabil sa completeze independent puzzle, golind intai toate piesele si apoi punand cate una la locul ei.

□ Pasul 2

Odata ce elevul completeaza cu succes un puzzle cu piese care nu se interconecteaza, introduceti un al doilea puzzle cu piese care nu se interconecteaza, si apoi un al treilea. Cand alegeti puzzle-uri noi, selectati – le pe cele care sunt un pic mai dificile decat cele precedente (adica selectati puzzle-uri cu mai multe piese sau cu piese mai complexe). Efectuati aceeasi secventa de pasi prezentata anterior, pana cand elevul poate scoate afara piesele si apoi completa intregul puzzle de unul singur.

Puzzle cu placa inramata si piese interconectate

Dupa ce elevul stapaneste puzzle-uri de incastru si cu piese care nu se interconecteaza, introduceti puzzle-uri simple cu piese care se interconecteaza. Ca si puzzle-urile cu piese care nu se interconecteaza, aceste puzzle-uri cu placa inramata si piese care se interconecteaza au o tava in care se assembleaza puzzle-ul. Insa, spre deosebire de puzzle-urile care nu se interconecteaza, acestea au piese care se potrivesc unele in altele. Aceste puzzle-uri seamana mult cu puzzle-urile mozaic, in care fiecare piesa se conecteaza cu alte piese si are cateva margini si indentatii (= adancituri). Piese puzzle-urilor care se interconecteaza sunt insa mai mari decat cele de la puzzle-ul mozaic, si se assembleaza pe o tava (placa) inramata.

Incepeti cu un puzzle care are trei sau patru piese. Cum am recomandat anterior, incepeti prin a inlatura o piesa si apoi dati comanda SD (“fa puzzle”). Daca elevul intampina dificultati in a insera piesa (de ex, daca incearca sa potriveasca piesa cu fata in jos sau invers), adaugati un prompter, pe care sa-l estompati in urmatoarele incercari. Continuati prin a inlatura una sau doua piese deodata pana cand elevul este capabil sa termine puzzle-ul fara ajutor. In continuare, invatati-l pe elev sa goleasca de unul singur piesele, cum ati procedat si cu puzzle-urile anterioare. Introduceti apoi cateva noi puzzle-uri cu piese care se interconecteaza si placa inramata, crescand treptat complexitatea lor.

Puzzle-mozaic

Puzzle-urile mozaic sunt cele mai provocatoare puzzle-uri, pe de-o parte pentru ca nu exista o placa pe care sa assemblezi puzzle-ul. Elevul trebuie sa-si faca singur marginea, utilizand piesele de margine ale puzzle-ului. Cum ati facut mai devreme, incepeti cu un puzzle cu un numar relativ mic de piese (de ex 4-6), si, pe masura ce elevul devine tot mai priceput, introduceti treptat puzzle-uri ce contin un numar mai mare de piese (de ex 7-20). Invatati puzzle-urile-mozaic utilizand procedura de inlantuire inversa prezentata anterior.

Pe masura ce puzzle-ul devine mai dificil, poate veti dori sa ii oferiti elevului un ajutor vizual, cum ar fi imagine de pe capacul cutiei de puzzle. Aceasta il va capacita pe elev sa utilizeze fotografia ca pe o referinta pentru asamblarea puzzle-ului si sa vada cum ar trebui sa arate fotografia completata. Cand face puzzle-mozaic, elevul poate utiliza unele aptitudini de potrivire (“matching”) invatate in cap.12; cu alte cuvinte, pentru a termina puzzle-ul, elevul trebuie sa potriveasca laolalta piesele, dupa culoarea si forma lor.

Arii de dificultate

Unii elevi sunt distrasi de chiar piesele de puzzle, si se joaca cu ele, in loc sa assembleze puzzle-ul. Pentru a-l invata sa completeze puzzle, trebuie sa blocati sau sa reduceti in alt fel aceste comportamente, si sa recompensati (intariti) comportamentele corecte.

Jocul cu sortarea de forme

Elevul trebuie sa fi fost deja expus la experiente de potrivire a formelor, prin programul de Potrivire si Sortare (cap.12), si se poate sa ii placa acest tip de joc din cauza proprietatilor intrinseci de recompensare (intarire) ale potrivirii (Matching). De asemenea, in invatarea imitarii non-verbale ce implica obiecte (cap.13), elevul a invatat sa apuce un cub si sa-l insereze intr-un sortator de forme, dupa ce actiunea este modelata de educator. Scopul acestei sectiuni este de a-l invata pe elev sa completeze independent sortatorul de forme.

Primul sortator de forme

Alegeti un sortator de forme care are trei sau patru forme (de ex, sfera, cub si piramida). Primul sortator de forme trebuie sa aiba gauri pentru inserarea formelor numai in partea de deasupra, astfel ca elevul nu trebuie sa manevreze sortatorul pentru a gasi locatiile adecvate. O sfera este cea mai buna pentru a-l invata pe elev sa o insereze mai intai. Aceasta forma este cea mai simpla, deoarece se potriveste in sortator cu mai putina manipulare decat, de exemplu, o piramida sau o stea.

□ Pasul 1

Elevul trebuie sa stea la masa langa sau vis-à-vis de educator. Scoateti toate piesele din sortatorul de forme, si inmanati-i elevului sfera, dandu-i si comanda verbala (de ex, “umple sortatorul”). Daca elevul raspunde corect prin plasarea sferei in locatia adecvata in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari fara prompter, treceti la pasul 3. Daca elevul nu raspunde corect sau nu raspunde deloc, treceti la pasul 2.

□ Pasul 2

Repetati SD si imediat ajutati-l pe elev, indicand locatia corecta pe sortatorul de forme. Daca acest prompter nu duce la introducerea corecta a formei, utilizati un prompter fizic mai intruziv la urmatoarea incercare, plasand mana dv pe mana elevului si ghidandu-l catre locatia corecta a sortatorului. Recompensati, si gradat estompati prompterul fizic catre unul de indicare apoi estompati complet prompterul. Considerati ca a invatat dupa aceleasi criterii ca si la pasul 1.

□ Pasul 3

Odata ce elevul stie sa insereze sfera in sortator fara asistenta, plasati sfera in spatele sortatorului, fara a i-o mai inmana elevului. Dati comanda (“joaca-te”) si promptati fizic raspunsul corect. Estompati acest prompter catre unul de indicare in incercarile ulterioare. Continuati sa estompati prompterul pana cand elevul apuca sfera si o plaseaza in sortatorul de forme fara asistenta. Din nou, considerati ca a invatat la 5 din 5 sau la 9 din 10 raspunsuri corecte.

□ Pasul 4

Inlaturati prima forma de pe masa inainte de a incepe acest pas. Acum, dupa ce elevul a invatat sa apuce sfera si sa o insereze in sortator dupa ce aude comanda dv, introduceti o a doua forma. Pentru a maximiza succesul elevului, alegeti o forma care arata diferit de prima forma. De ex, daca prima forma a fost o sfera, o alegere buna pentru urmatorul obiectiv ar fi un cub. Dati comanda SD (“joaca-te”) si imediat ajutati-l pe elev, indicandu-i locatia corecta (adica gaura patrata) de pe sortatorul de forme. Acest prompter trebuie sa previna ca elevul sa incerce sa introduca cubul in gaura unde se potriveste sfera. Acordati-i elevului un timp suplimentar pentru a potrivi cubul in gaura, de vreme ce poate fi vorba de o prima expunere la astfel de stimuli. Promptati fizic plasarea cubului in sortator, daca este necesar.

Odata ce elevul a invatat sa introduca o a doua forma, invatati-l sa introduca o a treia, apoi o a patra forma, cate una pe rand, utilizand aceleasi proceduri ca si la invatarea primelor doua forme. Inainte de a invata fiecare forma noua, eliberati masa de orice alti stimuli, punand deoparte formele invatate anterior. Invatati-l pe elev sa introduca fiecare forma corect in sortator, una cate una, asigurandu-va ca invata sa apuce independent forma de pe masa, si sa o insereze – inainte de a trece la etapa urmatoare.

□ Pasul 5

Plasati doua forme pe masa langa sortatorul de forme (de ex, cubul si sfera), si invatati-l pe elev sa introduca cele doua forme in sortatorul de forme, una dupa alta. Daca elevul insereaza o forma, si apoi se opreste, promptati-i raspunsul prin indicarea formei ramase. Cresteti treptat numarul de forme prezente pe masa (de ex, plasati trei forme pe masa, apoi patru etc) si acordati recompensa contingenta dupa ce elevul introduce un numar tot mai mare de forme in fiecare incercare. Adica, in loc sa recompensati elevul dupa ce introduce o forma, intarziati contingent recompensa, pana cand insereaza doua forme, apoi trei si

asa mai departe. Se considera ca a invatat atunci cand toate formele sunt prezente deodata si elevul insereaza fiecare forma fara asistenta, dupa ce i-a fost data SD ("joaca-te").

Cel de-al doilea sortator de forme

Al doilea sortator de forme trebuie invatat prin aceeasi secventa de pasi utilizati la invatarea primului sortator. Acest sortator va avea cateva forme in plus fata de primul, sau formele vor avea mai multe fatete (de ex, hexagon-stea-cruce, spre deosebire de sfera-cub-piramida). In plus, al doilea sortator de forme trebuie sa aiba gauri nu doar pe o singura parte. Elevul trebuie acum sa invete sa rasuceasca cubul, pentru a gasi gaurile care corespund formelor.

Desi probabil ca va trebui sa-l invatati pe elev sa invarta sortatorul pentru a cauta gaurile corecte, lasati-l pe elev sa incerce singur sa invete manipularea sortatorului, ajutandu-l mai intai prin a-i indica (arata cu degetul) diferitele parti ale sortatorului. Daca acest nivel de prompter nu este suficient, utilizati un prompter de un nivel mai intruziv, ghidand fizic mainile elevului si ajutandu-l sa intoarca sortatorul, pentru a descoperi celelalte fatete. Cand il ajutati pe elev, dati o comanda verbala, cum ar fi: "Intoarce-l". Facand asa, elevul poate invata sa asocieze comanda verbala cu actiunea fizica de a intoarce cubul. Estompati gradat prompterul fizic, continuand sa dati comanda si recompense ample pentru executarea raspunsului.

Invatati-l pe elev sa insereze formele una cate una, cum ati procedat anterior. Intarziati treptat recompensa, pana cand elevul poate insera toate formele in sortatorul de forme. Daca este necesar, continuati prompterul verbal pentru ca elevul sa intoarca sortatorul. Tineti minte insa ca toti prompterii trebuie estompati.

Arii de dificultate

Unii elevi sunt distrasi cu usurinta de forme, si devin preocupati de jocul cu ele, in loc sa le introduca in sortator. Formele pot "invita" comportamentul auto-stimulant (de exemplu, privitul intens al formelor, introducerea lor in gura sau rotirea lor). Elevul trebuie insa sa fie atent la comenzile dv si nu sa se angajeze in auto-stimulare, daca trebuie sa invete sa se joace adecvat cu un sortator de forme. Puteti reduce comportamentele de auto-stimulare utilizand tehnicile descrise in aceasta sectiune.

Presupuneti ca tocmai ati dat comanda SD ("joaca-te") si, in loc sa insereze o forma in cub, elevul o invarte pe masa sau o scutura in fata ochilor. Stopati acest comportament dandu-i o informatie - "NU"-, si luand forma din mana elevului. Dati din nou comanda si inmanati forma elevului. Daca elevul roteste din nou forma, dati din nou informatia "NU", si luati-i forma. Deoarece urmeaza acum cea de-a treia incercare, precedata de doua raspunsuri incorecte, trebuie sa promptati raspunsul elevului. Dati comanda SD, inmanati forma elevului si simultan promptati prin ciocanirea sortatorului de forme sau ghidarea fizica a mainii elevului catre sortator. Este important sa promptati (ajutati) elevul imediat dupa ce ati atins sortatorul, astfel ca elevul sa nu aiba timp sa se auto-stimuleze cu forme. De indata ce elevul introduce forma in sortator, recompensati-l. Efectuati probe succesive de introducere a formei in sortator, promptand raspunsul dorit, si estompand gradat prompterul in urmatoarele incercari.

Reamintiti-va ca raspunsul corect pentru aceasta sarcina este ca elevul sa apuce forma si apoi sa o introduca in sortatorul de forme. Daca elevul apuca forma si incearca sa o scuture inainte de a o introduce in sortator, acesta este un raspuns incorect, care trebuie amendat cu informatia "NU" si lipsa recompensei. Asigurati-va ca aceasta consecinta (adica "NU") apare de indata ce elevul incepe comportamentul auto-stimulator, si nu atunci cand el insereaza forma in sortator. Daca elevul continua sa intampine dificultati, poate fi necesar sa promptati raspunsul corect, modelandu-l. Pentru un prompter – model pentru aceasta sarcina, pe masa trebuie sa existe doua sortatoare de forme identice. Plasati un sortator in fata dv, si pe celalalt in fata elevului. Dati comanda ("Fa asa!") si simultan apucati o forma si introduceti-o in sortator. Elevul trebuie sa imite actiunea dv apucand o forma si introducand-o in sortator. Continuati sa modelati raspunsul corect, dar schimbati comanda in "Joaca-te!". Odata ce elevul raspunde corect (adica nu se mai joaca cu forma, inainte de a o introduce in sortator), estompati treptat prompterul de modelare.

Puteti de asemenea sa stopati elevul de a se angaja in comportament auto-stimulator, dandu-i o comanda SD care este incompatibila cu actiunea auto-stimulatoare. Cu alte cuvinte, puteti da un SD care cere elevului sa stopeze angajarea in comportamentul auto-stimulator, si veti obtine un raspuns corect la acest SD. De ex, daca elevul scutura forma in fata ochilor, dati un SD care ii cere elevului sa-si foloseasca mainile (de ex, "Bate din palme" sau "Prinde picioarele"). Un astfel de SD va permite sa recompensati elevul pentru comportamente adecvate, aducandu-l "pe calea cea buna".

Asigurati-va ca SD dat interfereaza cu comportamentele auto-stimulatorii si sunt bine executate de elev; ele trebuie sa fie comenzi cu care elevul sa fie familiarizat si la care sa fi invatat raspunsul corect. O varietate de SD pot fi folosite din Programul de Limbaj Receptiv Primar (de ex, "bate din palme", "fa cu mana pa-pa, "atinge-ti urechile") sau din programul de Imitatie Non-Verbala (de ex, "Fa asa", in timp ce dv bateti din palme). Retineti ca se poate sa trebuiasca sa dati cateva comenzi SD invatate la rand; cu alte cuvinte, poate fi necesar sa dati o serie de comenzi receptive sau sarcini de imitare non-verbala pentru a aduce elevul inapoi la ce are de facut. Acestor sarcini le-am putea spune, informal, sarcini "de trezire". Cand elevul raspunde corect la SD, recompensati-l rapid si apoi reintroduceti imediat SD al obiectivului ("joaca-te").

Jocul cu masinute

In Programul de Imitatie Non-verbala, elevul se poate sa fi invatat sa impinga o masinuta inainte si inapoi pe masa. Elevul se poate sa fi invatat acest comportament la cererea dv si in Programul de Limbaj Receptiv Primar. In aceasta sectiune, elevul invata sa-si dezvolte jocul cu masinute prin introducerea unor itemi additionali, cum ar fi oameni, un garaj si camioane.

Pentru a invata jocul cu masinute, este nevoie de urmatoarele materiale: doua masinute identice cu locuri pentru oameni de jucarie, doi oameni de jucarie mici care sa intre in masinute, un garaj de jucarie cu o rampa si un set de piese de plastic care se conecteaza intr-un camion de 2-6 picioare lungime. Selectand stimulii adecvati pentru acest program, incepeti prin a alege masinute si oameni cu detalii putine, astfel ca distractibilitatea sa fie minima. De ex, nu incepeti prin a utiliza masinute care au usi ce se deschid sau oameni ale caror brate si picioare se misca.

Inainte de a incepe aceasta componenta a Programului de Aptitudini Primare de Joc, elevul trebuie sa fi invatat sa imite actiuni simple si inlantuite, cu si fara obiecte si trebuie sa fi facut unele progrese in Programul de Limbaj Receptiv Primar (cap.15)

Jocul cu o masinuta si un garaj

□ Pasul 1

Asezati elevul vis-à-vis de dv la masa, sau langa dv. Plasati o masinuta in fata dv si o alta in fata elevului. Plasati o persoana de jucarie langa fiecare masina. Dati comanda ("Fa asa!") in timp ce apucati omul de jucarie, il puneti in masinuta si impingeti masinuta inainte si inapoi pe masa. Daca elevul va imita actiunile, recompensati imediat. Daca nu reuseste sa raspunda corect, promptati prin ghidarea fizica a elevului sa bage omul de jucarie in masinuta si sa o impinga inainte si inapoi pe masa. Gradat, estompati acest prompter, furnizand mai putina asistenta la fiecare incercare.

Daca elevul vorbeste, il puteti invata sa imite sunete cand impinge masinuta (de ex, "bip-bip" sau "vroom"). Asigurati-va ca sunetele pe care le alegeti sunt unele pe care elevul le poate imita cu succes in Programul de Imitare Verbala (cap.22). Daca elevul combina cu dificultate actiunile fizice si verbalizarile, aceste actiuni trebuie invatate separat, invatandu-l mai intai pe elev sa plaseze oamenii de jucarie in masinuta, apoi sa impinga masinuta, apoi sa impinga masinuta in timp ce vocalizeaza adecvat (vocalizarile trebuie perfectionate prin imitare verbala inainte ca ele sa fie adaugate la actiunea fizica). In final, aceste actiuni trebuie inlantuite in secventa de actiuni descrisa anterior. Elevul trebuie sa exerseze raspunsul complet pana cand este indeplinit criteriul (5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte fara prompter).

□ Pasul 2

Asezati materialele in acelasi mod ca la pasul 1. Pentru acest pas, adaugati un garaj de jucarie la stimuli si plasati-l pe masa fie intre dv si elev, fie la marginea mesei. Apoi invatati-l pe elev sa imite un lant de trei actiuni. Dati comanda SD ("Fa asa") cand plasati omul de jucarie in masinuta si impingeti masinuta inainte si inapoi pe masa. Imediat dupa ce elevul imita aceste actiuni, recompensati-l rapid si apoi dati din nou comanda SD "Fa asa", punandu-va masinuta dv pe rampa garajului si bagand-o incet in garaj. Daca elevul imita aceste actiuni, recompensati-l. Daca elevul nu imita actiunile dv, ajutati-l cu un prompter la urmatoarea incercare. Incepeti cu cel mai putin intrusiv prompter posibil, indicandu-i mai intai rampa. Daca aceasta nu produce raspunsul dorit, utilizati un prompter fizic, ghidand gentil mana elevului la rampa, in timp ce el tine masinuta, apoi ajutati-l sa introduca masinuta in garaj. Gradat estompati acest prompter, si considerati ca a invatat dupa aceleasi criterii utilizate la pasul 1.

□ Pasul 3

Continuati seria de incercari cu secventa de actiuni descrisa in pasul 2 (adica, introduceti omul de jucarie in masinuta, impingeti masinuta inainte si inapoi si apoi coborati masinuta pe rampa in garaj). De aceasta data insa, in loc sa dati de doua ori SD, dati-o numai odata la inceputul secventei (adica atunci cand introduceti omul de jucarie in masinuta). Gradat, amanati recompensa pana cand elevul imita toate actiunile din secventa. Astfel, in loc sa-l recompensati pe elev dupa ce apuca omul de jucarie si il introduce in masinuta, asteptati pana cand completeaza raspunsul, coborand masinuta pe rampa in garaj. Dupa ce elevul indeplineste criteriile, treceti la pasul urmator.

□ Pasul 4

In acest pas, invatati-l pe elev sa se angajeze in lantul prezentat mai sus, dupa ce l-ati instruit verbal sa faca asta. Pozitionati materialele in acelasi mod cum ati facut-o mai inainte. Prezantati SD ("Fa asa") si simultan modelati raspunsul. Dupa ce elevul executa cu succes o incercare, schimbati SD de la "Fa asa" la "Joaca-te cu garajul", si modelati din nou secventa (adica introduceti omul de jucarie in masinuta si conduceti masinuta pe rampa in garaj). Gradat, estompati modelarea secventei ca prompter, astfel ca elevul sa invete sa se joace cu masinuta si garajul atunci cand spuneti "Joaca-te cu garajul", fara a-i mai arata in prealabil ce sa faca.

Conectarea rulotelor de transport masini

Conectarea rulotelor este o activitate similara cu cea a asamblarii de puzzle, descrisa anterior. Este important sa incepeti cu rulote care sunt relativ usor de asamblat. Rulotele care necesita ca elevul sa le tina intr-un anumit unghi ca sa se potriveasca, sau care necesita o anumita amplasare inainte de a se conecta, probabil il vor frustra pe elev. De aceea, alegeti rulote mari, pe care elevul sa le conecteze cu relativa usurinta. De asemenea, asigurati-va ca masinutele utilizate cu rulotele sunt de o marime adecvata pentru a se potrivi cu usurinta pe rulote. Initial, evitati rulotele care au prevazute santuri pentru roti.

□ Pasul 1

Stati vis-à-vis cu elevul la masa. Plasati doua rulote in fata dv si doua in fata elevului. Dati comanda SD ("fa asta") si conectati cele doua rulote din fata dv. Daca elevul va imita actiunile si isi conecteaza rulotele, recompensati-l. Daca elevul raspunde incorect sau nu raspunde deloc, promptati la urmatoarea incercare, plasandu-va mainile peste mainile lui, si ghidandu-l fizic sa conecteze rulotele. Gradat, estompati asistenta acordata in urmatoarele incercari. Dupa aproximativ doua incercari reusite, schimbati SD din "fa asta" in "joaca-te cu rulotele", si continuati sa modelati raspunsul corect. Gradat, incepeti sa estompati secventa de modelare ca prompter. Obiectivul este ca, la comanda SD "joaca-te cu rulotele" sa apara raspunsul adecvat, independent de prompter. Fiti gata insa sa il asistati pe elev spunand "fa asta" si modeland raspunsul. Odata ce elevul este capabil sa conecteze rulotele fara prompter cand se da comanda "joaca-te cu rulotele", treceti la pasul urmator.

□ Pasul 2

Una cate una, cresteti numarul de rulote plasate pe masa. Incepeti prin a plasa trei rulote in fata elevului, dand comanda SD "joaca-te cu rulotele". Daca elevul conecteaza cu succes rulotele, continuati prin a introduce tot cate o rulota in plus, pana la aproximativ 5 sau 6 piese. Pentru cateva incercari, recompensati moderat elevul, de fiecare data cand conecteaza cate o rulota, si pastrati marea recompensa pentru sfarsitul lantului. Incepeti treptat sa amanati toate recompensele pana cand elevul conecteaza toate rulotele ca un raspuns unic.

Daca elevul intampina dificultati in conectarea pieselor aditionale, sau se opreste dupa ce le conecteaza pe primele doua, promptati-l sa continue, ciocanind piesele ramase, in timp ce spuneti "continua" sau "termina". Asociind repetat prompterul verbal cu elementul non-verbal (in acest caz, ciocaneala) elevul poate eventual invata sa urmeze instructiile atunci cand sunt date fara componenta vizuala.

□ Pasul 3

Plasati cateva rulote pe masa cu o masinuta si dati comanda SD ("joaca-te cu rulotele). Dupa ce elevul assembleaza rulotele, dati comanda SD "fa asta" si modelati impingerea masinutei pe rulote. Daca elevul raspunde corect si impinge masinuta pe rulote, recompensati-l. Daca elevul raspunde incorect, sau nu raspunde deloc, furnizati un prompter fizic la urmatoarea incercare, plasandu-va lin mana peste mana lui si ajutandu-l sa impinga masinuta deasupra rulotelor. Reamintiti-va sa estompati treptat acest prompter si orice prompteri aditionali, astfel ca elevul sa invete sa conecteze rulotele si apoi sa impinga masinuta deasupra lor, cand aude SD "joaca-te cu rulotele". Cand il invatati pe elev noi activitati sau va jucati cu jucarii noi, procedati intr-o maniera similara cu pasii descrisi anterior. Cu alte cuvinte, fragmentati fiecare sarcina in componente separate, si apoi treptat reconstruiti intreaga secventa. Daca obiectivul este sa-l invatati pe elev sa assembleze vagoane, introduceti oamenii in tren, impingeti trenul pe sine, insa amintiti-va sa invatati mai intai fiecare dintre aceste sarcini individual.

Arii de dificultate

Elevul se poate angaja in comportament auto-stimulator cu masinute, in loc sa se joace cu ele adecvat. De ex, elevul poate prefera sa intoarca masina cu rotile in sus si sa invarteasca rotile, in loc sa o impinga pe masa. Similar, elevul se poate auto-stimula, coborandu-si capul pana cand masinuta este la nivelul ochilor, si sa priveasca rotile invartindu-se atunci cand el impinge masinuta pe masa inainte si inapoi.

Fiecare raspuns nou pe care elevul trebuie sa-l invete se face in pasi mici, pentru a ajuta inlocuirea comportamentului auto-stimulator. De ex, daca elevul se autostimuleaza invartind rotile masinutei, invatati-l sa impinga inainte si inapoi masinuta pe masa fara auto-stimulare, inainte de a-l invata sa o coboare pe rampa in garaj. Apoi, odata ce comportamentul auto-stimulator a fost redus cu succes, treceti la a-l invata actiuni aditionale.

Ca si cu alte jucarii si activitati, elevului s-ar putea sa nu-i placa la inceput sa se joace cu masinute. Insa este important sa ii dati elevului o cantitate suficienta de prompteri si recompense pentru a testa cum trebuie daca gaseste acest joc recompensator. Daca, in ciuda celor mai mari eforturi ale dv de a-l invata, elevul nu se arata interesat de jocul cu masinute, treceti la o alta forma de joc cu jucarii. Elevului i se poate trezi interesul pentru jocul cu masinute ceva mai tarziu.

Extinzand jocul cu masinute

Il puteti invata pe elev o varietate de jocuri in plus cu masinute, prin utilizarea imitatiei non-verbale. Aceasta extindere poate progresa in cateva directii diferite. Mai intai, elevul poate fi invatat actiuni noi, utilizand jucarii cu care deja stapaneste unele actiuni. De ex, elevul poate fi invatat sa puna "benzina" in masinuta, sa parcheze masina in garaj sau sa o impinga pe podea. In al doilea rand, elevul poate fi invatat sa stapaniasca actiuni similare celor pe care deja le stie, insa sa utilizeze jucarii diferite pentru a efectua aceste actiuni. De ex, elevul poate invata sa impinga un trenulet (in loc de o masinuta) pe niste sine noi. In

al treilea rand, jucarii diferite, cum ar fi avioanele, pot fi utilizate pentru a invata sa zboare cu un avion si sa-l faca sa aterizeze pe o pista.

Jocul cu papusi

Urmatoarele materiale sunt necesare pentru a invata jocul cu papusi: doi bebelusi – papusi, doua biberoane, un leagan si o paturica. Inainte de a incepe aceasta componenta a Programului de Aptitudini Primare de Joc, elevul trebuie sa fi invatat sa imite actiuni ce implica obiecte si inlantuirii de doua actiuni. Elevul trebuie de asemenea sa fi fost expus la comenzi verbale.

Ca si multe alte programe de joc, jocul cu papusi este initial invatat prin imitatie; dv modelati jocul cu o papusa si il invatati pe elev sa va imite actiunile. Cand elevul devine priceput in imitarea diverselor actiuni cu papusi, el va fi invatat sa se angajeze in aceste actiuni la o solicitare verbala (de ex, “leagana-l pe bebelus”). Este important de subliniat efectul facilitator al interactiunilor din viata reala cu echivalentele lor simbolice (de ex, jucariile). De ex, jocul cu papusi se poate transfera in actiuni congruente cu bebelusi si copii mici. Deoarece un limbaj comun uneste cele doua echivalente, invatarea limbajului asociat anumitor actiuni va ajuta la medierea transferului de aptitudini din simbolic in actual. Aptitudinile primare de joc care sunt stabilite de aceasta data vor fi amestecate, extinse si elaborate pe masura ce elevul creste si invata mai multe despre evenimente paralele in mediul sau de zi cu zi. Astfel, jocul elevului va deveni mai consecvent (important).

Eructatia papusii (“Patting a doll”)

Nota traducatorului: “to pat” inseamna “a bate cu palma pe spate”, iar in acest context semnifica actiunea adultului asupra bebelusului dupa supt, pentru ca acesta sa eructeze. Actiunea a fost probabil aleasa deoarece comanda SD este foarte scurta “Pat baby”

□ Pasul 1

Stati vis-à-vis de elevul dv la masa. Plasati ambele papusi pe masa, una langa dv si una langa elev. Dati comanda SD “Fa asta”, in timp ce apucati papusa, o tineti pe piept si o bateti pe spate. Daca elevul raspunde corect si imita actiunea dv, recompensati. Daca elevul raspunde incorect sau nu raspunde deloc, simplificati sarcina prin a-l invata numai primul comportament din secventa (adica sa apuce papusa) si promptati fizic raspunsul. Estompati prompterul si treptat adaugati comportamente aditionale, si recompensati contingent pe inlantuirea mai lunga (secventa de comportamente). Considerati ca a invatat la imitarea intregii inlantuirii (adica apuca papusa, o tine la piept si o bate pe spate) in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari fara prompter.

□ Pasul 2

Schimbati SD din “fa asta” in “bate pe spate bebelusul”, estompand treptat prompterul de modelare. Considerati ca a invatat dupa aceleasi criterii ca la pasul 1.

Leganatul papusii

□ Pasul 1

Pastrati aranjamentul fizic de mai sus. Prezantati SD “fa asta”, in timp ce apucati papusa si o leganati inainte si inapoi in bratele dv. Daca elevul raspunde corect si va imita actiunile, recompensati. Daca elevul nu raspunde sau raspunde incorect, promptati cum ati facut anterior si apoi estompati prompterul in timp. Odata ce elevul este capabil sa lege papusa in 5 din 5 sau in 9 din 10 incercari fara prompter, treceti la pasul 2.

□ Pasul 2

Repetati pasul 1. De aceasta data inasa schimbati SD din “fa asta” in “leagana bebelusul”. Estompati treptat prompterul de modelare, astfel ca elevul sa invete sa raspunda la comanda “leagana bebelusul” fara prompter.

Capacitati aditionale de joc cu papusa

O varietate de aptitudini de joc cu papusa pot fi invatate prin imitatie. De ex, elevul poate fi invatat sa puna o papusa in leagan si apoi sa pretinda ca o hraneste din biberon si ca o acopera cu o paturica. Aceste actiuni trebuie intai invatate prin imitatie. Apoi, odata ce elevul stapaneste actiunea cu model, elevul poate fi invatat sa se joace atunci cand ii sunt date comenzi adecvate comportamentului (de ex, "hraneste bebelusul" sau "imbraca bebelusul"). Ca si in cazul jocului cu masinute, elevul poate fi eventual invatat sa faca o serie de comportamente interrelationate cand i se da comanda generala "joaca-te cu papusile". Insa anticipati ca va fi nevoie de mult ajutor si recompensa pentru a construi un lant de comportamente care creeaza forma complexa a jocului cu papusi. Amintiti-va sa il invatati fiecare comportament separat si apoi sa treceti la inlantuirea unor secvente mai elaborate, dand recompense contingente pentru serii tot mai lungi de comportamente.

Arii de dificultate

Ca si in cazul altor activitati de joc cu jucarii, elevul se poate auto-stimula cu papusile in loc sa se joace adecvat. Pentru a remedia aceasta problema, familiarizati-va cu liniile de ghidaj prezentate in "Arii de dificultate" de la "jocul cu masinute". Este de asemenea posibil ca elevul sa nu gaseasca placut (recompensator) jocul cu papusa, si sa inceteze jocul cu papusi in absenta unei recompense extrinseci. Insa este important de tinut minte ca ceilalti copii pot fi eventual capabili sa furnizeze recompensele suplimentare necesare pentru pastrarea acestei aptitudini. Daca, in ciuda eforturilor dv maxime de a-l invata, elevul nu se arata interesat de jocul cu papusi sau gaseste acest tip de joc enervant, treceti la alta forma de joc. Poate ca mai tarziu elevul va capata interes in jocul cu papusile, cand castiga comportamente relevante pentru evenimente din viata reala.

Jocul cu mingi

Pentru a-l invata pe elev aptitudini primare ale jocului cu mingea, cum ar fi rostogolirea, aruncarea si prinderea mingii, aveti nevoie de o minge mare, moale, gonflabila (cum ar fi o minge de plaja). Utilizarea unei mingi moi previne ca elevul sa se loveasca, ceea ce, in consecinta, previne ca elevul sa se sperie si sa se fereasca de minge atunci cand aceasta este aruncata spre el. De asemenea, o minge mare il va ajuta pe elev sa invete sa o prinda, deoarece in general mingile mari sunt mai usor de prins decat cele mici. Insa in viitor vor fi introduse mingi de diferite marimi si greutate, in scopul generalizarii.

□ Pasul 1

Este nevoie de doi educatori pentru acest program. Un educator si elevul vor sedea pe podea, fata in fata, la o distanta de aprox 4-5 picioare unul de altul, cu picioarele departate in forma de V. Un al doilea educator trebuie sa stea in spatele elevului, pentru a prompta pozitia corecta de sedere si raspunsurile adecvate la comenzile SD date de primul educator. Odata ce ambii adulti si elevul sunt positionati, primul profesor da SD ("prinde"), in timp ce rostogoleste mingea catre elev. Adultul asezat in spatele elevului il prompteaza fizic pe acesta sa prinda mingea, intinzandu-i bratele in fata si strangandu-i palmele in jurul mingii. Continuati sa rostogoliti mingea catre elev, si gradat estompati gradul de asistenta pe care i-o dati. De ex, estompati prompterul fizic complet, scazand intruzivitatea prompterului, pana cand doar atingerea coatelor elevului determina raspunsul corect. Odata atins acest nivel de prompting, estompati complet prompterul pana cand elevul prinde mingea in 5 din 5 sau in 9 din 10 incercari nepromptate. Dupa ce acest criteriu este indeplinit, treceti la pasul 2.

□ Pasul 2

Luati aceeaasi pozitie ca si la pasul 1. Primul educator da comanda SD ("Prinde"), rostogolind mingea catre elev. Imediat dupa ce elevul prinde mingea, recompensati-l. Apoi, invatati-l pe elev sa faca si actiunea reciproca, promptandu-l sa rostogoleasca mingea catre educator. Primul educator da comanda SD ("rostogoleste"), iar cel de-al doilea educator, asezat in spatele elevului, prompteaza raspunsul prin a-l

ajuta pe elev sa impinga mingea catre educator. Recompensati raspunsul. Continuati sa alternati rostogolirea mingii, inainte si inapoi, estompand treptat amploarea promptarii acordate la fiecare incercare. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Continuati sa rostogoliti mingea inainte si inapoi. Insa, in acest pas, in loc sa dati comanda SD pentru fiecare incercare (adica "prinde" si "rostogoleste"), emiteti o comanda SD mai generala, la inceputul probei (de ex, "hai sa ne jucam cu mingea"), si incepeti sa inlantuiti cele doua actiuni (sa prinda si sa rostogoleasca). Estompati SD-urile "prinde" si "rostogoleste", dandu-le tot la a doua incercare, apoi tot la a treia si asa mai departe, pana cand se da doar comanda SD "hai sa ne jucam cu mingea". Daca elevul nu raspunde cum trebuie (de ex, nu rostogoleste mingea inapoi la educator), reintroduceti cel mai putin intrusiv prompter care este eficient pentru a produce raspunsul corect. Estompati acest prompter cat de curand posibil. Odata ce aptitudinea este invatata (5 din 5 sau 9 din 10 incercari corecte nepromptate), estompati lent asistenta adultului din spatele elevului. Aceasta se poate face prin mutarea adultului din spatele elevului in pozitia sezand, dar la 1-2 picioare in spatele elevului, apoi la ingenuncherea in spatele elevului, apoi la stat in picioare in spatele elevului etc. Primul educator trebuie sa continue sa dea SD in timp ce distanta dintre elev si al doilea educator este gradat crescuta, pana cand al doilea adult este complet eliminat.

□ Pasul 4

Dati recompensa contingenta la rostogolirea si prinderea mingii de catre elev ca un singur raspuns. De asemenea, gradat, cresteti distanta dintre educator si elev cu cate 1-2 picioare odata. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

Prinderea si aruncarea mingii

□ Pasul 1

Educatorul si elevul vor sta in picioare unul in fata celuilalt la o distanta de 2-3 picioare. Un al doilea adult va sta in spatele elevului, pentru a-l prompta. Odata ce elevul si ambii educatori, dati comanda SD ("prinde") si aruncati usor mingea in bratele intinse ale elevului (tinute astfel de al doilea educator). In incercarile succesive, estompati treptat amploarea prompterului fizic si cresteti distanta de la 3 la 5 picioare. Recompensati elevul atunci cand prinde mingea independent in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari.

□ Pasul 2

Acum, ca elevul poate prinde mingea, invatati-l cum sa arunce mingea inapoi la educator. Un adult va sta direct in spatele elevului si alt adult va sta in fata elevului, la o distanta de 2-3 picioare. Odata ce adultii si elevul sunt positionati, dati comanda SD ("arunca"). Daca este necesar, promptati raspunsul prin ajutor fizic dat elevului sa arunce mingea inapoi la educator. Recompensati raspunsul. Estompati prompterul, furnizand mai putina asistenta la fiecare incercare succesiva.

□ Pasul 3

Continuati sa aruncati mingea inainte si inapoi ca la pasul 2, dar acum incepeti sa formati comportamentul astfel ca elevul sa arunce mingea inapoi la educator de indata ce a prins-o (adica, sa inlantuiti comportamentele).

Nota traducatorului : am tradus "shape the behavior" prin "formati comportamentul", pentru a nu se confunda cu "modelati comportamentul", ceea ce, in contextul manualului de fata are alt inteles = acela de a prezenta un model de comportament elevului

Treptat, estompati SD-ul individual ("prinde" si "arunca"), asa cum ati procedat anterior la pasul 3 la rostogolirea mingii. Amanati recompensa pana cand devine contingenta la completarea ambelor comportamente (prindere si aruncare). In final, odata ce elevul este capabil sa prinda si sa arunce mingea

cu foarte putina asistenta sau fara, cresteti distanta dintre educator si elev si treptat inlaturati adultul din spatele elevului.

Pe masura ce elevul devine mai abil la aruncare si prindere, incepeti sa introduceti diferite mingi. De fiecare data ce este introdusa o minge, aceasta trebuie sa fie doar un pic mai grea si mai mica decat cea care a precedat-o.

Arii de dificultate

Unii elevi nu sunt capabili sa tina mingea odata ce este aruncata spre ei, si incearca sa compenseze prin utilizarea bratelor si nu a mainilor. Exerciții pregatitoare pot fi utilizate, pentru a remedia problema. Incepeti cu un adult care tine mingea, in timp ce celalalt adult il prompteaza pe elev sa traga mingea din mainile adultului. (SD este "ia mingea" sau "trage"). Astfel, elevul invata sa-si foloseasca mainile pentru a apuca mingea. Dupa ce elevul exerseaza tragerea mingii din mainile educatorului, reintroduceti prinderea si utilizati un prompter fizic complet. Pe masura ce elevul devine mai iscusit la prinderea mingii cu mainile, estompati prompterul si cresteti distanta intre educator si elev.

Daca elevul continua sa intampine dificultati in prinderea mingii, incercati sa folositi un balon mare in loc de o minge gonflabila. Un balon ar trebui sa fie mai usor de prins de catre elev, deoarece sta in aer mai mult decat o minge. Astfel, elevul va avea la dispozitie perioade mai lungi de timp in care sa se pregateasca sa prinda balonul.

Dat fiind faptul ca elevii difera mult in abilitatile lor motorii grosiere, achizitia aptitudinilor de joc cu mingea va fi mai dificila pentru unii elevi decat alte achizitii. Similar, in timp ce unii elevi arata un interes imediat in jocul cu mingea, altii reactioneaza indiferent. Insa, asigurand recompense ample si prompting adecvat, cei mai multi elevi invata sa le placa jocul cu mingea.

Jocuri pentru prescolari

Inainte de a incepe sa il invatati jocuri simple pentru prescolari, elevul trebuie sa fi invatat o varietate de comportamente in: imitatie non-verbala (de ex, sa se ridice, sa-si lipeasca picioarele, sa-si atinga capul, sa bata din palme, sa sara) si comenzi receptive simple (de ex, "ridica-te", "bate din palme"). Este important ca elevul sa fi invatat anterior comenzi si actiuni imitative care necesita deplasarea de jur imprejurul camerei, pe langa cele efectuate in timp ce sta pe scaun. Deoarece majoritatea jocurilor pentru prescolari necesita un format circular, elevul trebuie sa fie capabil sa stea jos pe podea cu un grup de oameni pentru cel putin 1 minut. Este de ajutor, dar nu necesar ca elevul sa aiba unele abilitati verbale (de ex, imitare verbala, denumirea expresiva a obiectelor). Daca elevul nu vorbeste, totusi este capabil sa participe, executand unele actiuni.

Elevul poate fi invatat oricare din numeroasele jocuri pentru prescolari, si cantece cu actiune (de ex, Itsy Bitsy Spider). Tineti minte ca, la fel ca orice alte aptitudini de joc, unii elevi pot sa nu fie atrasi de aceste jocuri si cantece; inasa unora le pot placea proprietatile auto-stimulatorii ale unor cantece cum ar fi Itsy Bitsy Spider. Este important ca fiecare din grup sa il recompenseze entuziast pe elev pentru ca se joaca sau canta, facand cat pot de mult ca experientele sa fie amuzante.

Cartoful Fierbinte

Utilizam ca ilustrare jocul Cartoful Fierbinte, deoarece acest joc este relativ usor de invatat si aptitudinile implicate sunt simple si relativ usor de promptat. Daca elevul are o capacitate verbala limitata sau nu este capabil sa imite cuvinte sau sunete, aceasta sectiune poate fi invatata eliminand componenta verbala.

Inainte de a incepe, trebuie gasit un obiect care sa serveasca drept cartof fierbinte. Nu este necesar sa utilizati un cartof adevarat, e de preferat sa folositi un obiect care este mai moale si mai usor decat un cartof (de ex, o minge mica). Un obiect mai usor va fi mai simplu de inmanat de catre elev, si nimeni din joc nu va fi ranit, daca obiectul este aruncat din greseala prea viguros.

Cel puțin trei oameni (elevul, un educator și o altă persoană) sunt necesare pentru a începe învățatul acestui joc. Într-un grup de cinci sau șase este ideal. În viitor, frații sau alți indivizi pot fi incluși în grup, însă doar adulții care au experiență în a-l învăța trebuie să participe la început.

□ Pasul 1

Elevul și alți participanți vor sta pe podea în cerc. Un adult va fi desemnat educator și va conduce jocul. Elevul va sta lângă educator, în dreapta acestuia, fiind ultimul care îi vine rândul în cerc. Persoana din partea cealaltă a elevului va funcționa ca prompter.

□ Pasul 2

Educatorul da comanda SD ("Cartof fierbinte") și pasează obiectul care reprezintă cartoful în direcția acelor de ceasornic. Primind obiectul, cea de-a doua persoană spune "cartof fierbinte" și trece obiectul următoarei persoane din cerc, și așa mai departe. Când este rândul elevului să-i fie dat cartoful, poate fi nevoie ca persoana-prompter să-l asiste pe elev pentru a răspunde corect. Dacă este necesar, prompterul va da SD ("cartof Fierbinte") și îl va ajuta fizic pe elev să prindă "cartoful" și să-l dea educatorului. Dacă elevul nu răspunde corect, dați un SD cu care este familiarizat ("prinde") și promptați fizic pentru a răspunde corect. Gradat, estompați toți prompterii.

□ Pasul 3

Repetati pașii 1 și 2 până când elevul este capabil să dea mai departe cartoful fără asistență. Treptat, creșteți viteza cu care cartoful este pasat, până când elevul învață să arunce repede cartoful, după ce îl primește. De asemenea, variați localizarea elevului în cerc, astfel încât să nu primească întotdeauna ultimul cartoful.

Jocuri suplimentare pentru prescolari pot fi învățate urmând pașii similari cu cei descriși mai sus. Simplificați diferitele componente ale jocului atât cât este necesar pentru a-l păstra pe elev plin de succes. Odată ce jocurile elementare au fost învățate, vor fi introduse jocuri mai dificile.

Cantatul de cantece cu activitate

Majorității elevilor le place să cânte cantece, ceea ce este util atunci când faceți pregătirea pentru grădiniță. Ca și în cazul jocurilor, elevul nu trebuie să poată vorbi pentru a participa la cantecele cu acțiune. Dacă elevul este incapabil să cânte împreună cu grupul, el poate participa efectuând acțiunile adecvate. Cantecele cu activitate pot fi învățate într-un setting de "unu la unu" (educator și elev) sau într-un format circular. Toți participanții vor cânta cantecele și vor executa comportamentele care corespund versurilor.

Pentru a-l păstra pe elev plin de succes, unele dintre acțiuni vor trebui simplificate sau trebuie încetinit ritmul cântecului. Dacă în orice moment elevul nu va imita comportamentele sau se oprește din cântat, dați-i o comandă receptivă (de ex, "bate din palme" sau "canta") sau promptați-l să vă imite acțiunile (de ex, spuneți "fa așa", în momentul în care vă modelați o acțiune). Așa cum știți, cuvintele cântecelor indică diferite comportamente. Urmează cuvintele de la câteva dintre cele mai populare cantece cu acțiune.

Nota traducătorului: este vorba de cantece pentru prescolari, specifice culturii americane. În România puteți folosi "Bate vantul frunzele / se-nvartesc moristile", ori "Am pierdut o batistuta".

Observați proprietățile auto-stimulatoare ale acțiunilor exprimate în rime - "Bate", "invarteste" etc. sau repetiții de cuvinte - "jur -împrejur". O descriere potrivită pentru aceste comportamente social acceptate și cu valoare de auto-recompensă ar fi termenul de "ecolalie editată".

CAPITOLUL 20

Arte si meserii

Cele sase sectiuni ale Programului de Arte si Meserii prezentate in acest capitol intentioneaza sa-i ajute pe elevii cu intarzieri in dezvoltare sa se adapteze la mediile prescolare si care preced gradinita, precum si sa-i ajute sa se angajeze in comportamente de joc adecvate social din domeniul artelor si meseriilor in timpul liber. Portiunile programului care constituie acest capitol sunt prezentate in urmatoarea ordine: (1) constructia cu caramizi Lego, (2) desenul, (3) decupajul cu foarfeca, (4) lipitul, (5) pictatul, (6) caligrafia. Fiecare portiune consta din una sau mai multe faze, si fiecare portiune si faza din cadrul programului este expusa in ordinea dificultatii aparente.

Anumite portiuni din Programul de Arte si Meserii pot fi introduse in stagiile de inceput ale tratamentului, prin, de exemplu, invatarea de a imita constructia unui simplu turn de cuburi ca extensie a Programului de Imitare Non-Verbala. Pe masura ce elevul progreseaza in tratament, diferite portiuni din Programul de Arte si Meserii adecvate nivelului de aptitudini al elevului pot fi continuate in invatarea unor programe cum ar fi Programul Prepozitiilor (cap.27) si Programul de Scris – Citit (cap.29). Astfel, desi a-l invata pe elev sa construiasca cu Lego este ceva elementar si poate fi atins foarte devreme in terapie, a-l invata pe un elev sa-si scrie propriul nume (vezi cap.29) este relativ dificil si ar fi cel mai bine de introdus dupa ce elevul a progresat semnificativ in Potrivire si Sortare (cap.12), Imitatie Non-Verbala (cap. 13) si Limbaj Receptiv (cap. 15, 17 si 18).

Date fiind diferentele individuale importante intre elevi, trebuie sa fiti sensibil nu doar la variatiile unui anume elev in rata invatarii, ci si la variabilitatea pe care un elev o poate demonstra de-a lungul si in cadrul anumitor tipuri de program. De ex, in acest program, elevul poate excela la constructiile cu cuburi si la pictat, dar sa intampine dificultati considerabile la desenat si la decupat. Data fiind o astfel de complexitate, sfatul nostru este de a lucra in echipa cu alti educatori si de a cere si a fi deschisi la feed-back privind acest program, dar si toate celelalte programe din acest manual.

Constructia cu caramizi de tip Lego

Nota traducatorului: am folosit denumirea de piese Lego pentru "caramizile" de plastic colorat care se asambleaza, aceasta fiind denumirea incetatenita in pedagogia speciala din Romania.

Celor mai multi prescolari le place sa construiasca cu Lego singuri sau in interactiune cu altii. Copiii mai mici de obicei ingramadesc piesele de Lego, in timp ce copiii mai mari construiesc structuri complexe cum ar fi case, castele, poduri si labirinturi. Copiii obisnuiti adesea imita miscarile altora cand construiesc cu Lego si isi impartasesc unii altora cum si ce construiesc. Multi elevi cu intarzieri in dezvoltare invata sa devina astfel de constructori ardenti de Lego, iar unii invata sa construiasca structuri intricate si complexe. Altii pot gasi jocul cu Lego mai putin atractiv (ca recompensa) la inceput, dar merita o sansa cinstita de a descoperi daca vor invata sa le placa aceasta activitate in timp.

Constructia de Lego este o sarcina relativ usoara pentru educator de predat si pentru elev de invatat. Ea reprezinta o oportunitate pentru elev de a generaliza aptitudinile de potrivire si de imitatie non-verbala in aria jocului, in timp ce invata sa participe la stimuli vizuali tot mai complecsi. Printr-o sporire a concentrarii atentiei, elevul achizitioneaza aptitudini de creativitate si de rezolvare a problemelor. In plus, constructia de Lego este o facilitare ideala a vorbirii de tip conversatie intre elevi, educatori si alti copii.

Constructia de Lego trebuie initial invatata la masa, pentru ca este mai usor de structurat sarcinile la masa decat pe podea, dat fiind faptul ca settingul de masa – scaun asigura mai mult control asupra comportamentului elevului si, astfel, asupra achizitionarii de noi aptitudini. Puteti extinde constructia de Lego pe podea dupa ce elevul devine priceput la constructia pe masa. Incercari de constructii de Lego pot fi efectuate eficient prin plasarea unei galeti care contine piesele pe un scaun langa masa, facilitand plasarea rapida a pieselor pe masa dupa nevoie.

In alegerea stimulilor de inceput, retineti ca elevul poate avea mai putin succes in stadiile incipiente ale constructiei de Lego daca toate piesele utilizate sunt identice din punct de vedere al culorii, marimii si formei. De aceea, va trebui sa utilizati stimuli cum ar fi Tootsies Toys 100 Blocks, care sunt de diferite culori, marimi si forme. Tootsies Toys 100 Blocks se gasesc la magazinele mari de jucarii.

Progresiunea constructiei de Lego este descrisa prin urmatoarele noua faza: (1) imitarea constructiei educatorului pe un bloc de baza si in jurul acestuia, (2) imitarea educatorului in timp ce construiește o structura, piesa cu piesa. (3) imitarea educatorului care construiește o structura cu un bloc de baza pre-pozitionat, (4) imitarea educatorului care inlantuieste blocurile, (5) copierea structurii de blocuri pre-construita de educator, (6) copierea structurii de blocuri a educatorului construita in spatele unui ecran, (7) copierea structurii de blocuri din fotografii, (8) construirea unei structuri de blocuri la cererea educatorului si (9) construirea cu diferite tipuri de blocuri.

Faza 1: Imitarea educatorului care construiește pe si in jurul unui bloc de baza

Puteti facilita imitarea initiala de catre elev a constructiei de piese Lego utilizand doar doua piese: o piesa de baza si o piesa care se plaseaza. Doua seturi identice de piese (adica doua blocuri de baza identice si doua blocuri identice care se plaseaza) sunt necesare pentru Faza 1. In aceasta faza, pozitionati cele doua blocuri de baza pe masa, astfel ca unul sa fie in fata elevului si unul in fata dv. Apoi demonstrati pozitionarea blocului de plasare in diferite locatii, in relatie cu blocul de baza. Elevul trebuie sa raspunda prin imitarea aranjamentelor blocului care se plaseaza. Puteti pozitiona blocul de plasare deasupra blocului de baza, alaturi de blocul de baza, in fata blocului de baza sau in spatele blocului de baza.

De dragul ilustrarii, alegeti blocurile de baza sa fie relativ mari, rosii, rectangulare, puse orizontal pe masa, una in fata elevului si una in fata dv. Alegeti blocurile de plasare sa fie galbene, dar altfel identice ca marime si forma cu blocurile de baza. Pozitionati un bloc de plasare la dreapta elevului (daca elevul e dreptaci) cam la 6-8 inch de blocul de baza al elevului. Pozitionati cel de-al doilea bloc de plasare la 6-8 inch la stanga blocului dv de baza, si apoi treceti la Pasul 1. Blocul de plasare trebuie inlaturat de pe masa intre doua incercari.

□ Pasul 1

Exersati SD1 pana la invatare (de ex, plasarea blocului galben deasupra blocului de baza). Prezantati SD1, ce consta in instructia "Fa asta" in timp ce apucati, mutati si plasati blocul de plasare galben deasupra blocului de baza. Promptati raspunsul elevului, de exemplu, manual – sa isi ridice blocul sau de plasare galben si sa il plaseze deasupra blocului sau de baza. Recompensati raspunsul.

In urmatoarele cateva incercari, treptat estompati prompterul fizic catre unul mai putin intrusiv, cum ar fi aratatul cu degetul catre blocul de plasare al elevului, apoi estompati complet toti prompterii. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Exersati SD2 pana la invatare (de ex, plasarea blocului galben in fata blocului de baza). Prezantati SD2, ce consta in instructia "Fa asta", in timp ce apucati, mutati si plasati blocul galben de plasare in fata blocului de baza. Urmati procedurile de invatare descrise la pasul 1, considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Amestecati SD1 (adica plasarea blocului galben deasupra blocului de baza) si SD2 (adica plasarea blocului galben in fata blocului de baza), conform paradigmei de invatare a discriminarii (cap.16). Incepeti prin a prezenta SD1 si considerati ca a invatat la 3 raspunsuri corecte nepromptate consecutive. Daca initial sunt necesari prompteri, estompati-i in incercarile subsecvente si maximizati recompensa pentru incercarile nepromptate. La doua secunde dupa ce elevul a invatat SD1, prezantati SD2. Promptati raspunsul corect al elevului daca este necesar. Din nou, considerati ca a invatat la 3 raspunsuri consecutive corecte nepromptate. In incercari succesive, reduceti gradat numarul raspunsurilor corecte nepromptate

de la 3 la 2 si in final la 1 inainte de a alterna SD. Daca elevul face o greseala, cum ar fi sa raspunda cu R2 la SD1, intrerupeti imediat raspunsul prin retinerea blocului de plasare si retinerea recompensei, in timp ce dati informatia "NU". Repetati SD1, promptati R1, recompensati raspunsul si apoi estompati prompterul in urmatoarele cateva incercari. In incercari succesive, amestecate, rotate randomizat si recompensate diferential, elevul va face tot mai putine greseli si eventual va invata discriminarea (adica sa raspunda corect in 5 din 5 sau in 9 din 10 incercari). Aceasta discriminare apare cand asocierile dintre SD1 – R1 si SD2 - R2 sunt intarite, deoarece sunt recompensate, iar greselile cum ar fi SD1 – R2 sunt slabite, deoarece nu sunt recompensate.

□ Pasul 4

Exersati SD3 pana la invatare (de ex, plasarea blocului galben langa blocul de baza), urmand procedurile descrise la pasul 1. Odata ce SD3 este invatat separat, amestecati SD3 intai cu SD1 si apoi cu SD2, respectand paradigma invatarii discriminarii subliniata la pasul 3. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 5

Exersati SD4 pana la invatare (de ex, plasarea blocului galben in spatele blocului de baza) urmand procedurile subliniate la pasul 1. Odata ce SD4 este invatat separat, amestecati SD4 intai cu SD1, apoi cu SD2, iar in final cu SD3, in conformitate cu procedurile de invatare a discriminarii. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau la 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. In final, generalizati treptat aptitudinea de constructie a elevului de la a construi exclusiv cu blocul de plasare galben, rectangular - la constructii cu noi blocuri care sa fie plasate.

Faza 2: Imitarea educatorului ce construiește o structura piesa cu piesa

In aceasta faza a programului, elevul invata prin imitatie sa construiasca o structura mica cu doua blocuri de plasare (de ex, un bloc galben si unul albastru), cu dimensiuni identice cu blocul de baza. Asa cum ati procedat in faza precedenta, pozitionati un bloc de baza in fata elevului si unul in fata dv. Aliniati orizontal doua blocuri de plasare la aprox 6-8 inch in dreapta blocului de baza al elevului si doua la stanga blocului dv de baza.

Odata ce blocurile sunt pozitionate, apucati blocul de plasare cel mai apropiat de blocul de baza si dati instructia "fa asa", in timp ce plasati blocul langa blocul de baza, astfel ca cele doua blocuri sa aiba inaltimi egale. Manual, promptati raspunsul daca este necesar. Odata ce elevul isi plaseaza blocul, apucati cel de-al doilea bloc de plasare si spuneti "fa asa", in timp ce plasati blocul deasupra celor doua blocuri lipite. Daca este necesar, promptati raspunsul elevului si estompati prompterul in urmatoarele incercari. Dupa ce recompensati raspunsul corect, inlaturati blocurile de plasare si asezati-le in pozitia initiala la marginea mesei. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

Pentru a reduce prompterii inadvertenti, si a facilita generalizarea la alte structuri, incepeti randomizarea formei si culorii blocurilor de plasament si forma si culoarea blocului de baza. In plus, pozitionati blocurile de plasament in diferite locatii in raport cu blocul de baza. Sistematic, cresteti numarul blocurilor de plasare de la doua la sase, si apoi variati numarul blocurilor de plasare utilizate in fiecare structura. De asemenea, rotati randomizat pozitia blocurilor de plasament in alinierea de langa blocul de baza, amintindu-va sa alegeti blocul de plasare care se afla cel mai aproape de blocul de baza, de fiecare data cand un bloc de plasare este aranjat in structura.

Faza 3: Imitarea educatorului care construiește o structura fara bloc de baza

In fazele 1 si 2, un bloc de baza pre-pozitionat a ajutat la simplificarea sarcinii pentru elev. Similar, blocurile de plasare erau aranjate intr-o linie orizontala la marginea mesei, ajutandu-l pe elev sa aleaga blocurile corecte. Pentru a ajuta elevul sa invete constructia de Lego intr-un setting mai natural, ambele tipuri de promptere sunt inlaturate in aceasta faza.

Incepeti aceasta faza plasand pe masa doua "gramezi" identice constand din doua blocuri, o gramada pentru elev si o gramada pentru dv. Prezantati SD1 spunand "Fa asta", in timp ce apucati un bloc din gramada cea mai apropiata de dv si il puneti pe masa in fata dv. Miscarile lente si exagerate pot facilita participarea elevului la SD. Daca este necesar, promptati raspunsul corect al elevului, de exemplu aratand cu degetul blocul identic din gramada elevului sau separand acest bloc din gramada lui si pozitionandu-l mai aproape de elev. Recompensati raspunsul corect al elevului. Apoi continuati apucand un al doilea bloc si plasandu-l undeva, in relatie cu primul bloc. Promptati daca este nevoie. Estompati toti prompterii in incercarile subsecvente.

Dupa ce elevul invata sa construiasca cu doua blocuri utilizand procedurile descrise la aceasta faza, adaugati un al treilea bloc la fiecare gramada. Odata ce elevul invata sa construiasca dintr-o gramada de trei blocuri, continuati gradat sa adaugati blocuri la fiecare gramada. Cand elevul invata sa construiasca dintr-o gramada mai mare de blocuri, variati numarul de blocuri utilizate in fiecare structura, invatandu-l pe elev ca nu fiecare bloc trebuie sa fie utilizat in fiecare structura. Eventual, plasati toate blocurile – ale dv si ale elevului – intro cutie plasata la marginea mesei si invatati-l pe elev sa aleaga piesele corecte din cutie. Unii elevi vor invata sa construiasca structuri (de ex, poduri si fortarete) constand din 10-15 blocuri cand sunt modelati intr-un mod pas-cu-pas. Cand elevul poate construi structuri complexe in aceasta maniera cu usurinta, treceti la faza urmatoare.

Faza 4: Imitarea educatorului care inlantuie doua blocuri

Pana acum, elevul a construit structuri urmandu-va modelul. In faza de fata, elevul invata sa fie mai putin dependent de prompterele dv si incepe sa initieze constructia, stabilindu-si proprii pasi ca stimuli pentru urmatorii pasi.

Plasati doua seturi de blocuri constand din doua piese identice, dar randomizate, pe masa – un set pentru elev si unul pentru dv. Dati comanda "Construieste asta", in timp ce apucati si pozitionati un bloc pe masa si imediat apucati si plasati celalalt bloc alaturi de primul bloc. Daca e necesar, promptati elevul manual sa apuce si sa-si pozitioneze blocurile, astfel ca acestea sa repete structura dv. Repetati SD si estompati prompterul manual de-a lungul incercarilor. Desi atat raspunsurile promptate, cat si cele nepromptate vor fi recompensate, recompensa pentru raspunsurile nepromptate va fi maxima. Asigurati-va insa ca recompensa nu va fi data, de ex, pana cand elevul nu completeaza plasarea celor doua blocuri, de vreme ce acest lant de raspunsuri constituie raspunsul corect. Eventual, plasarea de catre elev a primului bloc va furniza stimulul pentru plasarea celui de-al doilea bloc. Odata ce a invatat (5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate), generalizati la seturi noi de cate doua blocuri. In faza urmatoare, extindeti inlantuirea invatata in faza de fata prin prezentarea unor structuri de blocuri pre-construite, alcatuite din mai mult de doua blocuri.

Faza 5: Copierea structurii de blocuri pre-construita a educatorului

In aceasta faza, elevul este invatat sa faca un duplicat al unei structuri pe care ati construit-o dv integral, in timp ce elevul v-a urmarit. Incepeti aceasta faza ingramadind doua seturi identice din cate trei blocuri pe fiecare parte a mesei, un set pentru elev si un set pentru dv. Construiti o structura simpla (de ex, doua blocuri plasate unul langa altul si al treilea deasupra celor doua, pentru a forma un pod). Aratati catre structura si spuneti "Construieste asta". Daca este necesar, promptati raspunsul elevului. Gradat estompati prompterele in incercarile ulterioare, maximizand recompensa pentru raspunsurile corecte nepromptate. Elevul a invatat aceasta faza cand raspunde corect la 5 din 5 sau la 9 din 10 incercari nepromptate. Odata ce a invatat, cresteti complexitatea acestei faze adaugand blocuri in gramezi si modeland, treptat, structuri mai elaborate. Cresteti numarul blocurilor din structuri la un maximum de 10-15 blocuri, depinzand de succesul elevului. Eventual plasati blocurile utilizate in structuri plus orice blocuri care distrag atentia (adica blocuri suplimentare) intr-un container langa masa.

Faza 6: Copierea structurii de blocuri a educatorului construita in spatele unui ecran

In aceasta faza, dv construiti o structura in spatele unui ecran (de ex, o foaie de hartie sau capacul unei cutii) si apoi il invatati pe elev sa faca un duplicat al structurii. Raspunsurile elevului trebuie initial facilitate, dandu-i exact numarul de blocuri de care are nevoie ca sa construiasca structura. Incepeti cu trei sau patru blocuri si construiti o structura in spatele ecranului. Odata ce structura este completa, inlaturati ecranul, aratati spre structura si spuneti: "Construieste asta". Invatati-l pe elev sa copieze trei-patru structuri diferite in aceasta maniera, inainte de a adauga blocuri structurii. Odata ce elevul poate imita diferite structuri constand din 10-12 blocuri apucate dintr-o cutie care contine blocurile necesare plus cateva piese suplimentare care distrag atentia, treceti la urmatoarea faza.

Faza 7: Copierea structurilor de blocuri din fotografii

Prezentati fotografii sau reprezentari colorate bine desenate ale structurilor de blocuri ca model. Stimulii trebuie sa arate clar fiecare bloc din structura, iar fotografiile trebuie sa fie facute pe un fond alb sau neutru. Incepeti cu o fotografie sau un desen colorat al unei structuri de doua blocuri si dati-i elevului numarul exact de blocuri necesare pentru a copia structura - model. Aratati-i elevului o imagine a structurii si spuneti: "Construieste asta". Facilitati raspunsul elevului, positionand fotografia "in picioare" (nu culcata pe masa). Gradat estompati acest prompter in timp ce culcati treptat fotografia, pana cand ajunge sa stea intinsa pe masa. Aratarea cu degetul a blocurilor din fotografie si apoi a blocurilor corespunzatoare de pe masa poate fi de asemenea utila. Estompati treptat toti prompterii in incercarile succesive. Considerati ca a invatat fiecare structura la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. Numarul de blocuri din fiecare structura sa nu depaseasca 10-12.

Odata ce elevul poate construi un numar de structuri din poze, prezentati poze ale unor structuri ce imita obiecte, cum ar fi mese, scaune sau canapele. O masa din blocuri poate fi construita prin plasarea unui bloc rectangular (tablia mesei) deasupra a doua blocuri cubice mai mici (picioarele mesei). Un scaun poate fi construit prin positionarea unui bloc rectangular (spatarul) in spatele unui bloc cubic (locul de stat). O canapea poate fi construita foarte asemenator cu un scaun, dar se utilizeaza blocuri rectangulare lungi. Odata ce cateva astfel de structuri sunt invatate, invatati-l pe elev sa construiasca aceste structuri de blocuri la solicitarea dv verbala, asa cum este descris in urmatoarea faza. Constructia de structuri de Lego din instructiunile ce insotesc cutiile de Lego.

Faza 8: Constructia unei structuri la cererea educatorului

La un anumit moment in programul de constructie Lego, elevul trebuie invatat sa construiasca o anumita structura atunci cand i se solicita acest lucru. Inainte de a fi invatat aceasta aptitudine, elevul trebuie sa fi invatat sa denumeasca obiectele care urmeaza a fi construite fie in forma lor 3D sau 2D, asa cum s-a invatat in Programul de Identificare Receptiva a Obiectelor (cap.17).

Procesul de a-l invata pe elev sa construiasca structuri ca raspuns la instructiunea dv poate decurge dupa cum urmeaza:

Spuneti elevului "construieste scaun" (SD1) si promptati aratandu-i un model, cum ar fi o structura ante-construita a unui scaun sau o imagine cu un scaun construit din piese Lego. Apoi, estompati modelul, acordandu-i elevului un timp tot mai scurt si mai scurt ca sa-l priveasca, si determinand elevul sa construiasca la cererea dv verbala. Odata ce prima structura este invatata, introduceti "construieste masa" (SD2), utilizand aceeasi procedura. Apoi alternati intre prezentarile SD1 si SD2, conform paradigmei de invatare a discriminarii.

Odata ce elevul invata discriminarea intre SD1 si SD2, adaugati gradat blocuri de distractibilitate la gramada de piese prezentata, si invatati-l pe elev sa gaseasca, intre multe blocuri, pe acelea necesare pentru a construi o structura care corespunde instructiunii. Recomandam ca elevul sa fie invatat sa denumeasca expresiv structurile pe care le construieste. Invatati-l denumirea expresiva a structurilor urmand procedurile descrise in Programul de Denumire Expresiva a Obiectelor (cap.23).

Faza 9: Constructia cu diferite tipuri de piese

La acest punct, noi tipuri de piese, cum ar fi cuburi colorate, Duplo, Lego (daca aptitudinile de motricitate fina ale elevului permite introducerea lor) si blocuri mari cu imagini trebuie introduse. Odata cu acestea din urma, introduceti materiale suplimentare care fac mai distractiva constructia cu blocuri. De ex, paturi sau cearsafuri pot fi utilizate pentru ca elevul sa se joace singur sau cu un frate sau un prieten. Barney, Woody, Barbie, Buzz sau alte personaje favorite pot fi invitate la o petrecere in casa din piese Lego. Introduceti si masinute sau animale cand construiti cu Duplo sau Lego, si creati locuri in care traiesc oameni, se joaca sau merg la serviciu. Unii elevi cu aptitudini avansate de constructie cu blocuri apreciaza aceste jocuri.

Arii de dificultate

Desi majoritatea elevilor invata sa construiasca cu blocuri, diferentele individuale sunt evidente, prin faptul ca unii elevi invata repede, cu prompting putin sau deloc, in timp ce altii au nevoie de ajutor suplimentar in fiecare faza a acestui program. Pe masura ce acumulati experienta de predare si cunostinte despre idiosincraziile elevului, devine mai usor sa identificati remedii pentru dificultatile ce pot surveni la predare ca rezultat al caracteristicilor unice ale elevului. Nu este posibil sa descriem toate problemele posibile care pot aparea, si solutiile lor potentiale, dar doua dificultati comune sunt identificate in aceasta sectiune, pentru ilustrare.

Unii elevi intampina dificultati in ridicarea blocului de plasare si punerea sa in pozitie in raport cu blocul de baza, asa cum este descris la fazele 1 si 2. Daca acest lucru intervine, ajutati-l pe elev prin a-i demonstra si a-l prompta sa impinga (nu sa ridice) blocul mai intai in pozitii randomizate pe masa si mai tarziu in pozitii diferite in raport cu blocul de baza. De ex, plasati doua blocuri identice la marginea mesei. Impingeti blocul dv intr-o pozitie randomizata pe masa, si promptati-l manual pe elev sa-si apuce blocul si sa-l impinga, astfel incat cele doua blocuri sa ajunga unul langa altul. Recompensati raspunsul. Gradat, estompati prompterul manual in incercarile subsecvente. Lucrati la aceasta aptitudine pana cand elevul isi poate impinge blocul fara prompter in orice pozitie randomizata de pe masa, imitind plasarile dv. Apoi, invatati-l pe elev sa imite impingerea blocului in fata, apoi langa, apoi in spatele blocului de baza de pe masa, urmand procedura pas-cu-pas descrisa la faza 1. Odata ce impingerea este invatata, transferati de la impingere la ridicarea blocului de plasare in pozitie. Initial utilizati miscari lenta si exagerate, atunci cand ridicati piesa, pentru a facilita atentia elevului la SD.

Cand demonstrati initial inlantuirea plasarii celor doua blocuri, unii elevi isi pot incepe raspunsul de indata ce plasati primul bloc. O astfel de eroare este rezonabila, deoarece este in concordanta cu raspunsul invatat pana la acel moment prin predare. Rezolvati problema prin a-i retine blocurile elevului pana cand lantul dv este complet.

Desenatul

Persoanele cu intarzieri in dezvoltare, ca si indivizii obisnuiti, difera mult in ceea ce priveste interesul lor pentru desen. Unii elevi par sa gaseasca desenul ca fiind o recompensa in sine, in timp ce altii au nevoie de recompense externe pentru eforturile lor. Multor elevi insa incepe sa le placa sa deseneze dupa ce parcurg fazele prezentate in acest program.

Desenatul este un comportament elaborat, care poate fi invatat ca o extindere a progreselor elevului in Programele de Potrivire si Sortare si de Imitatie Non-verbala. Este in avantajul elevului sa fi invatat imitatiile motorii fine si exercitiile de construire si consolidare a dexteritatii mainii si degetelor descrise in programul de imitatie non-verbala, inainte de a incepe sectiunea de fata din Programul de Arte si Meserii.

In prima faza a acestei parti din program, elevul este invatat sa tina corect creionul si sa imite liniile dv drepte. Apoi, elevul este invatat sa deseneze forme de baza, cum ar fi cercuri, dreptunghiuri, patrute si triunghiuri. Dupa ce invata aceasta aptitudine, elevul este invatat sa combine forme pentru a crea figuri, si apoi sa deseneze aceste figuri recognoscibile - la cererea dv. Elevul este de asemenea invatat sa coloreze in interiorul liniilor acestor forme si figuri simple. Mai tarziu, elevul poate desena desene originale si creative; insa este improbabil sa faca acest lucru inainte de a fi invatat, explicit, sa deseneze in imitarea desenelor

dv. Arareori un elev este extrem de creativ in desen si produce figuri care intriga si lucrari de arta interesante de la bun inceput.

Bucati mari de hartie de impachetat, creioane jumbo si carioci hidrosolubile sunt necesare pentru a invata desenul. Creioanele trebuie sa lase o linie colorata zdravana pe hartie (urmele care abia se disting nu au un efect suficient de recompensator pentru cei mai multi elevi). Daca elevii par mai incantati sa foloseasca markere (carioca) decat creioane, incepeti cu markere si introduceti creioanele mai tarziu, cand il veti invata pe elev sa apese mai puternic. Educatorul si elevul trebuie sa foloseasca ustensile de desen identice in stadiile initiale ale imitatiei.

Daca elevul nu arata vreo preferinta pentru o anumita mana, invatati-l consecvent sa foloseasca mana dreapta, de la bun inceput. Daca elevul are 3 ani sau peste, invatati-l sa tina corect ustensila. Un elev mai mic poate sa o tina in pumn. Pentru a-l invata apucarea corecta, puteti utiliza urmatoarea procedura: plasati creionul sau markerul cu varful catre elev, alaturi de hartie sau langa ea. Dati instructiunea: "apuca markerul" si promptati manual elevul sa apuce markerul intre degetul mare si aratator, apoi ajustati pozitia de apucare. Practicati aceasta procedura pana cand elevul poate apuca si tine markerul corect, fara prompterul dv. Permeteti-i elevului sa mazgaleasca pe hartie in timp ce el exerseaza sa tina markerul intr-o pozitie corecta.

Pe masura ce elevul invata sa deseneze imitand, amintiti-i cand este necesar sa tina corect creionul sau markerul, de exemplu spunandu-i "tine corect creionul" sau "aranjeaza markerul".

Combinati instructia cu un prompter manual necesar

Observati ca, atunci cand treceti de la instructii simple cum ar fi "Fa asta!" la comenzi mai complexe cum sunt cele pe care tocmai le-am prezentat, nu trebuie sa credeti ca elevul le intelege si ca poate, in consecinta, sa raspunda adecvat la astfel de comenzi. Pe scurt, comenzile complexe pot initial sa nu functioneze eficient. Mai degraba, atunci cand comenzile sunt asociate cu prompteri eficienti, pot fi gradat invatate, daca sunt asociate prin procedurile prezentate in Programul de Limbaj Receptiv Primar (cap.15).

Cand incepeti sa predati desenul, trebuie sa stati jos in spatele elevului la masa, deoarece aceasta pozitie faciliteaza promptingul manual. Retineti insa ca a sta jos in spatele elevului ingreuneaza observarea acestuia, daca este atent la SD. De aceea, treceti la o pozitie alaturi de elev, atunci cand utilizarea prompterului manual este estompata. Sesiunile initiale trebuie sa fie scurte (cam 1 minut) si utilizati recompensele favorite ale elevului.

Faza 1: Imitarea educatorului cand deseneaza linii drepte

In faza 1, elevul invata sa deseneze linii drepte, imitandu-va desenul. In scopul ilustrarii, fie ca desenarea unei linii verticale sa fie SD1, desenarea unei linii orizontale sa fie SD2 si desenarea unei linii diagonale sa fie SD3. Dupa ce va asezati in spatele elevului, puneti hartia pe masa si apoi introduceti pasul 1.

CAPITOLUL 23

Denumirea Expresiva a Obiectelor

In acest program, elevul este invatat sa identifice obiecte prin exprimarea denumirilor acestora. Inainte de a fi invatat denumirile expresive, elevul trebuie sa fi invatat sa identifice receptiv 15-20 obiecte, asa cum a fost invatat in Programul de Identificare Receptiva a Obiectelor (cap.17). Achizitia aptitudinilor invatate in acest program de denumirea (etichetare, "labelling") poate fi de asemenea facilitata de invatarea de catre elev sa potriveasca ("match") obiectele care trebuie sa fie denumite. Urmand procedurile detaliate in Programul de Potrivire si Sortare (cap.12), discriminarea de catre elev a obiectelor – obiectiv va fi accentuata. Inainte de a incepe Programul de Denumire Expresiva a Obiectelor, elevul trebuie sa fi invatat sa imite cuvintele care vor functiona ca denumiri ("etichete") in programul de fata,

cum ar fi “suc”, “minge”, “prajitura”. (vezi Imitarea Verbala, cap.22). Astfel de imitari sunt utilizate ca prompteri in acest program.

Cand alegeti viitoare obiecte pentru ca elevul sa le denumeasca, asigurati-va ca pronuntia denumirilor de catre elev este suficient de clara, ca alti adulti sa inteleaga ce spune. Claritatea este deosebit de importanta pentru evitarea situatiilor dificile ca atunci cand educatorii nu sunt de acord daca sa recompenseze sau nu un anumit raspuns dat de elev. Claritatea de pronuntie poate fi mai intai stabilita exersand denumirile prin imitare verbala. Se va decide apoi care denumiri sunt mai uniform intelese de toata echipa. Cuvintele monosilabice pot fi mai usor de invatat in imitarea verbala decat cuvintele polisilabice. De aceea, cuvintele monosilabice sunt bune candidate pentru denumirile initiale care urmeaza sa fie invatate de elev.

Pe langa utilizarea denumirilor pe care elevul sa le pronunte clar, utilizati denumiri care se deosebesc foarte mult (cu discriminare inalta) si, daca e posibil, utile si practice pentru elev in viata sa de zi cu zi. Acest lucru poate fi atins daca se are in vedere vocabularul copilului mic obisnuit, in dezvoltare. Un astfel de vocabular consta in mod normal din cuvinte utilizate pentru a comunica nevoi si dorinte. De ex, denumiri ca “masina”, “apa”, “lingura”, “cana”, “mama” si “lapte” sunt mai semnificative pentru cei mai multi copii de 3 ani decat “harta”, “fan”, “raft” sau “piatra”. Similar, caracterul practic al denumirilor invatate poate fi stabilit utilizand recompensele elevului (mancarea preferata, bautura, jucaria) ca prime denumiri invatate. Odata ce elevul capata obiectul denumit pe post de recompensa, probabilitatea sa-l denumeasca din nou creste. Mai tarziu, denumiri simple pot fi utilizate pentru a construi propozitii simple. De ex, cuvantul “lapte” poate fi utilizat pentru a capata lapte, apoi un verb cum ar fi “vreau” poate fi adaugat pentru a produce propozitia “vreau lapte”, apoi aceasta propozitie poate fi extinsa la “eu vreau lapte” (vezi cap.26). *Nota traducatorului: in limba engleza, utilizarea pronumelui personal in propozitie este obligatorie; nu ar fi corect in engleza sa spui doar “vreau lapte”, spre deosebire de romana.*

Retineti ca elevul poate invata sa denumeasca expresiv un obiect inainte sa invete sa-l identifice receptiv. Cand asa stau lucrurile, invatarea denumirilor expresive adesea faciliteaza invatarea denumirilor receptive. Cel mai adesea, insa, generalizarea apare in mod invers, astfel incat identificarea receptiva a unui obiect sa faciliteze identificarea sa expresiva. De ex, daca elevul invata sa atinga o prajitura cand i se cere sa faca asta, acest lucru il va ajuta sa denumeasca prajitura la cererea educatorului.

Procedurile pentru invatarea denumirilor expresive le urmeaza pe cele descrise in programe anterioare implicand invatarea discriminarii (vezi cap.16). insa, desi programe anterioare din acest manual angajeaza mult prompteri non-verbali pentru a invata noi aptitudini, Programul de Denumire Expresiva angajeaza in principal prompteri verbali. Cu toate acestea, principiile de prompting si de estompare a prompterului raman aceleasi. Pentru a simplifica urmatorul text, utilizam denumirile obiectelor “cana”, “minge” si “pantof” pentru a reprezenta SD1, SD2 si respectiv SD3. Observati ca aceste denumiri suna suficient de diferit si obiectele arata suficient de diferit pentru a facilita discriminarea lor de catre elev.

Denumirea primului obiect

Stati asezat, fata in fata cu elevul dv. Asa cum am descris in capitole anterioare, trebuie sa stati suficient de aproape de elev pentru a permite prezentarea clara a instructiilor si livrarea imediata a recompensei. Utilizarea unei mese nu este necesara in acest program. Prezentati fiecare obiect tridimensional pentru a fi denumit tinandu-l in fata elevului, la o distanta de aprox 1 picior de el.

□ Pasul 1

Dati SD1, ce consta in intrebarea dv “ce e asta?”, in timp ce miscati o cana in fata ochilor elevului. Raspunsul corect este definit de afirmatia elevului “cana”, in momentul in care prezentati cana. Dupa ce dati SD, promptati raspunsul prin afirmatia “cana”, si recompensati elevul daca imita denumirea. Amintiti-va ca prompterul trebuie sa survina imediat dupa SD (intr-o secunda). Prezentati portiunea verbala din SD (“ce e asta?”) rapid si pe un volum scazut, si apoi imediat exprimiti prompterul (“cana”) tare si succint, ca prompter aditional. Facand astfel, preveniti ca elevul sa va repete intrebarea (“ce e asta?”) in loc sa

raspunda simplu "cana". Treptat cresteti volumul intrebarii in timp ce estompati volumul prompterului. In timp ce estompati prompterul, monitorizati rata raspunsurilor corecte ale elevului si reduceti prompterul la un ritm care mentine un nivel clar al pronuntiei. Faceti probe succesive din SD1, pana cand este atins criteriul de invatare (9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate consecutive).

O problema ce poate aparea cand estompati prompterul, reducandu-i volumul, este ca elevul poate imita volumul pe care il folositi. Exista trei solutii posibile ale problemei. Una este de a-l invata pe elev sa mentina volumul denumirii sale, chiar daca volumul prompterului este scazut. Aceasta se poate face prin recompensarea doar a raspunsurilor care sunt date suficient de tare. Un alt mod de a rezolva aceasta problema este de a incerca obtinerea unui raspuns corect eliminand brusc prompterul. Precedati aceasta proba printr-o serie de incercari promptate complet, intr-o succesiune stransa, dand recompensa imediat dupa raspunsul elevului si incepand fiecare incercare intr-o secunda dupa acordarea recompensei la incercarea anterioara. Dupa ce elevul raspunde corect la 3-5 incercari, eliminati complet prompterul si continuati urmatoarele cateva incercari intr-o succesiune stransa. O a treia solutie poate fi prin reducerea sistematica a lungimii prompterului. Excluzand treptat sunetele finale ale denumirii obiectului, denumirea este eventual eliminata ca prompter (adica, incepeti cu "cana", apoi reduceti prompterul la "can", apoi la "ca", apoi la "c", apoi eliminati complet prompterul). Asigurati-va ca elevul spune integral denumirea (chiar daca prompterul este redus), recompensand doar pronuntia completa a denumirii de catre elev.

Raspunsurile clar enuntate sunt de importanta cruciala pentru acordul echipei asupra caror raspunsuri trebuie considerate corecte si deci recompensate. Daca elevul este recompensat pentru exprimarea denumirii in timp ce scade volumul, imitand astfel un prompter care se estompeaza, devine dificil pentru elev sa decida care componenta a raspunsului este recompensata. (vorbind tehnic, contingenta recompensei nu este discriminabila). Cu alte cuvinte, elevul nu stie daca il recompensati pentru ca exprima denumirea, pentru ca isi scade volumul vocii, sau pentru ambele. Este de aceea crucial ca recompensa sa fie data contingent numai la denumirile care sunt enuntate corect, la un volum bun. Este de asemenea important sa va amintiti sa nu promptati inadecvat raspunsul elevului prin indicii cum ar fi miscarea gurii dv si nu informatia auditiva. Observatia de catre alti membri ai echipei poate ajuta la reducerea unor astfel de promptere, cum ar fi sa spuneti cuvantul in timp ce va acoperiti gura, sau sa dati comanda atunci cand elevul sa uita la masa si nu la dv.

□ Pasul 2

Dati SD2, care consta in intrebarea dv "ce e asta?", in timp ce miscati o minge in fata campului vizual al elevului. Imediat (intr-o secunda) promptati raspunsul corect, spunand "minge". Prompterul ajuta evitarea ca elevul sa exprime "cana", care este raspunsul probabil, dat fiind ca aceasta denumire a fost amplu recompensata la pasul 1, iar elevul mai are de invatat ca diferite obiecte au diferite denumiri. (Vorbind tehnic, elevul demonstreaza un gradient nul ("neted", "flat") de generalizare; stimuli diferiti determina acelasi raspuns). Recompensati raspunsul corect, si treptat estompati prompterul. Repetati frecvent SD2 si considerati ca a invatat dupa aceleasi criterii ca la SD1.

Pentru a facilita atentia elevului la SD-ul dv, puteti spune intai : "Uite!", in timp ce miscati mingea in campul vizual al elevului. Aceasta poate impiedica temporar anumite comportamente auto-stimulatorii care ar putea bloca atentia elevului la SD; inasa, un dezavantaj in adaugarea acestei exprimari este scaderea distinctivitatii SD, facand astfel mai dificila discriminarea. De aceea, poate fi mai eficient sa angajati elevul in trei sau patru prezentari succesive ale unei sarcini bine stapanite (de ex, imitare non-verbala sau instructii receptive) si apoi sa treceti rapid la SD obiectiv (scop), odata ce atentia elevului a fost castigata.

□ Pasul 3

Amestecati SD1 si SD2 conform paradigmei de invatare a discriminarii. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce a invatat, exersati discriminarea intre SD1 si SD2 pentru aproximativ 1 saptamana, cu educatori diferiti si in ambiente diferite, pentru a ajuta solidificarea si generalizarea acestei discriminari.

Prima discriminare este o achizitie extrem de importanta, deoarece furnizeaza unele dovezi ca elevul poate vorbi si poate progresa la un limbaj expresiv mai elaborat. A fi capabil sa exprime lucruri ca dorinte, impresii si observatii prin intermediul rapid si eficient al limbajului este de importanta cruciala pentru a facilita dezvoltarea. Este important sa retineti semnificatia primei discriminari, dat fiind ca aceasta discriminare este aproape intotdeauna dificil de atins si necesita enorma rabdare si diligenta atat din parte dv, cat si a elevului.

□ Pasul 4

Prezentati SD3, ce consta in intrebarea dv "ce e asta", in timp ce aratati elevului un pantof. Urmati aceleasi proceduri utilizate pentru invatarea SD1 si SD2. Dupa ce raspunsul la SD3 este invatat, prin serii de incercari, amestecati sistematic SD3 cu SD1 si apoi cu SD2, conform paradigmei invatarii discriminarii.

Pana la acest punct, tehnicile de prompting direct au fost demonstrate (in acest caz, exprimarea denumirii obiectului ca SD este prezentata). Un prompter mai putin direct, dar potential util este combinarea denumirilor receptive si expresive, astfel ca identificarea receptiva a obiectului sa fie prompter pentru identificarea expresiva a obiectului. De ex, daca il instruiti pe elev: "arata cana", puteti intrebati "ce e asta?" in timp ce elevul executa actiunea, sau imediat dupa aceea. Portiunea "cana" din instructia receptiva poate prompta denumirea expresiva a obiectului de catre elev. Identificarea receptiva poate de asemenea facilita atentia elevului catre obiectul care trebuie denumit.

Generalizarea denumirii expresive a obiectelor

Dupa ce elevul invata sa denumeasca 20-25 obiecte prezentate in forma 3-D, invatati-l sa denumeasca alte exemplare din aceiasi itemi (de ex, daca elevul a invatat sa denumeasca "caine" un ciobanesc alb, invatati-l acum sa spuna "caine" la un colie maro.) Variind caracteristicile (marime, culoare) obiectelor, elevul invata sa grupeze caracteristici particulare asociate cu clase de obiecte. Amintiti-va ca acest pas este esential pentru dezvoltarea elevului, dat fiind ca el trebuie sa invete sa asocieze elemente abstracte comune ale obiectelor pentru a forma concepte, si nu sa stie denumiri izolate pentru anumite obiecte. Anumiti pasi simpli in aceasta directie au fost introdusi in cap. 12, Potrivire si Sortare.

Odata ce elevul a invatat sa denumeasca o varietate de obiecte din diferite clase si categorii intr-o situatie structurata de invatare unu-la-unu, incepeti sa generalizati aceste cunostinte la situatii noi. De ex, plasati obiecte prin camera (de ex, o cana pe masuta de cafea, o papusa pe podea, o minge pe scaun) si cereti-i elevului sa le denumeasca. Pe masura ce invatatura este extinsa la cateva parti din viata de zi cu zi a elevului, elevul invata sa generalizeze aptitudinile pe care le-a achizitionat mai intai in settingul mai structurat de invatare catre lumea reala, mai putin structurata.

Un pas important catre generalizarea denumirilor este de a-l invata pe elev sa denumeasca obiecte atunci cand acestea sunt prezentate in forma 2D (de ex, obiecte ilustrate in carti, reviste sau filme). Dupa ce elevul invata sa denumeasca 20-25 diferite exemplare de obiecte prezentate in forma 3D, invatati-l sa denumeasca aceste obiecte atunci cand ele sunt prezentate in forma 2D. Poate fi util sa incepeti prin a utiliza fotografii ale obiectelor invatate anterior in forma 3D. Fotografii trebuie sa fie clare si lipsite de ambiguitate (de ex, pentru a generaliza denumirea de "masina", utilizati fotografia clara a unei masini, fara nimic in fundal). Procedurile de a-l invata denumirile expresive prezentate in forma 2D sunt aceleasi cu cele utilizate pentru a-l invata denumirile expresive aratate in forma 3D. Pur si simplu prezentati SD, una cate una, aratandu-i elevului fotografiile /desenele obiectelor, promptati, definitivati invatarea si in final angajati procedurile de invatare a discriminarii.

Cand elevul invata sa denumeasca expresiv 20 sau mai multe fotografii de obiecte separate, invatati-l sa denumeasca aceste obiecte asa cum apar ele intr-o carte cu poze. Incepeti prin a utiliza carti ce contin doar cateva desene pe pagina. O astfel de simplitate faciliteaza reusita elevului de a denumi corect itemii vizati. Sistematic introduceti carti care contin tot mai multi itemi pe pagina, si invatati-l denumirile obiectelor noi asa cum sunt ele prezentate in carte. Acest format de invatare marcheaza inceputul unei invatari mai informale si mai naturale si extinde descrierea de catre elev a propriului ambient.

Arii de dificultate

O problema care poate aparea in raspunsul elevului este echolalia excesiva. Elevul poate repeta SD partial sau complet, in loc sa imite prompterul, sau pe langa imitarea prompterului. Aceasta problema a fost atinsa mai devreme in acest capitol, insa, deoarece este o problema obisnuita, poate fi util sa discutam in continuare cum ar putea fi rezolvata. Daca echolalia apare in timpul raspunsului, puneti intrebarea la un volum scazut, exprimand denumirea obiectului la un volum mai ridicat decat volumul intrebării. De ex, intrebati-l pe elev “ce e asta?” rapid si cu un volum scazut, in timp ce ii aratati o masinuta, apoi exprimati rapid prompterul “masinuta” tare si clar, inainte ca elevul sa poata repeta echolalic “ce e asta?”. Recompensati-l pe elev pentru repetarea prompterului si opriti recompensa pentru repetarea intrebării. Gradat, cresteti volumul intrebării “Ce e asta?” in timp ce pastrati recompensa pentru lipsa echolaliei. Daca volumul este crescut prea rapid, elevul poate reincepe sa repete intrebarea. Utilizati acel volum necesar pentru a-l opri pe elev sa repete intrebarea si cresteti volumul intrebării intr-un ritm care il ajuta pe elev sa nu repete instructia, ci sa repete denumirea dv.

Ecolalia este posibil sa apara cand elevul nu stie raspunsul la intrebarea dv. Odata ce raspunsul este invatat, elevul poate inceta sa repete echolalic intrebarea. De ex, daca elevul nu stie raspunsul la o intrebare cum este “Care e capitala Frantei?”, elevul probabil ca va repeta echolalic intrebarea. Daca elevul stie raspunsul, e mai putin probabil s-o faca. Am propus in cap.I ca echolalia poate functiona ca o modalitate de stocare a informatiei auditive, ca si cum ar da persoanei sa evalueze sau sa pregateasca un raspuns. Daca supozitia este adevarata, atunci echolalia este o strategie utila. Este de asemenea o strategie utilizata de oameni obisnuiti. De ex, daca un adult obisnuit este intrebat “Cat fac 2×2 ?”, probabil ca adultul va raspunde “4”, fara a repeta echolalic intrebarea. Dimpotriva, daca unei persoane ii este pusa o intrebare cum ar fi “Cat face 2×2 plus 5 minus 7?”, probabil ca persoana va repeta echolalic intrebarea, desigur cu voce scazuta, pentru ca persoana a fost invatata sa nu gandeasca cu voce tare (Carr, Schreibamnn & Lovaas, 1974).

O alta dificultate care poate aparea este ca elevul sa poata denumi anumite obiecte 3D, insa sa intampine probleme in denumirea reprezentarilor acestor obiecte cand ele sunt prezentate intr-o fotografie sau desen. Daca acest lucru se intampla, promptati-l pe elev, prezentandu-i obiectele in 3D alaturi sau in spatele reprezentarilor lor in 2D. Dupa ce elevul raspunde corect comenzii, in mod sustinut, estompati lent obiectele 3D din raza de vedere a elevului, deplasand denumirile de la obiectele in 3D la reprezentarile lor in 2D. Observati ca unii elevi invata destul de repede sa denumeasca obiecte in 2D, dar intampina dificultati in denumirea obiectelor 3D. Incepeti invatarea in aria in care elevul este mai priceput.

Unii elevi (cam 1 din 10) nu reusesc sa denumeasca nici un obiect, in ciuda celor mai mari eforturi de a fi invatati. Unii dintre acesti elevi pot invata sa denumeasca comportamente inainte de a invata sa denumeasca obiecte. Daca acesta este cazul elevului dv, introduceti Programul de Denumire Expresiva a Comportamentelor (cap.24) si intoarceti-va la Programul de Denumire Expresiva a Obiectelor dupa ce elevul invata sa denumeasca comportamente.

CAPITOLUL 24

Denumirea Expresiva a Comportamentelor

In Programul de Denumire Expresiva a Comportamentelor, elevul este invatat sa identifice comportamente prin verbalizarea denumirilor acestora. Pentru a invata cum sa denumeasca expresiv comportamente, elevul trebuie sa stapaneasca aceleasi aptitudini preliminare necesare pentru invatarea Programului de Denumire Expresiva a Obiectelor (cap.23). Pentru a recapitula, elevul trebuie sa fi invatat potrivirea pozelor cu comportamentele ce trebuiesc denumite (cap.12), imitarea comportamentelor ce trebuiesc denumite (cap.13) si identificarea receptiva a acestor comportamente (cap.18). (Retineti ca unii elevi achizitioneaza denumirile expresive inaintea denumirilor receptive). Elevul trebuie de asemenea sa fie capabil sa imite verbal o varietate de verbe de actiune in forma lor de indicativ prezent, pers.III-a (“inoata”,

“fuge”, “mananca”, “zambeste”). *Nota traducatorului: in varianta engleza este propusa forma de gerunziu, “swimming”, “running” etc, cu valoare de actiune care are loc in prezent – situatie neintalnita in limba romana. De aceea, am propus forma de indicativ prezent.*

In plus, este recomandat sa incepeti cu cuvinte pe care elevul a invatat sa le imite cu claritate in Programul de Imitatie Verbala (cap.22).

Pentru usurinta prezentarii, termenul “denumirea actiunilor” este utilizat in loc de “denumirile comportamentelor”, si “poze cu actiuni” in loc de “poze ale comportamentelor”. In toate programele care necesita utilizarea stimulilor fizici, stimuli dissimilari perceptivi faciliteaza invatarea discriminarii intre acei stimuli. De aceea, incepeti cu poze de actiuni care difera considerabil in ceea ce priveste aparenta fizica. De ex, poze ale unei persoane care mananca sunt mai distinctive decat poze ale unei persoane care face cu mana, fata de situatia in care prezentati poze ale unei persoane care mananca si poze ale unei persoane care zambeste, ori poze ale unei persoane care face cu mana versus poze ale unei persoane care bate din palme. Diferentele mai subtile intre stimuli (de ex, diferenta intre zambet si incrunzare) pot fi introduse in stadii mai tarzii.

Puteti incepe Programul de Denumire Expresiva a Comportamentelor utilizand reprezentari 2D (poze) ale comportamentelor, si nu comportamente executate in vivo (3D) data fiind relativa usurinta de prezentare 2D a stimulilor, spre deosebire de stimuli 3D. Unii elevi insa invata formatul 3D ale acestui program cu mult mai putina dificultate decat formatul 2D. De aceea, daca intampinati probleme serioase cand invatati denumirile actiunilor folosind poze, treceti la stimuli 3D.

Secventa de pasi utilizata pentru a invata acest program este identica cu secventa prezentata in cap.23, Denumirea Expresiva a Obiectelor. Unica distinctie este ca stimulii utilizati in acest program reprezinta actiuni si nu obiecte. Pentru a ilustra progresul elevului in invatarea denumirii expresive a comportamentelor, folosim denumirile actiunilor “a face cu mana”, “a manca” si “a dormi”.

□ Pasul 1

Prezentati SD1, care consta in intrebarea “Ce face ea (sau el)?” accentuand cuvantul “face”, in timp ce ii aratati poza unei persoane care face cu mana. Imediat promptati raspunsul corect, prin afirmatia: “Face cu mana”. Daca elevul repeta echolalic instructiunea, ca parte a raspunsului, rostiti SD cu un volum scazut si imediat prezentati prompterul “Face cu mana”, cu glas tare. Daca elevul continua sa repete echolalic, spuneti pur si simplu “face” ca SD, si introduceti apoi treptat restul intrebării (“Ce face el?”) mai tarziu. Recompensati elevul pentru fiecare raspuns corect. Treptat, descresteti volumul prompterului verbal si intermitent incercati sa nu dati prompter. Asa cum am discutat in capitolul precedent, asigurati-va sa eliminati prompterii inadvertenti si estompati complet prompterii partiali (de ex, sa va citeasca de pe buze intregul cuvnt sau parte din expresia “face cu mana”). Repetati SD1 pana la criteriul 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. Observati ca raspunsul corect in aceasta etapa a invatarii este un raspuns intr-un singur cuvnt. In stadii ulterioare (dupa ce elevul invata cateva denumiri de actiuni, pronume si imitari verbale ale frazelor) elevul poate fi invatat sa raspunda in propozitii complete (“El face cu mana”).

Nota traducatorului: verbul utilizat in engleza pentru “a face cu mana” este “waving”, care e un singur cuvnt. In limba romana ar trebui aleasa o actiune denumita printr-un singur cuvnt (de ex, “fuge”) si nu printr-o expresie verbala.

□ Pasul 2

Dati SD2, care consta in intrebarea: “Ce face el?”. (Accentuati cuvantul “face”), in timp ce ii aratati o poza a unei persoane care mananca. Imediat promptati raspunsul corect, afirmand tare cuvantul actiunii “manaca”. Recompensati raspunsurile corecte si sistematic estompati utilizarea prompterilor verbali. Exersati SD2 pana cand este indeplinit criteriul de 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Amestecati SD1 si SD2 dupa descrierea din capitolul despre invatarea discriminarii (cap.16). Dupa alternari sistematice intre SD1 si SD2, amestecati aceste SD – uri conform paradigmei rotatiei randomizate. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 4

Prezentati SD3, ce consta in intrebarea “Ce face el (ea)?” (accentuati cuvantul “face”), in timp ce aratati poza unei persoane care doarme. Invatati SD3 urmand aceleasi proceduri utilizate pentru a invata SD1 si SD2. Cand raspunsul la SD3 este invatat prin multiple incercari, amestecati sistematic SD3 cu SD1 si apoi SD3 cu SD2, conform paradigmei de invatare a discriminarii. In final, amestecati toate trei SD-urile. Invatati urmatoarele 7 – 10 denumiri de actiuni urmand aceleasi proceduri de training utilizate in pasii 1-4.

Denumirea actiunilor in vivo

Dupa ce elevul invata sa denumeasca 15-20 actiuni in formatele descrise mai sus, treceti la a-l invata pe elev sa denumeasca aceleasi actiuni efectuate in vivo. Invatati-l pe elev sa raspunda la intrebarea “Ce fac eu?”. Puneti aceasta intrebare in timp ce efectuati simultan actiunea-obiectiv. De ex, intrebati-l pe elev “ce fac eu?”, in timp ce, simultan, faceti cu mana. Elevul trebuie imediat promptat sa spuna “Faci cu mana”. In acest format, elevul trebuie sa urmareasca actiunea unei persoane reale si nu poza unei persoane. Odata ce actiunea in vivo este invatata in multiple incercari, introduceti denumirea unei a doua actiuni (de ex, saritul), invatati-o in multiple incercari si apoi amestecati denumirile, conform paradigmei de invatare a discriminarii. Odata ce a invatat, continuati prin a introduce o alta denumire de actiune. Deoarece denumirile actiunilor invatate in acest format au fost deja invatate in alt format, achizitia denumirilor corecte ar trebui sa aiba loc relativ repede, si cu probabilitate va fi necesar un prompter minor pentru a finaliza invatarea.

Generalizarea denumirii expresive a comportamentelor

Dupa ce elevul invata sa denumeasca 10-15 actiuni prezentate in forma 2D, invatati-l sa denumeasca alte exemplare din aceste actiuni. Cu alte cuvinte, invatati-l pe elev sa denumeasca poze care ilustreaza aceeasi actiune, dar difera persoana din poze. De ex, dupa ce elevul invata sa denumeasca o poza ce arata o fetita care sare, invatati-l sa denumeasca poza cu un barbat care sare, o femeie care sare, un baiat care sare. O astfel de generalizare este importanta deoarece elevul trebuie sa invete sa denumeasca o anumita actiune, fara sa aiba importanta cine o executa. Similar, elevul trebuie sa invete sa denumeasca anumite comportamente, chiar daca formele comportamentelor pot diferi usor de la o poza la urmatoarea. Amintiti-va sa generalizati denumirile in reviste, postere si carti. De asemenea, generalizati in diferite ambiente, mutandu-va din incaperea de terapie in alte camere. Eventual generalizati in ambiente in afara casei, de exemplu denumind pozele din reclamele din vitrine sau de pe strada. Retineti ca stimulii de distractibilitate din aceste ambiente noi pot interfera denumirea corecta. Daca acest lucru apare, treceti gradat de la contexte relativ simple catre unele mai complexe.

Descrierea propriilor comportamente

Incepeti sa-l invatati pe elev sa-si descrie propriile comportamente, prin modelarea unei actiuni invatate anterior intr-un alt format din acest program. In timp ce elevul va imita actiunea, intrebati-l “Ce faci?”. Elevul trebuie atunci invatat sa exprime denumirea adecvata a actiunii, urmand pasii prezentati mai sus. Pentru a ilustra un exemplu, spuneti elevului: “Fa asa”, in timp ce ciocaniti in masa. In timp ce elevul ciocaneste, intrebati-l “Ce faci?” si imediat promptati-i raspunsul spunand “ciocanesc”. Repetati incercarea si estompati prompterul verbal in incercarile subsecvente. Daca elevul a invatat sa execute comportamentul prin aptitudinile invatate in cap.18, puteti invata elevul sa se angajeze in comportament (de ex, “ciocaneste”) in loc de a folosi modelarea ca prompter. Observati ca instructia dv poate ajuta raspunsul corect (“ciocanesc”). Efectuati trainingul discriminarii prin introducerea de noi comportamente in serii de incercari, apoi amestecati aceste comportamente pana cand este atinsa rotatia randomizata.

Odata ce elevul invata sa denumeasca comportamentele dv si ale sale, generalizati denumirile la alte persoane, cum ar fi parinti, bunici, frati, vecini. De asemenea, generalizati in diferite ambiente.

Pronumele "el", "ea", "eu" si "tu" sunt incluse in unele comenzi prezentate in acest capitol. Nu exista dovezi ca elevul intelege pronume in acest stadiu de invatare sau ca va achizitiona utilizarea pronumelor pe baza programului de fata (pronumele vor fi invatate intr-un manual viitor, cu programe avansate).

Denumirea actiunilor si obiectelor in carti

Invatati-l pe elev sa denumeasca expresiv 15-20 comportamente diferite in format 2D, apoi continuati prin a-l invata pe elev sa denumeasca aceleasi comportamente in carti cu poze. Incepeti cu carti care au reprodusa o singura persoana pe pagina. Mai tarziu, treceti la carti cu doua, apoi cu trei si mai multe persoane pe pagina. Daca exista itemi pe pagina care distrag atentia elevului de la persoana care executa comportamentele-obiectiv, acoperiti initial acesti itemi sau aratati cu degetul persoana vizata. Sistematic estompatisi toti prompterii in timp ce pastrati descrierea de catre elev a comportamentelor. Odata ce acest format este invatat, trebuie extins ca elevul sa descrie ce anume vede (obiecte si comportamente) in diferite carti cu poze. Aceasta sarcina il ajuta pe elev sa dezvolte o aptitudine pre-rechizita pentru o invatare ulterioara mai complexa a limbajului. (cap.26).

Arii de dificultate

Daca elevul repeta in ecou intrebarea dv "ce face el?", prezentati intrebarea pe un volum scazut (ca in soapta) si promptati raspunsul corect imediat si tare. Dati o recompensa contingenta la raspunsul dat la prompter si nu la intrebare. In incercari succesive, cresteti gradat volumul intrebării si descresteti volumul prompterului, pana cand elevul raspunde adecvat doar la intrebare.

Cand il invatati pe elev sa identifice expresiv cateva actiuni (si denumiri de obiecte) in carti, reviste si altele asemenea, elevul poate intampina dificultati la scanarea fotografiei pentru a identifica o singura actiune. Pentru a remedia problema, utilizati un poster artizanal care initial ilustreaza o singura actiune. Cand elevul reuseste sa denumeasca aceasta actiune, adaugati un obiect, apoi includeti doua actiuni si un obiect si asa mai departe. Daca este necesar, promptati prin indicarea cu degetul a diferitilor itemi. Estompatisi toti prompterii si dati o recompensa contingenta, cand elevul denumeste un numar tot mai mare de itemi. Pentru a facilita in continuare spontaneitatea, ajutati elevul sa examineze pozele insirand itemii pe un rand si invatati-l pe elev sa denumeasca itemii urmarindu-i de la stanga la dreapta. Treptat, cresteti numarul de randuri. Odata ce elevul poate denumi cei mai multi sau toti itemii intr-o astfel de dispunere, inlaturati treptat efectul de prompter al randurilor.

Unii elevi intampina dificultati considerabile la denumirea actiunilor persoanelor in vivo. Acest lucru poate surveni chiar daca anterior elevul a invatat sa denumeasca actiunile in reprezentari 2D ale acelorasi persoane. Un prompter util intr-o astfel de circumstanta este de a tine o poza cu un comportament invatat in fata dv, in timp ce executati acelasi comportament, estompand apoi poza. Invatarea de catre elev a denumirii actiunilor in vivo poate de asemenea sa fie facilitata, daca dv stati in spatele unei rame in timp ce executati actiunile care urmeaza a fi denumite (de ex, zambitul sau mancatul). Utilizarea unei rame il poate ajuta pe elev sa se concentreze asupra stimulilor relevanti. O astfel de tactica este un prompter care evident va trebui estompat.

Ca in toate celelalte programe, diferentele individuale devin evidente in Programul de Denumire Expresiva a Comportamentelor. In timp, veti atinge mai multa flexibilitate si creativitate in a invata cum se abordeaza unicitatea fiecarui elev.

CAPITOLUL 25

Limbajul Abstract Primar: invatarea Culorilor, Formelor si Marimilor

Programele din acest capitol sunt destinate invatarii elevului sa identifice si sa denumeasca anumite proprietati abstracte ale obiectelor. Mai exact, elevul este invatat sa identifice si sa denumeasca culoarea,

forma si marimea unor obiecte, independent de aceste obiecte. In cazul culorilor, elevul este invatat ca exista masini albastre, haine albastre, cesti albastre, un cer albastru, un soare galben, cesti galbene, haine galbene si asa mai departe. Acelasi lucru este valabil si pentru marimi si forme, de vreme ce exista persoane, copaci si case mici si mari, semne, ferestre si oglinzi rotunde si patrate.

Acestea sunt sarcini complexe de invatat pentru elev, dar, deoarece ele fac parte din viata de zi cu zi, elevul va beneficia din faptul ca le stapaneste. Elevul care intelege o intrebare cum ar fi "Vrei tricoul rosu sau pe cel albastru?" sau intelege o comanda cum e "Adu-mi ceasca mica", sau poate spune fraza "Vreau prajitura mare" va duce probabil o viata mai putin frustrata decat un elev incapabil sa faca aceste distinctii. Mai exista si un alt beneficiu, mai putin evident, deoarece un elev care poate discrimina si urmari stimuli ambientali cum ar fi culoarea, forma si marimea probabil ca este mai constient si va vedea cu adevarat mediul de viata, ramanand mai putin izolat.

Ordinea in care sunt introduse aceste programe (mai intai culorile, apoi formele iar in final marimile) reprezinta gradele lor aparente de dificultate, de la simplu catre mai dificil, bazat pe observatia informala. Exista de asemenea si unele motive apriori de a crede ca invatarea marimii obiectelor este mai dificila decat invatarea culorii sau formei lor, dat fiind ca discriminarea marimilor solicita ca atentia elevului sa fi directionata spre *relatia* dintre doi sau mai multi stimuli, in timp ce discriminarea culorilor si formelor nu.

Culorile

Programul Culorilor consta atat din componente receptive, cat si expresive. In componenta receptiva, elevul este invatat sa atinga, sa arate cu degetul sau sa identifice intr-un alt mod culorile atunci cand dv spuneti denumirile acelor culori. In componenta expresiva, elevul este invatat sa denumeasca culori, spunandu-le numele.

Inainte de a incepe sa-l invatati pe elev sa identifice si sa denumeasca culori, adunati elemente de culori fundamentale (rosu, portocaliu, albastru, galben, verde, negru, maro, alb, purpuriu si roz) care sunt identice in toate dimensiunile cu exceptia culorii (cu alte cuvinte, aceeasi marime, forma si textura). Elementele de culoare pot fi confectionate din hartie de bricolaj decupata in patrate sau dreptunghiuri egale pentru fiecare culoare. Ele pot fi de asemenea cumparate de la un magazin de vopsele. Alegeti culori vii, nu terne. Depinzand de durabilitatea hartiei de bricolaj, puteti folosi elementele asa cum sunt, sau sa le lipiti pe cartonase, ori sa le laminati. Daca un anumit cartonas de culoare incepe sa se deosebeasca, datorita uzurii (de ex, se murdareste), inlocuiti-l, astfel incat sa nu introduceti caracteristici irelevante. Altfel, elevul poate invata sa identifice un cartonas pe baza unei caracteristici neimportante si nu pe baza culorii sale.

Identificarea receptiva a culorilor

Inainte de a incepe instruirea in componenta receptiva a Programului Culorilor, elevul trebuie sa fi invatat Potrivirea culorilor (cap.12) si Identificarea Receptiva a Obiectelor (cap.17). Procedurile de predare a identificarii receptive a culorilor sunt similare cu cele subliniate pentru invatarea identificarii receptive a obiectelor. Dupa ce sunt prezentati pasii de baza in predare in programul de fata, vom explora problemele care se pot intalni in cursul invatarii si vom propune posibile solutii la aceste probleme.

Identificarea Primelor Doua Culori

Incepeti prin a selecta doua obiective care se deosebesc mult unul de altul. Culorile pe care le alegeti nu trebuie doar sa arate diferit, dar si denumirile lor trebuie sa sune foarte diferit. De ex, albastru si negru ("*blue*" si "*black*", *nota trad.*) nu ar fi o pereche ideala pentru inceput, deoarece denumirile lor suna asemanator. De asemenea, rosu si portocaliu nu ar fi o prima pereche ideala, deoarece culorile sunt oarecum similare. O pereche buna pentru inceput poate fi rosu si albastru.

Urmand pasii de mai jos, elevul trebuie sa stea asezat la masa, vis-à-vis de dv sau pe o latura adiacenta a mesei. Pentru a ilustra pasii de invatare, alegem rosu ca fiind prima culoare (SD1) si albastru ca fiind a doua culoare (SD2). Raspunsul corect la SD1 este indicarea cu degetul de catre elev (sau atingerea)

cartonasului rosu. Raspunsul corect la SD2 este indicarea cu degetul de catre elev sau atingerea cartonasului albastru.

□ Pasul 1

Goliti masa de toti itemii. Prezantati SD1, spunand "Rosu", imediat dupa ce plasati cartonasul de culoare rosie pe masa in fata elevului. Promptati si recompensati raspunsul corect. Promptati prin a arata cu degetul catre culoare sau, daca prompterul de indicare nu este eficient, utilizati un prompter fizic. Gradat estompati prompterul, pana cand elevul poate raspunde la SD1 fara asistenta. In urmatoarele cateva incercari, mutati cartonasul rosu in diferite pozitii pe masa, pentru a evita caracteristici de pozitie. Considerati ca a invatat la criteriul de 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. Apoi treceti la pasul 2.

□ Pasul 2

Repetati pasul 1, dar utilizati "Albastru" ca SD2. Odata ce SD2 este stapanit, conform acelorasi criterii utilizate in pasul 1, treceti la pasul 3, utilizand procedurile de invatare a discriminarii pentru a-l invata pe elev sa identifice cartonasul rosu dintr-o situatie in care ii sunt aratate ambele cartonase – rosu si albastru.

□ Pasul 3

Plasati ambele cartonase pe masa si utilizati un prompter de pozitie, plasand cartonasul rosu aproape de elev si cartonasul albastru la capatul indepartat al mesei. Prezantati SD1 ("Rosu") si adaugati un prompter de indicare sau manual daca este necesar, pentru a produce raspunsul corect. Estompati prompterul de pozitie, miscand lent cartonasul albastru in rand cu cel rosu, pana cand cele doua cartonase sunt aliniate, la o distanta de aprox 6 inch unul de altul. Pentru a evita caracteristici de pozitie inadvertente, randomizati pozitiile stanga-dreapta ale celor doua cartonase colorate pe masa, pe parcursul estomparii prompterului. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce elevul stapaneste raspunsul corect la SD1 ("Rosu"), si ambele culori sunt plasate pe masa, cu pozitiile lor rotate randomizat, treceti la urmatorul pas.

□ Pasul 4

Positionati cele doua culori pe masa astfel incat cartonasul albastru sa fie aproape de elev si cartonasul rosu la capatul indepartat al mesei (cu alte cuvinte, utilizati un prompter de pozitie complet). Prezantati SD2 ("albastru"). In continuare, promptati daca e necesar si recompensati raspunsul corect. Incepeti sa estompati prompterul de pozitie, miscand lent cartonasul rosu mai aproape de cel albastru, pana cand cele doua cartonase sunt plasate unul langa altul pe masa. Randomizati pozitiile stanga-dreapta ale cartonaselor colorate pe parcursul estomparii prompterului. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 5

Plasati ambele culori pe masa si prezantati SD1 ("rosu"). Promptati daca este necesar, fie atingand cartonasul colorat, fie utilizand un prompter de pozitie. Recompensati. Estompati toti prompterii si randomizati pozitiile stanga-dreapta ale cartonaselor. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. Apoi treceti la pasul 6.

□ Pasul 6

Urmati aceleasi proceduri utilizate la pasul 5, insa prezantati SD2 ("albastru"). Treceti la pasul 7 dupa ce elevul raspunde corect la 5 din 5 sau 9 din 10 incercari nepromptate.

□ Pasul 7

Plasati cartonasele rosu si albastru pe masa si apoi prezantati SD1 ("Rosu"). Promptati daca e necesar si recompensati raspunsul corect. Randomizati pozitiile stanga-dreapta ale cartonaselor pe masa.

Dupa ce elevul raspunde corect in 4 incercari succesive nepromptate, prezentati SD2 ("Albastru"). Deoarece cu probabilitate elevul va raspunde prin R1 (atingand rosu), deoarece acesta a fost raspunsul cel mai recent recompensat, promptati pentru a evita o gresala. Estompati prompterul in incercarile subsecvente. Dupa ce elevul raspunde corect la 4 incercari la rand nepromptate cu cartonasele randomizate, intoarceti-va la SD1, promptati si asigurati trei raspunsuri corecte nepromptate la rand, inainte de a va intoarce la SD2. Cu fiecare alternanta recompensata diferentiat intre SD1 ("rosu") si SD2 ("albastru"), este tot mai probabil ca elevul sa faca tot mai putine erori. Aceasta deoarece SD1-R1 (dv spuneti cuvantul "rosu" iar elevul arata spre cartonasa rosu) este intarita prin recompensa, in timp ce SD1-R2 (dv spuneti cuvantul "rosu", iar elevul arata spre cartonasa albastru) nu este intarita, si astfel slabeste. Intr-o maniera similara, se intareste SD2-R2, in timp ce SD2-R1 este slabita. Cele doua asocieri corecte SD1-R1 si SD2-R2, devin entitati separate si robuste. Un astfel de rezultat este anticipat pentru orice aptitudine care se sprijina pe invatarea discriminarii.

Pe masura ce asocierile corecte (adica SD1-R1 si SD2-R2) sunt intarite, reduceti numarul raspunsurilor corecte consecutive de la 4 la 3 si la 2 inainte de a intoarce SD-urile. Ca un pas final in alternarea sistematica dintre SD1 si SD2, inversati aceste doua comenzi dupa 1 raspuns corect la fiecare comanda. Avantajul de a face astfel este ca aceasta procedura evita sa-l recompensati pe elev pentru perseverarea intr-un singur raspuns. Dezavantajul acestei proceduri este ca recompenseaza un model de a raspunde in care se trece de la o recompensa la alta. De aceea, plasati SD1 si SD2 in rotatie randomizata odata ce alternarea sistematica dupa cate o incercare (care implica fiecare SD) este atinsa, si considerati ca a invatat discriminarea la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate.

A invata sa raspunda la culoare implica faptul ca elevul sa invete sa urmareasca lungimea de unda a unei anumite culori, un fenomen neurologic extrem de complex. In pasii 3-7 il ajutati pe elev sa rezolve aceasta sarcina, abilitandu-l pe elev, prin trainingul discriminarii, sa urmareasca culoarea. Odata ce elevul stapaneste pasii 3-7, alte culori trebuie achizitionate, cu usurinta crescanda. De aceea, considerati invatarea primei discriminari ca fiind o achizitie majora. Pentru a consolida aceasta achizitie, generalizati discriminarea intre diferiti educatori si in ambiente diferite. Aceasta procedura o va face mai functionala si va elimina prompterii inadvertenti care pot sa fi interferat discriminarea corecta.

Identificarea culorilor aditionale

Predati identificarea culorilor suplimentare in aceeasi maniera in care au fost predate primele doua. In alegerea unui al treilea obiectiv, alegeti o culoare care arata diferit si a carei denumire suna diferit de primele doua. Daca rosu si albastru au fost utilizate ca primele doua obiective ale elevului, un al treilea obiectiv bun ar fi culoarea galben. Odata ce ati selectat urmatorul obiectiv, treceti prin aceiasi pasi descrisi in sectiunea precedenta. Cand elevul indeplineste criteriul de invatare pentru a treia culoare, invatati-l sa discrimineze cea de-a treia culoare de fiecare din primele doua culori. In timp, cresteti dificultatea discriminarii, contrastand, de ex, albastru cu negru sau rosu cu roz. Gradat, cresteti numarul culorilor plasate pe masa la un moment dat, trecand de la doua la trei, apoi la mai multe cartonase. Intre incercari, amintiti-va sa randomizati pozitia cartonaselor pe masa. Culorile mai putin obisnuite pot fi predate intermitent, odata ce sunt invatate culorile fundamentale, permitandu-va sa va concentrati asupra aptitudinilor predate in alte programe.

Generalizarea Identificarii Receptive a Culorilor

Pana acum, elevul a invatat sa deosebeasca intre diferite culori, atunci cand aceste culori sunt prezentate pe cartonase. Acest lucru nu implica faptul ca un elev poate identifica o anumita culoare ca fiind distincta de alte culori, daca aceasta culoare este prezentata ca o caracteristica a unui obiect. Pentru a indeplini o astfel de sarcina, elevul trebuie sa invete sa abstractizeze o caracteristica comuna sau o proprietate ("roseata" sau "verdeata") de la cateva tipuri diferite de obiecte. Pentru a face acest lucru, elevul trebuie invatat sa recunoasca cateva forme in care culoarea poate fi exemplificata, de unde nevoia de exercitiul de generalizare.

Cand incepeti sa predati generalizarea, continuati sa prezentati stimuli in 2D, dar inlocuiti cartonasele-stimul initiale cu bucati de postav similare ca si culoare si dimensiune cu stimulii de origine. Succesul elevului va fi maximizat daca noii stimuli au nuante apropiate de culorile de origine. Odata ce elevul invata discriminarea dintre acesti stimuli, variati dimensiunea lor prin marirea sau reducerea lor. Dupa ce elevul este capabil sa identifice culori cu noii stimuli 2D, extindeti generalizarea prin introducerea de obiecte 3D identice in toate aspectele cu exceptia culorii. De ex, utilizati blocuri care au culori diferite, dar au o dimensiune si o forma constante. Apoi lent extindeti conceptul de culoare in pasi treptati catre jucarii, hrana, mobilier non-identice. Nu utilizati obiecte care au mai multe culori (de ex, o minge de plaja multicolora); fiecare obiect introdus trebuie sa fie colorat uniform (de ex, o banana sau un pix).

Pe masura ce noi exemplare de culori sunt introduse, inevitabil vor aparea si variatii de nuante. De ex, nuanta originala de albastru invatata de pe cartonul albastru nu va fi identica cu nuantele de albastru ale blugilor, jucariilor, cartilor si asa mai departe. Printr-o astfel de generalizare, elevul invata ca exista multe exemple dintr-o singura culoare (de ex, bleu, albastru inchis, bleu-jandarm etc). Acest tip de generalizare trebuie efectuata treptat, pentru a facilita succesul elevului in formarea conceptului de culoare.

Poate fi tentanta predarea intensiva a culorilor, o zi intrega si cateva zile consecutiv, dat fiind ca exista numeroase culori si deci multi itemi care sa fie stapaniti. Acest program ar putea sa consume o gramada de timp, in defavoare invatarii altor aptitudini. Pentru a evita aceasta, asigurat-va ca intercalati si alte programe cu cel de fata, pentru a extinde competenta elevului si a intrerupe monotonia.

Arii de dificultate

Daca elevul are dificultati in identificarea culorilor sau in a invata discriminarea intre diferite culori, incercati sa-i prezentati stimulii dispusi vertical si nu orizontal. Asta inseamna, in loc sa dispuneti culorile neted pe masa, aratati-le perpendicular pe directia privirii elevului, astfel incat sa fie la nivelul ochilor sai, si astfel mai usor de vazut. Acest tip de expunere poate fi efectuat plasand culorile pe un suport de stofa sau un sevalet. Expunerea verticala trebuie considerata un prompter, si, ca toti prompterii, va fi estompata in timp.

Daca orice pereche de culori data (de ex, rosu si albastru) este neobisnuit de dificil de discriminat pentru elev, treceti la o alta pereche de culori (de ex, portocaliu si galben) sau contrastati una din culori cu alb (cu alte cuvinte, predati rosu-alb in loc de rosu-albastru). Daca nu aveti succes, intoarceti-va la SD1 ("rosu") si comparati SD1 cu un stimul contrastant pe care elevul a invatat deja sa-l identifice receptiv, cum ar fi sa arate cu degetul un pantof. Cand elevul reuseste aceasta discriminare, reintroduceti pasul 3 (discriminarea rosu-albastru). In final, daca nu apare nici un progres in 3-4 zile de exersare (desigur, intrerupte de pauze de joaca si alte programe), amanati pentru o luna sau doua Programul Culorilor, reluand exersarea culorilor dupa ce elevul face progrese in alte arii. Daca dificultatile serioase continua dupa reintroducerea programului, luati in considerare posibilitatea ca elevul sa fie daltonist. Deoarece aceasta caracteristica este genetica, transmisa recesiv sex-linkat, apare foarte rar la femei. Oricum, aproximativ 1 din 10 barbati este daltonist intr-o anume masura.

Unii elevi invata cu succes sa identifice culori in forma 2D, dar intampina dificultati in identificarea culorilor in 3D. In acest caz, un elev poate fi capabil sa identifice o varietate de culori cand sunt prezentate ca bucati colorate de hartie de bricolaj sau bucati de pasla, dar incapabili sa identifice culorile cand acestea sunt caracteristici ale unui obiect 3D. Daca elevul intampina aceasta dificultate in generalizarea conceptului de culoare, incercati sa-l faceti sa potriveasca obiectele 3D la culorile corespunzatoare in 2D. De exemplu, plasati pe o masa doua dintre culorile 2D predate initial (de ex, cartonasele galben si verde). Inmanati-i elevului un obiect 3D de aceeasi culoare cu unul din cartonasele de pe masa (de ex, o minge galbena) si prezentati SD ("potriveste!"). (Elevul trebuie sa fie deja familiarizat cu aceasta SD din programe anterioare de Potrivire.) Dupa ce elevul plaseaza obiectul deasupra cartonului corect, recompensati-l si apoi imediat prezentati SD-ul ("Galben"), in timp ce mingea inca se afla pe cartonul galben, si promptati fizic raspunsul corect. Odata ce elevul este capabil sa arate cu degetul (sau sa atinga) culoarea 3D solicitata, in timp ce culoarea 2D este in continuare sub ea, estompati culoarea 2D ca prompter. Acest lucru poate fi

efectuat scazand treptat marimea cartonasilor colorate, astfel incat obiectul sa acopere o portiune tot mai mare din el in incercari succesive, pana cand ramane doar obiectul pe masa.

Daca dificultatile persista, introduceti componenta expresiva a Programului de Culori, deoarece unii elevi invata componentele expresive ale programelor inainte de a stapani componentele receptive, si uneori achizitia componentei expresive se generalizeaza la componenta receptiva. Daca elevul continua sa intampine dificultati, amanati pentru moment acest program si invatati-l pe elev discriminarea formelor, intorcandu-va la Programul Culorilor intr-o etapa ulterioara in tratament.

Denumirea expresiva a culorilor

In componenta expresiva a Programului Culorilor, elevul este invatat sa identifice culori carora sa le spuna denumirile. Inainte de a atinge acest nivel de instructie, elevul trebuie sa fi invatat imitarea verbala a denumirilor culorilor, cum ar fi "albastru", "rosu", "portocaliu" etc. Probabil ca elevul a repetat echolalic diferite denumiri de culori cand a invatat sa le identifice receptiv (de ex, dupa ce a auzit SD ("Rosu")), elevul a spus "rosu", atingand sau aratand cu degetul cartonasilor sau obiectul rosu). Daca asa au stat lucrurile, elevul poate invata denumirea expresiva a culorilor intr-un ritm relativ rapid.

Denumirea primelor doua culori

Selectati ca prim obiectiv denumirea unei culori care este usor pronuntata de catre elev, alegand cuvinte pe care elevul le-a invatat cu pronuntie buna in Programul de Imitatie Verbala (cap.22). Daca elevul are dificultati sa pronunte corect una sau mai multe denumiri de culori (de ex, pronunta dificil "r" din "rosu" si spune "osu", sau spune dificil "er" din "verde", pronuntandu-l "vee"), intoarceti-va si practicati denumirile culorilor in Programul de Imitatie Verbala inainte de a incepe denumirea expresiva a culorilor. Daca este necesar, acceptati una sau doua denumiri imperfect pronuntate, cu conditia ca intreaga echipa sa cada de acord asupra raspunsului exact care va fi recompensat. Apoi, in timp, formati ("*shape*") pronuntii mai clare. Nu este ceva neobisnuit sa observam copii obisnuiti care pronunta defectuos anumite cuvinte atunci cand incep sa vorbeasca, si mai tarziu aceste cuvinte sa fie "modelate" (formate) pentru a se potrivi la vorbirea altor persoane.

Pentru a parcurge urmatoorii pasi, dv si elevul veti sta vis-à-vis unul de altul. Prezantati fiecare stimul tinandu-l in fata elevului, la aprox. 1 picior de el. Reamintiti-va ca prezentarea trebuie sa fie succinta si discreta, astfel incat sa faciliteze atentia elevului la fiecare prezentare de stimul. In urmatoorii pasi vom folosi "rosu" ca R1 si "albastru" ca R2.

□ Pasul 1

Prezantati SD1 ("Ce culoare?") si simultan mutati cartonasilor de culoare rosie in fata ochilor elevului. Imediat promptati raspunsul corect, spunand "Rosu". Cand prezantati SD, spuneti cuvantul "rosu" cu un volum mai amplu decat intrebarea "ce culoare?", pentru a facilita raspunsul corect. Deodata ce elevul spune "rosu", recompensati-l. Continuati sa prezantati SD1 in timp ce estompati treptat prompterul, astfel ca elevul sa invete sa raspunda independent. Prompterul poate fi estompat fie prin scaderea volumului, fie prin exprimarea tot mai rar a denumirii – in probele succesive -, sau incercati sa inlaturati brusc prompterul. Stabiliti criteriul de invatare la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Introduceti o a doua culoare, urmand aceleasi proceduri utilizate la pasul 1. Adica, prezantati SD2 ("ce culoare?") si simultan mutati cartonasilor albastru in fata ochilor elevului. Promptati imediat raspunsul corect, spunand "albastru". Recompensati raspunsul corect si estompati prompterul in incercari subsecvente. Stabiliti criteriul de invatare la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2, prezentand o culoare odata, conform paradigmei discriminarii. Considerati SD1 stapanita la 4 raspunsuri nepromptate la rand, si apoi perfectionati si SD2, dupa acelasi criteriu. Apoi, alternati intre SD1 si SD2, trecerea facandu-se de la un SD la altul dupa cate trei raspunsuri corecte nepromptate la rand, apoi dupa cate doua, apoi dupa cate unul; apoi prezentati SD1 si SD2 conform paradigmei rotatiei randomizate.

Cand SD1 si SD2 sunt prezentate intr-o rotatie randomizata, stabiliti criteriul de invatare la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce elevul stapaneste discriminarea intre SD1 si SD2, concentrati-va asupra generalizarii discriminarii intre educatori si diferite ambiente.

Ca si in cazul stapanirii oricaror SD-uri intercalate (ca in pasul 3 de mai sus), considerati stapanirea primei discriminari intre doua denumiri expresive de culori o achizitie majora. Cu cea mai mare probabilitate, discriminariile suplimentare vor fi achizitionate cu usurinta crescanda. De asemenea, reamintiti-va sa generalizati aceasta discriminare si orice alta discriminare intre persoane si ambiente.

Denumirea unor culori aditionale

Odata ce elevul este capabil sa denumeasca expresiv primele doua culori, invatati-l sa denumeasca culori suplimentare. Cea de-a treia culoare introdusa trebuie sa arate diferit de primele doua si trebuie sa aiba o denumire care suna diferit de primele doua (de ex, "verde") (*Nota traductorului: exemplul din manualul original este "white", insa "alb" suna foarte asemanator cu "albastru", si nu este o alegere buna*). Este de asemenea important sa selectati o denumire de culoare pe care elevul o poate pronunta clar. Procedurile de invatare a culorilor suplimentare sunt aceleasi cu cele utilizate pentru a invata primele doua culori. Reamintiti-va ca doar o singura culoare aditionala trebuie invatata odata. Dupa ce elevul denumeste cu succes a treia culoare cand este prezentata singura, implementati procedurile de invatare a discriminarii, intercaland SD3 si SD1, apoi SD3 si SD2, iar in final alternand intre toate trei. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate, cu SD-uri rotate randomizat. Odata ce elevul discrimineaza cu succes cele trei culori prezentate in rotatie randomizata, continuati sa introduceti culori noi, in conformitate cu aceleasi proceduri.

Generalizarea denumirii expresive a culorilor

Urmati aceleasi proceduri utilizate pentru a generaliza denumirea receptiva a culorilor la generalizarea denumirii expresive a culorilor (vezi sectiunea precedenta, "Generalizarea Identificarii Receptive a Culorilor").

Arii de dificultate

Metodele utilizate pentru abordarea problemelor din componenta receptiva a Programului Culorilor pot fi de asemenea utilizate pentru indreptarea problemelor ce apar in componenta expresiva. De ex, daca un elev intampina dificultati in generalizarea denumirilor culorilor de la forma lor 2D la cea 3D, plasati obiectul-obiectiv 3D peste culoarea corespunzatoare in 2D. Aratati cu degetul catre obiect (de ex, banana) in timp ce este asezat pe cartonul de culoarea corespunzatoare si prezentati SD ("Ce culoare?"). Asigurati-va ca estompati culoarea 2D ca prompter.

O alta dificultate ce poate surveni in timp ce generalizati conceptul de culoare la stimuli 3D este ca elevul poate fi distras de stimulii 3D; minimizati aceasta problema introducand obiecte neutre (de ex, cuburi) si nu obiecte favorite (de ex, jucarii) in stadiile primare ale generalizarii.

Un prompter eficient pentru multi elevi care intampina dificultati in invatarea denumirii expresive a culorilor este combinarea denumirilor receptive cu denumiri expresive, permitand ca instructia dv receptiva sa prompteze denumirea expresiva a elevului. De ex, puteti da comanda elevului "Arata albastru" (accentuand pe "albastru"), si apoi intrebati repede: "ce culoare?", in timp ce aratati cu degetul catre cartonul albastru de pe masa.

Formele

Identificarea Receptiva a Formelor

În componenta receptivă a Programului de Forme, subliniem proceduri pentru a-l învăța pe elev să identifice diferite forme cum ar fi triunghiuri, cercuri și pătrate. Următoarele materiale sunt necesare pentru a preda Programul de Forme: perechi de forme de bază (cerc, triunghi, pătrat, dreptunghi, oval, inimă, diamant), identice din toate punctele de vedere cu excepția formei (adică aceeași mărime, culoare și textură). Așa cum s-a făcut în Programul de Culori, formele pot fi decupate din hârtie de bricolaj. Înainte de a preda acest program, este important ca elevul să stăpânească potrivirea formelor.

Identificarea primelor două forme

Pentru a maximiza succesul elevului în învățarea identificării primelor două forme, formele trebuie să arate diferit una de alta, și denumirile lor să sune de asemenea diferit. Deoarece formele cerc și dreptunghi arată diferit una de alta și denumirile lor sună diferit, ele reprezintă o pereche bună pentru a fi predate primele. În ilustrarea următorilor pași, atunci când spuneți "Cerc" este SD1, iar răspunsul corect la SD1 este R1 – elevul să arate cu degetul sau să atingă cercul. SD2 este atunci când vă spuneți "dreptunghi", iar indicarea – sau atingerea – de către elev a dreptunghiului este R2. În pașii ce urmează, vă și elevul veți sta vis-à-vis sau pe laturi adiacente ale mesei.

□ Pasul 1

Curățați masa de orice itemi. Plasati cercul pe masa în fața elevului, prezentați SD1 ("cerc"), promptați răspunsul corect și recompensați. Promptați mai întâi prin a arăta cu degetul către cerc. Dacă prompterul esuează, treceți la un prompter mai intrusiv, cum ar fi un prompter fizic la următoarea încercare. Estompați prompterul în încercările subsecvente. După ce elevul răspunde corect la SD1 fără prompter, evitați caracteristicile de poziție, mișcând cercul în diferite poziții pe masa, cu fiecare prezentare a SD1. Reamintiți-vă să înlăturați forma între încercări, pentru a maximiza distinctivitatea prezentării stimulului. Plasati criteriul de învățare la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate. Apoi treceți la pasul 2.

□ Pasul 2

Pasul 2 este predat în aceeași manieră ca și pasul 1, cu excepția SD2 ("dreptunghi") care este utilizat. Începeți acest pas prin a înlătura toate obiectele de pe masa. Prezentați SD2 ("dreptunghi") imediat după ce plasati cea de-a doua formă vizată pe masa în fața elevului. Odată ce elevul răspunde corect la SD2 în 5 din 5 sau 9 din 10 încercări nepromptate, treceți la pasul 3.

□ Pasul 3

Prezentați SD1 ("Cerc") și utilizați un prompter de poziție, plasând cercul aproape de elev. Poziționați dreptunghiul la capatul îndepărtat al mesei, pentru a minimiza erorile din timpul tranziției de la SD2 la SD1. Dacă fiind prompterul de poziție complet, este improbabil ca elevul să greșească răspunsul. Înșă, dacă apare o greșeală, asigurați un prompter mai intrusiv, cum ar fi un prompter fizic pe lângă un prompter de poziție, la următoarea încercare. Estompați mai întâi prompterul fizic, apoi estompați prompterul de poziție, mutând dreptunghiul în linie cu cercul, în timp ce randomizați plasarea stânga-dreapta ale celor două forme, pentru a evita caracteristicile de poziție. Odată ce prompterul de poziție este estompat, formele trebuie puse aliniate, cam la o distanță de 6 inch una de alta. Dacă formele sunt puse prea aproape una de alta, răspunsul elevului poate să nu fie distinct, și puteți decide dificil dacă să acordați recompensa. Plasati criteriul de stăpânire la 9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nepromptate, cu formele aliniate și cu pozițiile stânga-dreapta intercalate. Apoi treceți la pasul 4.

□ Pasul 4

Schimbati pozitia celor doua forme, astfel incat dreptunghiul sa fie aproape de elev si cercul sa fie plasat la capatul indepartat al mesei (cu alte cuvinte, un prompter de pozitie complet). Prezentați SD2 (“dreptunghi”), promptati daca e necesar, si recompensati. Incepeti procesul de estompere mutand treptat cercul mai aproape de dreptunghi la fiecare incercare, reamintindu-va sa alternati randomizat pozitiile stanga-dreapta a fiecarei forme. Dupa ce cercul si dreptunghiul sunt plasate una langa alta cu pozitiile lor de stanga-dreapta randomizate si elevul raspunde corect in 9 din 10 sau 19 din 20 incercari nepromptate, treceti la pasul urmator.

□ Pasul 5

Plasati ambele forme pe masa si prezentați SD1 (“Cerc”). Daca este necesar, promptati fie prin atingerea formei corecte, fie cu un prompter de pozitie, recompensati raspunsul corect, si estompati prompterul de-a lungul incercarilor succesive. Plasati criteriul de stapanire la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate, cu pozitiile stanga-dreapta ale formelor intercalate randomizat. Apoi treceti la pasul 6.

□ Pasul 6

Urmati aceleasi proceduri prezentate la pasul 5, cu exceptia SD2 prezentat (“dreptunghi”). Considerati acelasi criteriu de invatare ca la pasul 5, apoi treceti la pasul urmator.

□ Pasul 7

Prezentați SD1 spunand “cerc”, imediat dupa plasarea cercului si dreptunghiului pe masa. Promptati daca este necesar, si recompensati. Randomizati pozitiile stanga-dreapta ale formelor. Dupa ce a invatat (4 raspunsuri corecte nepromptate la rand), prezentați SD2 (“dreptunghi”). Deoarece elevul probabil va raspunde cu R1 in loc de R2, dat fiind faptul ca atingerea cercului a fost recompensata cel mai recent, promptati raspunsul, pentru a evita o eroare, si apoi estompati prompterul.

Dupa ce elevul raspunde corect in 4 incercari succesive nepromptate la rand, cu pozitiile formelor randomizate, intoarceti-va la SD1, promptati, si asigurati 3 raspunsuri corecte nepromptate la rand, apoi 2, si in final 1. reamintiti-va ca avantajul alternarii sistematice intre raspunsuri este ca evita ca elevul sa fie recompensat pentru faptul ca persevereaza in acelasi raspuns. Dezavantajul de a recompensa alternarea sistematica este ca tinde sa produca un pattern de raspuns de tip salt-al-castigului. Pentru a evita o astfel de strategie, plasati prezentarile SD1 si SD2 intr-o rotatie randomizata. Dupa ce SD-urile sunt rotate randomizat, stabiliti criteriul de invatare a discriminarii la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Considerati invatarea acestei discriminarii initiale ca fiind o achizitie majora. Consolidati-o prin generalizarea discriminarii intre educatori si ambiente.

Identificarea unor forme aditionale

Predati fiecare forma suplimentara in aceeasi maniera in care au fost predate primele doua. Reamintiti-va ca forma selectata ca fiind al treilea obiectiv trebuie sa arate diferit de primele doua forme, iar denumirea sa trebuie sa sune de asemenea diferit. O stea sau un patrat pot fi o alegere buna pentru urmatoarea forma. Dupa ce elevul atinge criteriul pentru a treia forma, invatati-l pe elev sa discrimineze cea de-a treia forma de primele doua. In timp, gradat, cresteti dificultatea discriminarii, de exemplu prin contrastul dintre un oval si un cerc sau a unui dreptunghi si un patrat. In acelasi timp, cresteti gradat numarul formelor prezentate pe masa odata, de la doua la trei sau mai multe. Eventual, elevul trebuie sa fie capabil sa identifice o forma (de ex, cerc) atunci cand acea forma este plasata pe masa intre cateva alte forme (de ex, un triunghi, un oval, un dreptunghi si o stea). Asigurati-va sa randomizati pozitiile formelor, ca si prezentarile de SD-uri. Ca si in cazul predarii culorilor, focusarea initiala cand se predau formele trebuie sa se limiteze la formele care apar in mod obisnuit. Predarea formelor suplimentare ar trebui sa fie executata apoi intermitent. Aceasta va permite predarea altor programe, si va contribui la consolidarea reamintirii. (cap.31).

Generalizarea Identificarii Receptive a Formelor

Incepeti trainingul de generalizare prezentand desene ale stimulilor ca niste linii negre de 54 inch grosime pe bucati separate de hartie alba, de marime si forma identica. Apoi treceti la exersarea discriminarii, urmand procedurile descrise mai devreme. Poate fi util sa utilizati setul original de stimuli ca prompteri pentru desene, plasand formele desenate alaturi de formele decupate. Prompterul dat de stimulii originali poate fi estompat prin descresterea treptata a marimii formelor originale sau prin alunecarea treptata a stimulilor originali sub noii stimuli.

Odata ce este stapanita discriminarea desenelor, treptat treceti la obiecte 3D de diferite forme, cum ar fi farfurii, ceainice, tigai, mancare (de ex, prajituri rotunde si prajituri dreptunghiulare). Prin procedurile aratate pana acum, cei mai multi elevi invata sa abstractizeze attributele care constituie conceptul de forma.

Arii de dificultate

Desi cei mai multi elevi invata componenta receptiva a Programului de Forme, diferentele individuale a acestei aptitudini intra inevitabil in joc. Daca elevul intampina probleme semnificativa in deosebirea, de ex, a unui cerc de un dreptunghi, incercati sa grupati un cerc cu o stea sau sa treceti la o pereche complet diferita de forme. Daca problema continua cu dificultatea elevului de a invata forme, mai luati odata in calcul supunerea formelor la componenta de potrivire din Programul de Potrivire si Sortare, pentru a va asigura ca elevul urmareste (poate discrimina) formele. Dupa ce elevul stapaneste aceasta aptitudine, reintroduceti componenta receptiva a Programului de Forme.

O alta procedura care poate fi utila in facilitarea discriminarii este introducerea unui stimul contrastant, asa cum s-a subliniat in procedurile de invatare a discriminarii (Cap.16). Utilizarea unui stimul contrastant este considerat un pas ante-training, si poate fi efectuat prin contrastarea dintre SD1 ("Cerc") cu un obiect 3D cum ar fi pantof sau soseta. Deoarece acesti stimuli sunt atat de diferiti, se poate presupune ca acest contrast al lor constituie o discriminare mai facila decat cea originala. Astfel, elevul ar trebui mai repede sa invete sa indice sau sa atinga cercul atunci cand se prezinta SD1 ("Cerc"). Daca este necesar, utilizati prompteri de pozitie si estompari ale acestora pentru stimulul contrastant, de-a lungul incercarilor. In terminologia teoriei invatarii, elevul invata sa-si inhibe raspunsul la cel de-al doilea obiect atunci cand se da SD1 ("cerc"). Pentru a spune altfel, elevul invata sa *nu* raspunda cu R2, cand este intarita asocierea SD1-R1.

Denumirea expresiva a formelor

Inainte de a incepe componenta expresiva din Programul Formelor, elevul trebuie sa fi invatat 15-20 denumiri de obiecte si comportamente (cap.23 si 24) si imitarea verbala a cel puțin doua denumiri de forme (de ex, "cerc" si "dreptunghi"). Daca elevul pronunta cu dificultate anumite denumiri de forme, incercati cuvinte care au semnificatii comparabile – de ex, "rotund" in loc de "cerc". Cel mai bine este sa selectati acele denumiri care sunt cel mai clar pronuntate in imitarea verbala, si apoi, daca este necesar, sa le "formati" pronuntia in sesiuni ante-training. Acceptati aproximariile verbale ale elevului numai daca suna apropiat de pronuntia corecta a denumirii vizate. Reamintiti-va ca pronuntia de catre elev a denumirii trebuie sa fie suficient de clara pentru ca fiecare membru al echipei sa cada de acord asupra raspunsului ce urmeaza a fi recompensat.

Denumirea primelor doua forme

Procedurile de predare a denumirii expresive a formelor sunt aproape identice cu cele utilizate pentru a preda denumirea expresiva acolorilor; insa, in programul de fata, stimulii de forma inlocuiesc stimulii de culoare. In componenta expresiva a Programului de Forme, invatati-l pe elev sa denumeasca aceleasi forme identificate in componenta receptiva a acestui program. De ex, daca elevul a invatat identificarea receptiva a cercului si dreptunghiului, invatati-l pe elev sa denumeasca expresiv aceste forme, atata vreme cat elevul poate sa pronunte clar denumirile lor. In scopuri ilustrative, fie ca SD1 sa conste in

intrebarea “Ce forma?”, odata cu prezentarea unui cerc, iar SD2 sa conste in intrebarea “Ce forma?”, odata cu prezentarea unui dreptunghi. In pasii ce urmeaza, dv si elevul trebuie sa stati jos pe scaune situate fata in fata.

□ Pasul 1

Prezentati SD1 (“Ce forma?”), in timp ce ridicati cercul, promptati verbal raspunsul corect si estompati prompterul prin scaderea volumului cu care il spuneti, sau rostindu-l tot mai putin in incercarile care urmeaza. Dupa ce elevul raspunde corect in 5 din 5 sau la 9 din 10 incercari nepromptate, treceti la urmatorul pas.

□ Pasul 2

Prezentati SD2 (“Ce forma?”), in timp ce ridicati dreptunghiul. Promptati raspunsul corect, recompensati si estompati prompterul in incercarile subsecvente. Treceti la pasul 3 dupa ce elevul raspunde corect in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari nepromptate.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2 conform paradigmei de invatare a discriminarii. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate, cu stimulii prezentati in rotatie randomizata. Odata ce raspunsurile elevului indeplinesc criteriul de invatare, intariti discriminarea in urmatoarele 3 sau 4 zile, in timp ce generalizati sarcina intre membrii echipei si ambiente diferite. Mai tarziu, generalizati discriminarea intre diferite exemplare de forme circulare si rectangulare, prezntand aceste forme ca pe desene liniare, apoi ca si caracteristici ale obiectelor 3D. apoi, continuati prin a preda doua sau trei forme aditionale, cate una odata, in urmatoarele patru-cinci saptamani.

Arii de dificultate

Este important sa pastrati o pronuntie clara si corecta a denumirilor formelor; altminteri, sarcina devine prea dificila atat pentru elev (discriminarea devine neclara), cat si pentru educator (devine neclar daca sa acorde recompensa). Nu este ceva neobisnuit un elev care sa incerce sa combine doua denumiri diferite intr-un singura, cum se intampla combinand “dreptunghi” si “cerc” in “dreecer”. Pe de o parte, este o strategie inteligenta din partea elevului, de vreme ce poate maximiza recompensa si minimizeza efortul. Pe de alta parte, pune educatorul la grea incercare – daca sa recompenseze elevul. Daca recompensa este acordata unui astfel de raspuns, ea nu face decat sa intareasca erorile.

Marimea

Identificarea Receptiva a Marimii

Programul Marimilor este conceput pentru a-i preda elevului conceptul de marime, utilizand cuvintele “mare” si “mic”. Procedurile de predare a marimii sunt exact aceleasi cu cele utilizate pentru a preda culorile si formele; de aceea, pasii de predare prezentati in aceasta sectiune sunt condensati. Odata ce pasii fundamentali de predare din Programul Formelor sunt introdusi, pot aparea probleme speciale in predarea conceptului de marime – care sunt discutate, fiind sugerate si modalitati prin care s-ar putea rezolva.

Inainte de a i se preda identificarea receptiva a marimilor, elevul trebuie sa achizitioneze potrivirea diferitelor marimi. In plus, dat fiind ca achizitionarea conceptului de marime necesita o abstractie complexa si comparatii intre obiecte, elevul trebuie sa stapaneasca conceptele mai putin complexe de forma si culoare inainte de introducerea Programului Marimilor.

Urmatoarele materiale sunt necesare pentru a preda Programul Marimilor: perechi de obiecte 3D, identice din toate punctele de vedere, cu exceptia marimii (de ex, mere de plastic rosu mari si mici, cuburi de lemn albastre mari si mici), obiecte 3D neidentice de marimi diferite (de ex, masinite mari si mici care

nu sunt exact la fel din punct de vedere al culorii si formei), si desene cu obiecte mari si mici, pe cartonase si in carti.

Retineti ca marimea este probabil cel mai abstract si mai complex concept cu care se confrunta elevul in acest moment de invatare, deoarece stapanirea marimii solicita ca elevul sa discrimineze (adica sa urmareasca) relatiile dintre obiecte (ca in Programul Prepozitiilor prezentat in cap.27, care are o solicitare similara). Pentru a ajuta maximizarea succesului elevului in achizitionarea conceptului de marime, prima pereche de obiecte selectate trebuie sa exagereze diferentele de marime. De ex, prezentati un pantof de tenis al unui copil mic si un pantof de tenis al unui barbat. Pentru a ilustra urmatorii pasi de predare, raspunsul corect la SD1 (cand dv spuneti "Mare" si prezentati un pantof de tenis de adult) este R1 (elevul sa arate cu degetul sau sa atinga pantoful de tenis de adult), in timp ce raspunsul corect la SD2 (adica atunci cand dv spuneti "mic" si prezentati un tenis de bebelus) este R2 (elevul arata sau atinge tenisul de bebelus). Pentru fiecare dintre urmatorii pasi, stati vis-à-vis de elev si goliti toti itemii de pe masa inainte de fiecare incercare.

Inainte de a continua, observati ca elevul nu va invata nimic despre marime la pasul 1. Mai degraba, elevul poate invata sa identifice un pantof de tenis ca raspuns la cuvantul dv "Mare". Procesul este similar cu Programul de Identificare Receptiva a Obiectelor (cap.17), in care elevul a invatat sa identifice un pantof cand i-ati spus "Pantof". Acelasi rezultat se poate spune ca apare in pasul 2 de mai jos, cand elevul invata sa identifice un pantof de tenis cand dv spuneti "mic". Insa pasii 1 si 2 sunt considerati a fi esentiali pentru introducerea pasului 3, unde elevul intr-adevar invata despre marime.

□ Pasul 1

Plasati un pantof de tenis de adult pe masa in fata elevului si spuneti "mare". Promptati raspunsul corect si recompensati. Promptati aratand spre obiectul mare sau utilizati un prompter manual, daca indicarea nu este suficienta. Estompati prompterul in incercarile urmatoare. Odata ce elevul raspunde corect de unul singur, mutati obiectul mare in pozitii diferite pe masa cu fiecare incercare subsecventa de S1 in acest pas. Cand elevul raspunde corect la 5 din 5 sau 9 din 10 incercari fara prompter, treceti la pasul 2.

□ Pasul 2

Inlaturati SD1, tenisul de adult, de pe masa, si apoi prezentati SD2 spunand "mic" si plasand un item identic cu itemul mare, cu exceptia marimii (in acest caz, un tenis de bebelus) pe masa in fata elevului. Odata ce elevul indeplineste criteriile pentru SD2 (5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate), supuneti SD1 si SD2 procedurilor de invatare a discriminarii, cum este descris in pasul 3.

□ Pasul 3

Spuneti "Big" in timp ce puneti tenisul de adult aproape de elev, si tenisul de bebelus la capatul indepartat al mesei. Daca prompterul de pozitie nu determina raspunsul corect, dati un prompter manual sau de indicare pe langa prompterul de pozitie in urmatoarea incercare. Estompati prompterul manual sau cel de indicare mai intai, si apoi estompati prompterul de pozitie, mutand obiectul mic in linie cu obiectul mare in incercarile subsecvente. Randomizati pozitiile stanga-dreapta ale celor doua obiecte pe masa in decursul procesului de estompare, pentru a evita caracteristicile irelevante de pozitie. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate, cand cele doua obiecte sunt situate liniar la aprox 6 inch unul de altul, iar pozitiile lor stanga-dreapta sunt intercalate randomizat.

□ Pasul 4

Spuneti "mic", plasand tenisul de bebelus in fata elevului si tenisul de adult la capatul indepartat al mesei, intr-un prompter complet de pozitie. Aducati promptere suplimentare daca este necesar si recompensati raspunsul corect. Daca sunt utilizati prompteri suplimentari, estompati-i pe acestia mai intai, apoi treceti la estomparea prompterului de pozitie. Randomizati pozitiile stanga-dreapta ale obiectelor pe masa in

cursul procesului de estompare. Treceti la urmatorul pas dupa ce elevul raspunde corect la 9 din 10 sau 19 din 20 incercari nepromptate.

□ Pasul 5

Prezentati SD1 cu ambele obiecte pe masa. Promptati daca e necesar, recompensati raspunsul corect si estompati prompterul in incercarile subsecvente. Plasati criteriul de invatare la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate cu pozitiile stanga-dreapta ale obiectelor randomizate. Apoi treceti la pasul 6.

□ Pasul 6

Prezentati SD2 si urmati aceleasi proceduri subliniate in pasul 5. dupa ce elevul raspunde corect in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari nepromptate, treceti la pasul 7.

□ Pasul 7

Plasati obiectele mic si mare pe masa, aliniate. Prezentati SD1, promptati daca e necesar, si recompensati raspunsul corect. Randomizati pozitiile stanga-dreapta ale obiectelor in incercari. Considerati ca a invatat la 3 raspunsuri corecte nepromptate la rand. Cand acest criteriu de invatare este atins, prezentati SD2 si promptati raspunsul, pentru a evita o eroare. Estompati prompterul. Dupa ce elevul executa trei raspunsuri corecte nepromptate la rand, intoarceti-va la SD1, promptati, si asigurati doua raspunsuri corecte nepromptate intai la SD1 si apoi la SD2. In cele ce urmeaza, alternati intre SD1 si SD2 dupa un raspuns corect nepromptat la fiecare SD. Prezentati SD1 si SD2 in rotatie randomizata cat de curand posibil, pentru a evita recompensarea alternarii sistematice intre R1 si R2. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate.

Generalizarea Identificarii Receptive a Marimii

Dupa ce elevul invata sa identifice obiecte mari si mici utilizand un set de obiecte 3D similare in toate proprietatile cu exceptia marimii, introduceti seturi suplimentare de obiecte 3 D, parcurgand pasii 1-7 din sectiunea precedenta. Stimuli cum ar fi cesti care intra una in alta sau papusi care intra una intr-alta par ideali pentru o astfel de treaba. Reamintiti-va sa predati doar o singura pereche de obiecte odata. Stabiliti criteriul de invatare la 5 din 5 sau 9 din 10 identificari cu succes a unor perechi noi (adica nepredate) de obiecte identice. Pentru a-l ajuta pe elev sa atinga acest criteriu, predati- i aproximativ cinci perechi de obiecte identice, si apoi probati cu o pereche noua de obiecte. Daca elevul poate identifica cu succes obiectele mare si mic din aceasta pereche fara predare, generalizati aceasta aptitudine intre alte obiecte, educatori si ambiente. Daca elevul nu identifica cu succes obiectele mari si pe cele mici atunci cand sunt prezentate ca o pereche noua de obiecte, continuati sa predati perechi, proband periodic perechi noi pentru a testa generalizarea.

Dupa ce elevul stapaneste identificarea receptiva a obiectelor 3D identice in toate proprietatile cu exceptia marimii, introduceti obiecte 3D non-identice. Incepeti prin a prezenta obiecte care sunt foarte similare, dar nu identice. De ex, un cal mic din plus si un cal mare din plastic. Gradat, introduceti obiecte tot mai diferite – cum ar fi o ceasca mica si un bufet mare, sau, eventual, un pix si o perna. Stabiliti criteriul de invatare a generalizarii obiectelor non-identice la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

Odata ce elevul indeplineste criteriul de invatare a obiectelor non-identice 3D, introduceti obiecte in forma 2D. Poate fi util sa introduceti intai obiecte in 2D care sunt identice din toate punctele de vedere cu exceptia marimii (de ex, prezentati fotografii ale obiectelor utilizate initial in acest program). Initial, testati generalizarea, neacordand recompensa. Daca elevul nu raspunde corect la incercarea de proba, urmati pasii 1-7 descrisi in sectiunea precedenta, pentru a preda discriminarea obiectelor in 2D. Stabiliti criteriul de invatare la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte consecutive nepromptate, in care se identifica obiectele identice (cu exceptia marimii) mici si mari, reprezentate ca stimuli 2D. Apoi introduceti imagini de obiecte non-identice, urmate de fotografii din carti.

Ca test final pentru generalizare, inversati SD-urile obiectelor predate. Cu alte cuvinte, prezentati un obiect – pe care elevul l-a invatat ca fiind mic, intr-un context in care acesta se dovedeste a fi mare, si vice-versa. Retineti ca acesta este un pas dificil de stapanit pentru cei mai multi elevi, asadar aveti rabdare – cu dv insiva si cu elevul.

Arii de dificultate

Daca elevul are de la inceput dificultati in a invata sa identifice receptiv marimea, introduceti un set diferit de obiecte, punandu-le pe cele initiale deoparte. Dificultatea elevului poate fi specifica pentru primul set de obiecte. Daca elevul continua sa intampine dificultati, si este incapabil sa faca vreun progres in identificarea dimensiunii, dupa cateva saptamani de predare, aveti in vedere amanarea temporara a acestui program, si reintroducerea lui intr-un stadiu mai avansat al terapiei.

Cand reintroduceti programul, urmati pasii 1-7 utilizand un set diferit de obiecte fata de cel (cele) cu care elevul a inregistrat esecuri. De asemenea, ati putea incerca o procedura alternativa de predare: predati “mare” utilizand o pereche de obiecte, apoi generalizati la alte perechi de obiecte. In continuare, predati “mic” utilizand o pereche diferita de obiecte, generalizand mai tarziu la alte perechi de obiecte. In final, lucrati pe o rotatie randomizata de obiecte mari si mici, focusandu-va pe o pereche de itemi la un moment dat. Aceasta procedura de predare permite elevului sa castige mai multa experienta in identificarea separata a obiectelor mici si mari, inainte de a i se solicita discriminarea intre marimi. Unii elevi au mai mult succes cand marimile sunt predate in acest fel. Daca elevul nu e capabil sa discrimineze dimensiunea – intre obiecte mici si mari, dupa cateva saptamani de predare utilizand aceasta procedura, intrerupeti sarcina de receptie si introduceti denumirea expresiva a marimii.

Denumirea expresiva a marimii

Inainte de a preda denumirea expresiva a marimii, elevul trebuie sa stapaneasca imitarea verbala a cuvintelor “mare” si “mic”. Daca cuvinte cu semnificatie comparabila sunt mai usor de pronuntat pentru elev (de ex, “urias” si “pitic”), atunci utilizati aceste cuvinte. (*Nota traducatorului: varianta, in loc de “big – little”, in limba engleza este “large –small”, cuvinte mai usor de pronuntat pentru copil decat alternativa pe care am propus-o in limba romana, si cu semnificatie mai apropiata de perechea originala de adjective*). Cum am mentionat in capitolele precedente, elevii cel mai adesea invata sarcinile de identificare receptiva inainte de a le invata pe cele de denumire expresiva. Insa retineti ca elevul cu care lucrati se poate sa invete mai usor sa denumeasca expresiv marimea, decat sa o identifice receptiv. Totusi, ca o linie generala de ghidare, faceti efortul de a preda mai intai sarcina receptiva.

Incepeti predarea denumirii expresive a marimii utilizand obiecte 3D identice in toate privintele, cu exceptia marimii. Daca elevul a invatat anterior marimile receptiv, introduceti obiecte invatate in aceasta componenta in program. De ex, invatati elevul sa denumeasca marimea pantofului de tenis de bebelus si a pantofului de tenis de adult, pe care anterior a invatat sa le identifice receptiv.

Componenta expresiva a Programului Marimilor este cel mai usor predata cand dv si elevul stati vis-à-vis unul de altul la masa. Acest format va permite sa prezentati simultan doua obiecte pe masa. Va recomandam sa incepeti cu instructia “Mare sau mic?”, deoarece acest SD contine unele proprietati de prompter. Mai tarziu, aceasta instructie poate fi gradat transformata in “Ce marime?”, odata ce elevul stapaneste raspunsul la instructia originala. In ilustrarea urmatorilor pasi, fie ca R1 sa conste din afirmatia elevului “Mare”, si R2 sa conste in afirmatia elevului “Mic”.

□ Pasul 1

Plasati pe masa o pereche de obiecte identice in toate proprietatile cu exceptia marimii. Pozitionati aceste obiecte la o distanta de aprox 6 inch unul de altul si prezentati SD, ce consta in intrebarea dv “Mare sau mic?”, in timp ce aratati cu degetul sau ridicati si mutati obiectul mare. Promptati raspunsul corect, rostind “mare”, si recompensati elevul pentru imitarea verbalizarii. Gradat, estompat prompterul in

incercarile subsecvente. Continutati cu repetate incercari pana cand elevul indeplineste criteriul de 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Plasati aceeasi pereche de obiecte identice in toate proprietatile cu exceptia marimii la o distanta de aprox 6 inch unul de altul pe masa. Prezantati SD2, ce consta in intrebarea educatorului “Mare sau mic?”, in timp ce aratati cu degetul sau ridicati si mutati obiectul mic. Imediat, promptati raspunsul corect afirmand “Mic”. Recompensati raspunsul corect si estompati prompterul. Repetati SD2 pana cand este indeplinit acelasi criteriu ca la pasul 1.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2 conform paradigmatelor discriminarii si rotatiei randomizate, stabilind criteriul de invatare la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce elevul stapaneste discriminarea intre SD1 si SD2, generalizati aceasta sarcina intre educatori si ambiente, pentru a consolida discriminarea.

Generalizarea denumirii expresive a marimii

Dupa ce elevul stapaneste denumirea obiectelor la o pereche de obiecte 3D ca fiind mare si mic, introduceti seturi aditionale de obiecte 3D, urmand pasii 1-3 din sectiunea precedenta. Predati o pereche de obiecte odata, pana cand elevul denumeste cu succes obiecte noi (adica neinvatate deja) ca fiind mari sau mici prima data cand ii sunt prezentate. Poate fi util sa predati mai intai aproximativ 5 perechi de obiecte, urmand pasii 1-3, apoi probati o pereche noua de obiecte. Daca elevul denumeste cu succes dimensiunea noilor obiecte, generalizati aceasta aptitudine cu obiecte, educatori si ambiente noi. Daca elevul nu denumeste cu succes marimea obiectelor noi, continuati sa-i predati alte perechi de obiecte identice din toate punctele de vedere, cu exceptia marimii, periodic proband perechi noi de obiecte pentru a testa generalizarea. Odata ce elevul generalizeaza la cateva perechi noi de obiecte identice, introduceti treptat obiecte cu diferente mai putin vizibile de marime. In final, inversati SD-urile pentru obiectele predate. Cu alte cuvinte, prezentati un obiect – pe care elevul a invatat sa-l denumeasca “mic” – intr-un context in care acum obiectul este cel mare, si vice-versa. Utilizati stimuli cum ar fi cani care se introduc una in alta sau papusi care se introduc una in alta in acest scop.

Cand elevul stapaneste denumirea expresiva a obiectelor 3D identice in toate privintele, cu exceptia marimii, introduceti obiecte 3D non-identice. Incepeti aceasta faza prin a prezenta obiecte care sunt similare, dar nu identice. De ex, introduceti un bol mic de portelan si o farfurie mare de carton. Gradat, introduceti obiecte tot mai dissimilare, pana cand elevul poate denumi marimea unei masinute mari fata de o prajitura mica. Stabiliti criteriul de invatare a generalizarii noilor obiecte non-identice 3D la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate.

Odata ce conceptul de marime prezentat in forma 3D este invatat, introduceti obiecte in 2D. poate fi util sa introduceti mai intai poze ilustrand obiecte identice in toate aspectele, cu exceptia marimii. Daca este necesar, urmati pasii 1-3 anteriori pentru a preda aceasta aptitudine. Stabiliti criteriul de invatare la denumirea cu succes a catorva noi stimuli 2D care difera numai ca marime. Apoi introduceti reprezentari 2D non-identice de obiecte, si, in final, poze din carti. Cand elevul generalizeaza conceptul de marime la ilustratii care nu au fost invatate, treceti treptat de la instructia “Mare sau mic?” la intrebarea “Ce marime?”, adaugand-o, la inceput, ca o soapta. Treptat, cresteti volumul noii intrebari de-a lungul incercarilor, in timp ce, proportional, decresteti volumul intrebarii originale, pana cand doar noua intrebare ramane ca SD.

Arii de dificultate

Unii elevi devin confuzi cand aud cuvintele “mare” si “mic” in aceeasi SD. Raspunsul tipic pentru acesti elevi este “mare-mic”. Cateva tehnici de predare pot ajuta la rezolvarea acestei probleme. Mai intai, incercati sa folositi sarcina receptiva ca prompter pentru cea expresiva, plasand obiectele mari si mici pe

masa si dati o instructie care contine proprietati ale raspunsului vizat (de ex, "atinge mare"). Imediat dupa ce elevul raspunde corect, aratati cu degetul spre obiect si intrebati "Ce marime?".

Un alt prompter util este de a inversa ordinea instructiei "Mic sau mare?" cand intrebati despre obiectul mare, de vreme ce ultimul cuvânt ("mare") este cel pe care elevul probabil ca il va repeta sau retine, pentru ca este recent. Daca elevul continua sa intampine dificultati cu componenta expresiva a Programului Marimilor, urmatoarea SD alternativa poate fi introdusa in loc de "Mare sau mic?": plasati doua obiecte diferite pe masa, si, depinzand de scop, prezentati instructia: "care e mare?" sau "Care e mic?". Raspunsul elevului trebuie sa denumeasca obiectul cu proprietatea vizata. Daca aceasta strategie functioneaza pentru elev, promptati elevul introducand "care e mare?" ca SD1 si "care e mic?" ca SD2. Urmati procedurile standard de invatare a discriminarii.

CAPITOLUL 26

Elemente de gramatica: eu vreau, eu vad, eu am

Acest capitol descrie procedurile de invatare a elevului sa utilizeze forme elementare de gramatica, cum ar fi combinatii de substantiv si verb. Cele trei programe utilizate pentru a realiza aceasta sarcina sunt intitulate Eu Vreau, Eu Vad, Eu Am. Din aceste programe, elevul este invatat sa genereze propozitii cum ar fi "eu vreau joaca", "eu vad pasare mare", "eu am pizza". Aceste programe pot fi predate ca extensii ale aptitudinilor introduse in Programul de Denumire Expresiva a Obiectelor (cap.23).

Ca parte din programul Eu Vreau, elevul este invatat sa verbalizeze alegerile, cand se confrunta cu itemi doriti sau nedoriti, si sa devina mai spontan in cererile sale. In programul Eu Vad, elevul este invatat sa descrie ce anume observa in mediul sau inconjurator, si sa faca acest lucru intr-o maniera tot mai spontana. In programul Eu Am, elevul este invatat sa-si descrie posesiunile. Acest program include, de asemenea, pasi care descriu cum sa incepi vorbirea de tip conversatie intre elev si educator, cum ar fi afirmatii reciproce. Fiecare program prezentat in acest capitol trebuie sa contribuie la facilitarea comunicarii sociale.

Eu Vreau

Va recomandam sa incepeti programul "Eu Vreau" prin a-l invata pe elev sa ceara hrana, obiectele si activitatile sale preferate. Motivele pentru o astfel de recomandare sunt duble. Mai intai, astfel de preferinte aproape invariabil implica recompense, intarind propozitiile "Eu vreau". Apoi, stapanirea de catre elev a unei modalitati eficiente de a-si exprima dorintele va duce probabil la reducerea crizelor de furie.

Observati ca raspunsul in acest program este o propozitie completa, ce incorporeaza denumirea itemului preferat. Deoarece propozitia "eu vreau (item)" trebuie sa fie promptata de educator, elevul trebuie sa fi invatat imitarea verbala a propozitiei "eu vreau (item)" inainte de a-l introduce in acest program. De ex, daca doriti sa alegeti "Pasare Mare" (*Nota trad. – o jucarie, un personaj din Muppets Show*) ca stimul pentru SD1, elevul trebuie sa stapaneasca imitarea propozitiei "Eu vreau Pasare Mare". Fiti sigur ca elevul poate repeta cateva propozitii "Eu vreau", inainte de a incepe programul de fata (de ex, "eu vreau prajitura", "eu vreau suc", "eu vreau Barney"). Pasii implicati in invatarea propozitiilor "eu vreau" sunt similare cu cele din toate celelalte programe ce implica invatarea discriminarii. Pentru primii trei pasi in predarea afirmatiilor "eu vreau", alegeti trei stimuli care sa-l incante pe elev cand ii primeste ca recompensa pentru raspunsul corect. Acesti itemi pot include o jucarie favorita, o mancare speciala sau o activitate favorita.

□ Pasul 1

Prezentati SD1, care consta in intrebarea "ce vrei?", in timp ce aratati o mancare sau o jucarie foarte preferata in fata ochilor elevului. De ex, daca elevului ii place sucul, prezentati-i un pahar cu suc si spuneti "Ce vrei?". Promptati raspunsul corect, afirmand imediat: "eu vreau suc". Pentru a-l impiedica pe elev sa va

repete ecolalic intrebarea, prezentati intrebarea rapid si pe un ton scazut, in timp ce subliniati prompterul printr-o voce mai tare. Deoarece elevul probabil ca nu stie semnificatia intrebării “ce vrei?”, poate fi mai eficient pur si simplu sa prezentati un SD cum ar fi “Vrei?” la inceput, apoi sa precizati treptat si restul intrebării, pe masura ce elevul capata mai multa experienta in acest program. Recompensati raspunsul elevului, dandu-i o cantitate mica din itemul numit in raspunsul sau (cu alte cuvinte, daca itemul este o bautura, turnati putin in pahar si dati-i o inghititura ca recompensa; daca itemul este o mancare, dati-i o bucata cat jumatate dintrun cub de zahar; daca itemul este o jucarie sau o activitate, permiteti-i sa se joace cam 5 secunde cu acea jucarie sau sa faca acea activitate). Estompati prompterul (“eu vreau suc”), spunand treptat tot mai putin din propozitie, sau scazand volumul vocii cu care spuneti propozitia, in timp ce pastrati raspunsul complet si inteligibil al elevului. Intermitent, probati incercari fara prompter, pentru a reduce, pe cat posibil, numarul incercarilor promptate, si ajuta astfel sa evitati dependenta de prompter. Reamintiti-va ca elevul trebuie sa capete drept recompensa acelasi item pe care il cere. Repetati incercarile pana la criteriul de 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Prezentati SD2, ce consta in intrebarea “Ce vrei?” sau pur si simplu “vrei?”, in timp ce ii aratati un al doilea item dorit (de ex, un cartof prajit/ chips) in fata ochilor elevului. Promptati raspunsul corect afirmand “eu vreau chips”. Estompati prompterul, in timp ce mentineti raspunsul corect ale elevului. Recompensati elevul, dandu-i o cantitate *mica* din itemul pe care il cere. Stabiliti criteriul de invatare la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2. adica, alternati intre a prezenta chipsul si sucul, recompensand diferentiat si trecand la o rotatie randomizata ale SD-urilor, asa cum s-a invatat in capitolul de invatare a discriminarilor (Cap.16). Stabiliti invatarea la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Asa cum am recomandat in precedentele programe, generalizati aceasta achizitie cu alti educatori si in alte ambiente (de ex, la ora de masa), pentru 3-4 zile, inainte de a trece la SD3. Daca primele doua SD-uri implica itemi legati de mancare, poate fi util sa stabiliti urmatoarea discriminare cu un item preferat care nu e mancare, cum ar fi “sus” (daca elevului ii place sa fie ridicat), “gadila”, sau o jucarie favorita. Dupa ce SD3 este stapanit, prin serii de incercari, intercalati-l intai cu SD1, apoi cu SD2, in timp ce pastrati discriminarea SD1-SD2 in diferite situatii.

Arii de dificultate

Daca alegeti un item nepreferat (sau o activitate) pentru a-l invata pe elev sa ceara, este rezonabil sa ne gandim ca cererea elevului se va deteriora. Deteriorari similare pot fi observate daca elevul se satura de itemii preferati (recompensele). Daca cererea elevului arata o scadere semnificativa, adaugati o a doua recompensa pentru a sprijini raspunsul corect, intr-un efort de a-i pastra achizitiile. De ex, daca elevul trebuie sa invete fraza “eu vreau Pasarea Mare”, si isi pierde interesul pentru Pasarea Mare de-a lungul incercarilor, recompensati elevul cu mancare pentru ca doar gaseste Pasarea Mare. Daca elevul refuza un item in stadiile de inceput, inlocuiti acel item cu unul pe care elevul il doreste. In sectiunea care urmeaza, se fac pasi pentru prevenirea dificultatilor descrise in aceasta sectiune.

Confruntandu-l pe elev cu o cantitate mare de recompensa (de ex, paharul plin cu suc), dar permitandu-i sa consume doar o cantitate mica (de ex, o inghititura) e posibil sa declanseze o lupta pentru o portie mai mare. Criza de furie reduce eficacitatea eforturilor dv; de aceea, dati-i elevului recompense proportionate.

Este o mare realizare pentru elev sa invete sa-si verbalizeze preferintele. Din nefericire, nu fiecare elev achizitioneaza aceasta capacitate. Pentru acei elevi care intampina dificultati serioase in exprimarea verbala a preferintelor lor, exista alternative oferite de Programul de Citit si Scris si Programul de Comunicare prin Schimb de Poze (PECS) – cap.29 si 30. Aderand la urmatorii pasi, elevul poate invata sa-si verbalizeze alegerile.

□ Pasul 1

Prezentati SD1, ce consta in intrebarea “Care?”, in timp ce ii aratati elevului doi itemi. Elevul trebuie sa fi invatat in prealabil sa denumeasca ambii itemi. Unul din itemii prezentati trebuie sa fie un item foarte dorit (de ex, o mancare preferata, cum ar fi inghetata) si celalalt un item mai putin preferat sau nepreferat (de ex, o mancare nepreferata, cum ar fi o muratura). De indata ce obiectele sunt prezentate pe masa, promptati elevul sa spuna “eu vreau (inghetata)”. Recompensati elevul cu itemul preferat. Sistematic estompati prompterul. Aceasta sarcina de obicei este stapanita relativ usor, in parte deoarece este improbabil ca elevul sa solicite un item pe care nu-l vrea. Daca elevul face o greseala, nu ii dati recompensa sau dati-i elevului itemul nepreferat. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Prezentati SD2, ce consta in intrebarea “Care?”, in timp ce prezentati un nou item preferat (de ex, o jucarie preferata) si un nou item nedorit (de ex, un prosop, daca elevului nu-i place sa i se stearga fata). Imediat dati un prompter, si apoi estompati-l sistematic. Amintiti-va sa il recompensati pe elev cu itemul pe care il denumeste in raspuns. Daca el cere itemul nepreferat, dati-i acel item. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Invatati-l pe elev sa discrimineze intre SD1 si SD2, urmand procedurile de invatare a discriminarii. Asta inseamna ca prezentarea stimulilor ar trebui eventual sa varieze intre itemii preferati, prezentati intr-o ordine randomizata, si intotdeauna in contrast cu unul dintre itemii nedoriti (de ex, inghetata in contrast cu o muratura sau un prosop, o jucarie favorita in contrast cu o muratura sau un prosop).

Dupa ce elevul invata sa aleaga itemii doriti in defavoarea itemilor nedoriti sau nepreferati, aratati-i doi itemi doriti si un item nedorit cand prezentati SD. De exemplu, intrebati-l pe elev “Care?”, in timp ce prezentati inghetata, o jucarie preferata sau o muratura. Daca elevul alege verbal ambii itemi favoriti, recompensati-l prin a-i da amandoi itemii. Opriti recompensa daca va selecta itemul nepreferat sau nedorit, sau dati-i elevului, drept consecinta a faptului ca l-a cerut.

Cand elevul stapaneste aceasta sarcina, puteti extinde SD pentru a produce intrebarea “Care o vrei?”. Puteti face de asemenea cateva alegeri noi care sa fie la dispozitia elevului, cum ar fi alegeri intre comportamente preferate si comportamente nepreferate sau nedorite – si nu itemi. Modificand programul de predare explicat mai sus, este posibil sa-l invatati pe elev sa aleaga intre doua comportamente de dezirabilitate diferita, cum ar fi un pupic sau o ciupitura. De exemplu, puteti intreba “Vrei un pupic sau o ciupitura?”. Daca elevul spune “Eu vreau pupic”, trebuie pupat. Daca spune “Eu vreau ciupitura”, trebuie sa-l ciupiti destul de tare ca sa devina neplacut, si apoi faceti o noua incercare, in care sa promptati raspunsul care capata comportamentul preferat. Alegeri noi (de ex, baie sau televizor, joaca sau munca) trebuie introduse, proportional cu intelegerea limbajului de catre elev. Inutil de spus ca exista nesfarsite variante ale intrebarii originale “ce vrei?”.

Intr-un stadiu mai avansat al terapiei, elevul poate fi invatat raspunsuri da/nu la itemi volitionali (de ex, “vrei un pupic?”, “Vrei o ciupitura?”). Extensiile intrebarilor volitionale vor fi introduse intr-un volum viitor, cuprinzand programe avansate, in care sunt introduse raspunsuri da/nu la intrebari factice (de ex, “Este cerul albastru?”).

A face alegeri atunci cand nu exista stimuli externi

Urmand pasii descrisi in sectiunea anterioara, prezentati SD1 (“vrei [item 1] sau [item 2]?”). Itemii implicati in aceasta intrebare nu trebuie sa fie in campul vizual al elevului, dar trebuie sa fie imediat accesibili, astfel incat elevul sa poata fi confruntat cu consecinta imediat dupa raspuns. Imediat dupa SD, promptati elevul sa spuna “Eu vreau (denumirea obiectului)”. Prezentati rapid itemul denumit in raspunsul elevului. De ex, intrebati-l pe elev “Vrei inghetata sau muratura?” si promptati rapid:

“inghetata”. Recompensati-l pe elev, lasandu-l sa guste inghetata. Dupa ce invata SD1, introduceti o a doua pereche de itemi in SD2 (de ex, o jucarie favorita cum ar fi Woody sau Buzz, si mustar sau dressing de salata). Promptati ca mai inainte, si estompati prompterul in incercarile urmatoare. Cand elevul atinge criteriul de invatare pentru SD2, supuneti SD1 si SD2 trainingului pentru discriminare.

Desi este indicat sa utilizati itemul preferat ca recompensa pentru raspunsul corect, trebuie sa decideti daca sa utilizati itemul nedorit drept consecinta pentru raspunsul incorect. De ex, ii puteti da elevului muratura, daca o cere. Cel mai probabil, o astfel de consecinta este usor aversiva, si poate de aceea sa faciliteze discriminarea. Pentru a-l ajuta pe elev sa faca alegeri intre stimuli mai putin extremi, asociati itemi foarte doriti cu itemi oarecum doriti (de ex, inghetata si covrigi).

Cereri spontane

Scopul acestei portiuni din Programul Eu Vreau este de a-l ajuta pe elev sa ceara spontan itemii pe care ii doreste. Prin spontan vrem sa spunem ca dv nu intrebati si nici nu promptati in vreun alt mod elevul sa ceara ceva.

□ Pasul 1

Prezentati un obiect preferat pe masa. Raspunsul corect este ca elevul sa ceara itemul de pe masa (de ex, sa spuna “Eu vreau suc”, daca sucul e pe masa si este un item preferat). Daca este necesar, promptati raspunsul corect printr-un prompter relativ non-intruziv, cum ar fi o privire intrebatoare (“in asteptare”) catre elev. Daca acesta nu functioneaza, incercati sa mimati cu buzele cuvantul “eu” , sau propozitia “eu vreau”. Daca este necesar, dati un prompter verbal complet. Pentru a face ca aceasta capacitate sa devina spontana, toti prompterii trebuie estompati. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. La un stadiu ulterior de predare, raspunsul corect poate fi extins la “eu vreau suc, te rog”.

□ Pasul 2

Prezentati mai mult de un obiect pe masa, cum ar fi un pahar cu suc si un prosop. Promptati raspunsul corect si imediat recompensati elevul. Estompati prompterul in incercarile urmatoare. Odata ce raspunsul este invatat, prezentati mai mult de un item dezirabil plus un item indezirabil pe masa (de ex, suc, inghetata si struguri) si promptati elevul sa ceara amandoi itemii preferati. Dupa ce aceasta capacitate este invatata, generalizati cererile elevului la ora de masa a familiei, cand multi itemi doriti sunt disponibili.

Continuati sa introduceti itemi, pana cand elevul poate exprima propozitii “eu vreau” care implica itemi, activitati sau comportamente care nu au fost in mod special predate in aceasta portiune a programului. Acestea sunt propozitii spontane sau auto-generate. Odata ce elevul dovedeste ca stapaneste oarecum aceasta arie, extindeti predarea propozitiilor “eu vreau” la ambientul sau cotidian, pentru a pastra aceasta capacitate si a-i extinde limbajul expresiv.

Arii de dificultate

La orice moment dat in Programul Eu Vreau, unii elevi vor intampina probleme *serioase* cand incearca sa-si comunice verbal cererile. Daca acest lucru survine, introduceti Programul de Citit si de Scris (cap.29), Programul PECS (cap.30) sau ambele. Progresul in oricare sau amandoua aceste programe poate facilita progresul elevului in programul de fata (vocal).

Comunicarea verbala spontana este o arie de dificultate pentru cei mai multi elevi cu intarziere de limbaj si alte intarzieri de dezvoltare. Pentru a maximiza eficienta Programelor de Elemente de Gramatica, este esential ca formatul instructional sa fie practicat in toate ambientele. Daca un parinte sau alt ingrijitor il aprovizioneaza consistent pe elev cu mancarea si activitatile preferate, chiar daca elevul a invatat sa ceara acesti itemi, elevul este recompensat pentru ca *nu cere*. De aceea, este important de monitorizat frecventa cu care sunt satisfacute dorintele, daca el trebuie sa si le comunice independent. Decat sa-i dati pur si simplu elevului un item dorit, plasati-l impreuna cu alti itemi in fata lui si priviti-l intrebator (“in asteptare”). Asigurati-va ca elevul nu isi ia singur itemul si pleaca cu el; el trebuie sa capete acel item numai

dupa ce l-a cerut, intr-un mod adecvat. De asemenea, nu recompensati gesturile non-verbale daca elevul a invatat sa ceara verbal itemi. Daca este necesar, promptati elevul sa foloseasca cel mai avansat nivel de comunicare pe care il stapaneste.

Reamintiti-va ca, timp de multi ani si in mii de ocazii, un parinte i-a acordat tot soiul de ajutor si favoruri elevului, partial pentru ca acesta nu putea vorbi sau comunica adecvat. Reamintiti-va de asemenea ca parintilor si educatorilor li s-a spus ca elevul este neajutorat, bolnav si are nevoie de nesfarsita dragoste si afectiune. Adesea este foarte dificil pentru un parinte sau un educator sa reinvețe astfel de atitudini si relatii, chiar si atunci cand elevul a achizitionat anumite forme de comunicare mai adecvate si corelate cu varsta.

Eu Vad

Scopul Programului Eu Vad este de a-l invata pe elev sa inceapa sa descrie ce anume observa. Intr-un fel, de Programul Eu Vreau beneficiaza cel mai mult elevul. Programul Eu Vad poate fi considerat un beneficiu pentru alte persoane decat elevul, deoarece, prin acest program, elevul spune altora despre experientele sale, dand recompense altcuiva decat el insusi. Inainte de a incepe programul de fata, elevul trebuie sa stapaniasca denumirea expresiva a 15-20 obiecte prezentate in formele lor atat 2D, cat si 3D (vezi cap.23). Elevul trebuie de asemenea sa fi invatat imitarea verbala a frazelor "eu vad", care sa includa denumirile invatate ale obiectelor (de ex, "eu vad un balon").

□ Pasul 1

Prezentati SD1 ("Ce vezi?"), dupa ce plasati un obiect (de ex, o cana) in forma sa 3D pe masa, care sa fie libera de orice alti stimuli sau recompense. Imediat promptati si recompensati raspunsul corect ("eu vad o cana"). Repetati acest SD si recompensa pentru raspunsul corect in incercari succesive, cu estompare gradata a prompterului. Observati ca raspunsul corect in acest program este enuntarea a trei cuvinte care formeaza o propozitie completa. Daca elevul omite unul sau mai multe cuvinte, trebuie sa mai efectuati incercari in care sa includeti promptarea raspunsului complet. Toti prompterii trebuie apoi sistematic estompate, pana cand este indeplinit criteriul de invatare (5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate).

□ Pasul 2

Prezentati SD2 ("ce vezi?") dupa ce ii aratati elevului un al doilea obiect (de ex, un mar). Din nou, plasati acest obiect pe o masa goala. Imediat promptati raspunsul corect ("eu vad un mar"). Gradat estompate acest prompter in incercari, in timp ce continuati sa recompensati raspunsurile corecte subsecvente. Continuati sa prezentati SD2 pana cand elevul raspunde corect independent in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari.

□ Pasul 3

Intercalati si recompensati diferit SD1 si SD2, conform paradigmei de invatare a discriminarii. Data fiind stapanirea anterioara de catre elev a denumirilor de cana si mar, criteriul de invatare se poate centra pe un raspuns complet de trei cuvinte. Daca elevul nu reuseste sa dea raspunsul complet fie la SD1, fie la SD2, vor fi necesari prompteri aditionali? Adesea un prompter partial (de ex, "eu") este suficient pentru a reinstala raspunsul corect. Ca intotdeauna, estompate sistematic toti prompterii, pana cand elevul poate raspunde independent. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate, cu SD1 si SD2 intercalate randomizat.

□ Pasul 4

Dupa ce elevul stapaneste discriminarea intre SD1 si SD2, introduceti un al treilea item, SD3 ("Ce vezi?") si invatati-l pe elev sa raspunda cu "Eu vad (de ex, palarie)". Urmati procedurile subliniate in Pasul 1. Dupa ce elevul stapaneste SD3, intercalati SD3 cu SD1 si apoi SD3 cu SD2, pana cand fiecare discriminare este stapanita. Pastrati discriminarea SD1-Sd2 pe parcursul acestui proces, in diferite locatii.

Raspunsurile subsecvente trebuie predate utilizand pasii 1-4. Dupa ce elevul stapaneste un nou SD (SD4, SD5 etc) atunci cand sunt prezentate singure, intercalati-le cu alte trei sau patru SD-uri deja invatate.

La un moment dat, cei mai multi elevi generalizeaza propozitiile "eu vad" la toate obiectele pe care le pot denumi. O astfel de generalizare poate aparea relativ devreme in invatarea aptitudinilor implicate in Programul Eu Vad (de ex, dupa ce elevul stapaneste 5 SD-uri). Alti elevi pot efectua generalizarea mai tarziu sau deloc. Veti sti ca elevul a inceput sa generalizeze atunci cand el raspunde corect la obiectele prezentate, care nu au fost specific predate in acest program. De ex, daca il confruntati pe elev cu un obiect care nu a fost folosit in acest program, dar pe care elevul il poate denumi (de ex, banana), si apoi intrebati "Ce vezi?", iar elevul raspunde "Eu vad banana" fara a fi promptat, atunci elevul a progresat in generalizarea aptitudinii. Cand elevul a inceput sa generalizeze sau dupa ce elevul stapaneste 15 SD-uri in Programul Eu Vad, incepeti pasul 5, in care elevul este invatat sa denumeasca cateva obiecte utilizand propozitia "Eu vad".

□ Pasul 5

Plasati doua obiecte pe masa. De exemplu, plasati o soseta pe partea stanga a mesei si un tigru de jucarie in partea dreapta a mesei (din perspectiva elevului). Prezantati SD-ul ("Ce vezi?") si promptati raspunsul: "Vad soseta si tigru". Daca este necesar, adaugati un prompter, aratand cu degetul obiectele, sau, daca elevul eludeaza un obiect, aratati cu degetul catre acesta.

Observati ca obiectul din stanga elevului trebuie spus mai intai. Aceasta poate fi prima expunere a elevului la capacitatea cunoscuta drept secventiere, o aptitudine importanta necesara pentru executarea cu succes a catorva tipuri de sarcini. Algoritmarea, completarea unui calendar, spusul povestilor, scrisul si cititul sunt toate activitati care se sprijina pe utilizarea secventierii intr-o maniera de la stanga la dreapta. La acest stadiu in Programul Eu Vad, ordinea in care elevul spune fiecare denumire de obiect este incorporata in criteriul de invatare.

Adaugand si alte solicitari elevului (sa denumeasca ambii stimuli si sa-i denumeasca in ordine corecta), fiti atent sa nu expuneti elevul la prea multe incercari fara recompensa. Daca raspunsurile elevului dau semne de extinctie, intoarceti-va si restabiliti numarul obiectelor denumite, apoi ordinea denumirii lor. Reamintiti-va ca ordinea este impusa pentru a ajuta elevul sa scruteze complet expozitia stimulilor si asigura o baza pentru utilizarea capacitatii de secventiere in programe ulterioare mai complexe.

□ Pasul 6

Odata ce elevul raspunde corect in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari utilizand primele doua obiecte (soseta si tigru), introduceti o noua pereche de obiecte (de ex, creion si cana) si exersati pana le stapaneste. Continuati sa introduceti noi perechi de stimuli pana cand elevul generalizeaza raspunsul "Eu vad..." la fiecare denumire din repertoriul sau.

Utilizand aceleasi proceduri descrise mai sus, invatati-l pe elev sa denumeasca trei pana la cinci obiecte din campul sau vizual. Prima parte a raspunsului (adica "eu vad") trebuie sa ramana aceeasi. Ceea ce se schimba este numarul denumirilor din raspuns si lungimea exprimarii necesara pentru a castiga recompensa. De ex, dupa ce elevul a invatat sa genereze o propozitie care sa contina oricare doua denumiri cunoscute de obiecte, plasati o locomotiva, o capsuna si un soricel de jucarie pe masa si dati SD ("Ce vezi?"). Raspunsul elevului trebuie sa fie "Eu vad locomotiva si capsuna si soricel". Desigur, este acceptabil ca elevul sa insereze articole nehotarate (o locomotiva, un soricel) in fata denumirilor obiectelor.

Elevul care a invatat trei denumiri de obiecte poate rapid trece la cinci denumiri. Cand a generalizat productia acestui tip de raspuns, obiectele prezentate in forma lor 2D trebuie utilizate ca stimuli in program.

□ Pasul 7

Urmati aceiasi pasi de instructie cand il invatati pe elev sa raspunda cu propozitia “Eu vad” la stimuli prezentati ca poze de obiecte (in forma 2D). Sistematically cresteti numarul obiectelor prezentate in acest format pana cand elevul poate denumi pana la cinci obiecte intr-un raspuns.

Utilizarea unui album de poze ii permite educatorului sa manipuleze numarul de itemi prezentati pe o singura pagina. Sistematically cresteti numarul si complexitatea itemilor ilustrati pe o pagina pana cand elevul este capabil sa denumeasca cinci sau mai multi itemi intr-un singur raspuns. In acest moment, cartile cu poze sau posterele pot fi introduse ca stimuli in program. Fiecare desen utilizat trebuie sa contina intre doua si aproximativ opt obiecte de denumit. Criteriul de stapanire este atins cand elevul poate utiliza fraza “Eu vad” in exprimarea tuturor denumirilor de obiecte pe care le stie, si cand multe sau cele mai multe dintre aceste propozitii sunt noi (adica nu au fost predate in mod special). Este ideal sa generalizati aceasta sarcina la settinguri (amplasamente) informale, cum ar fi ca elevul sa ii descrie mamei pozele dintr-o carte, in timp ce sta pe canapea.

Arii de dificultate

Elevul poate intampina dificultati cand stimulii din program trec de la poze prezentate pe masa la poze prezentate intr-un album foto sau pe un poster. Aceasta inseamna ca educatorul poate ca va trebui sa prompteze mai accentuat si sa simplifice prezentarea si orientarea stimulilor, de exemplu plasand pozele in secventa de la stanga la dreapta. Mai tarziu, pozele vor putea fi plasate intr-un format mai putin ordonat. Acest stadiu din urma il va pregati pe elev sa denumeasca pozele dintr- carte, de vreme ce aceste poze sunt de obicei prezentate in aranjamente idiosincratice.

O a doua arie de dificultate este abordare raspunsurilor incomplete. De ex, este destul de comun pentru elevi sa completeze ultima parte a unui prompter verbal decat sa repete toate cuvintele prezentate in prompter. Cu alte cuvinte, daca educatorul prompteaza, spunand “Eu vad ceasca si palarie”, elevul poate sterge partea cu “eu vad”, si va spune doar “ceasca si palarie”. Pentru a atenua aceasta problema, revedeti utilizarea inlantuirii inverse asa cum am descris-o in Programul de Imitatie Verbala (cap.22).

Eu am

Acest capitol se incheie cu predarea unei conversatii rudimentare. In Programul Eu Am, elevul este invatat sa exprime o fraza paralela ca raspuns la SD. Exprimarea de fraze analoage sau complementare este un pas important din conversatie. In aceasta etapa, SD nu este o intrebare, ci o afirmatie.

Inainte de a incepe instructia in acest program, elevul trebuie sa fi castigat urmatoarele capacitati pre-rechizite: (1) denumirea expresiva a 15-20 obiecte prezentate in forme 2D si 3D, (2) o oarecare stapanire a propozitiilor “Eu Vreau” si “Eu Vad”, (3) imitatie verbală a frazei “Eu am”, care incorporeaza denumiri de obiecte (de ex, “Eu am pizza, “eu am banana”) articolul “o” – “o pizza” este sters pentru a simplifica propozitia; el poate fi introdus intr-un stadiu ulterior.

Primele denumiri de obiecte

□ Pasul 1

Prezentati SD dandu-i elevului un obiect (de ex, o ratusca) si intrebandu-l “Ce ai?”. Promptati verbal elevul sa raspunda “Eu am o ratusca”. Unii elevi folosesc articolul “o” corect, fara a fi instruiti deloc sau foarte putin sa o faca. Daca elevul raspunde in acest mod, articolul “o” poate fi utilizat pentru a completa propozitia. Daca nu, aceasta parte poate fi predata in stadii mai tarzii ale achizitiei limbajului. Estompati utilizarea prompterului in timp ce continuati serii de incercari. Dupa ce elevul a raspuns corect in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari nepromptate, treceti la pasul 2.

□ Pasul 2

Prezentati SD2, care consta in a-i da elevului un obiect diferit de cel prezentat la pasul 1 (de ex, un creion) si dati instructia verbală “Ce ai?”. Utilizati un prompter verbal pentru a-l ajuta pe elev sa exprime

raspunsul corect (adica, "Eu am un creion"). Estompati treptat prompterul pana cand elevul da 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte independente.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2 conform paradigmei de invatare a discriminarii. Dupa ce elevul stapaneste discriminarea intre SD1 si SD2, obiecte suplimentare trebuie introduse sistematic.

Denumiri multiple de obiecte

Dupa ce elevul invata sa genereze o propozitie limpede in formatul descris intr-o sectiune anterioara, invatati-l sa includa doua obiecte intr-un singur raspuns. Pasii descrisi anterior trebuie urmati cu exactitate; insa, in acest pas, educatorul ii prezinta elevului doua obiecte, nu unul singur. Poate fi necesar sa promptati elevul sa insereze cuvantul "si" intre denumirile obiectelor (de ex, "eu am cal si vagon"). Acesta si alte promptere verbala trebuie gradat estompate pana cand elevul poate exprima independent raspunsul corect, in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari. Dupa ce elevul indeplineste aceste criterii de raspuns pentru prima pereche de obiecte, prezentati comanda pentru o a doua pereche de obiecte. Introduceti sistematic noi perechi. Elevul stapaneste aceasta structura de propozitie cand poate include oricare doua denumiri invatate de obiecte cu care se confrunta.

Educatorul poate ca a anticipat deja cum pot fi generalizate propozitiile "eu am" la experientele elevului. De asemenea, elevul poate fi invatat sa descrie durerea, fericirea si alte stari emotionale (vezi cap.28). De ex, este inevitabil ca un copil sa cada si sa se juleasca sau sa faca o vanataie. Cand intervine un astfel de eveniment, el reprezinta o oportunitate pentru a denumi lovitura "buba", si invatati-l pe elev sa spuna: "eu am buba". Intr-o maniera similara, un elev poate fi invatat sa spuna, in timp ce o imbratiseaza pe mama, "eu am mami". Oportunitati fara limita pentru o predare creativa exista in aceasta arie.

Afirmatii reciproce

Asa cum am mentionat in introducerea la acest capitol, Programul Eu Am se preteaza la stadiile primare ale vorbirii conversationale. Aceasta se intampla deoarece prezenta obiectelor ajuta la promptarea "conversatiei" elevului. Un manual viitor care include programe pe limbaj avansat va contine programe pentru conversatie avansata. Observati ca tipul de impartasire primara a informatiei descrisa in aceasta sectiune este similara cu sesiunile tipice arata-si-spune din scolile obisnuite.

□ Pasul 1

Prezentati SD1, care consta in faptul ca elevul tine un obiect (de ex, o carte) si dv tineti un alt obiect, diferit de obiectul elevului (de ex, un pantof), in timp ce afirmati: "eu am un pantof". R1 este afirmatia elevului "eu am o carte". Promptati raspunsul corect al elevului, intrebandu-l "ce ai?", imediat dupa ce dati SD1. Gradat si sistematic estompate prompterul, spunand tot mai putin din el, sau ii reduceti treptat volumul. Treceti la pasul urmator cand elevul raspunde corect in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari nepromptate.

□ Pasul 2

Prezentati SD2, dandu-i elevului un obiect nou (de ex, un autobuz de jucarie) si tinand si dv un obiect nou (de ex, o floare), in timp ce spuneti "eu am floare". Din nou, promptati raspunsul cat este necesar. Estompate toti prompterii cat de curand posibil. Incepeti pasul 3 dupa ce elevul raspunde corect la 5 din 5 sau 9 din 10 incercari nepromptate.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2, utilizand procedurile de discriminare a invatarii. Dupa ce elevul a invatat sa discrimineze intre SD1 si SD2, introduceti SD3. Dupa ce raspunsul este stapanit cand este prezentat in incercari multiple, trebuie efectuat trainingul de discriminare.

Generalizarea propozitiilor “eu am”

Dupa ce elevul a invatat in mediul de invatare formal, toate formulele de instructie trebuie practicate in cateva settinguri diferite, cu persoane diferite. Facilitati interactiunile naturale, prezentand SD-urile atunci cand se intampla ca elevul sa aiba unul sau mai multe obiecte in ambiente mai putin structurate decat cel controlat de la masa de invatat (de ex, in timp ce merge prin casa si apuca diverse obiecte, sau cand insoteste un adult le cumparaturi la supermarket). De asemenea, prezentati SD-uri in timp ce va angajati intr-un joc paralel sau interactiv cu elevul. Instructiunile de la Programul Eu Am trebuie intercalate cu cele de la alte programe, pentru a asigura discriminarea si generalizarea. Pentru a ajuta pregatirea unui elev mai mic pentru ambientul din clasa, poate fi introdus un format de tip arata-si-spune, in timp ce elevul si cativa adulti (sau copii) stau pe scaune. Unii elevi devin foarte spontani in acest tip de ambient.

Arii de dificultate

Elevul poate repeta echolalic intrebarea “Ce ai?” si sa nu raspunda la prompter. Daca acest lucru se intampla, poate fi necesar sa faceti cateva incercari in care SD-ul sa fie “Ce ai?”, stabilind raspunsul corect la acest SD. Dupa ce elevul raspunde corect la intrebare de trei sau de patru ori, incepeti conversatia, afirmand, de ex, “Eu am un puzzle”, cu o voce foarte scazuta, si apoi adaugati intrebarea “Ce ai?”, cu voce mai tare. In cateva incercari, cresteti volumul afirmatiei si scadeti volumul prompterului.

CAPITOLUL 27

Prepozitii

Pana la acest punct in predare, elevul a facut cateva achizitii. Unele din aceste achizitii, cum ar fi capabilitatea de a identifica si a denumi obiecte concrete, pot fi vazute ca relativ simple, in timp ce alte achizitii, cum ar fi sa invete sa-si exprime dorinte si nevoi bazale, si utilizarea limbajului la concepte atat de abstracte cum sunt culoarea, forma si marimea, sunt considerate mai complexe. Acum, achizitionand prepozitiile, elevul este invatat anumite relatii spatiale abstracte intre obiecte sau evenimente. Programul de Prepozitii este probabil unul dintre cele mai dificile programe de stapanit de catre elev.

Prin intermediul Programului de Prepozitii, cei mai multi elevi invata eventual ca doua obiecte pot fi descrise in termenii pozitiiilor spatiale pe care le detin unul in raport cu celalalt. De ex, elevul invata sa inteleaga afirmatii cum ar fi “Pune perna *pe* pat”, “Pune laptele *in* frigider” sau “Te rog pune o farfurie *sub* sandwichul tau”. Multi elevi invata de asemenea sa exprime relatii prepozitionale, cum ar fi “El este *in* casa”, “Copacii au radacini *sub* pamant” sau “Avioanele zboara *deasupra* pamantului” si “Eu stau *pe* scari”. La fel de important, multi elevi invata sa solicite anumite aranjamente, cum ar fi sa spuna unei alte persoane sa stea *langa* ei, sau sa puna o papusa *in* casuta de jucarie.

Psihologii si educatorii atribuie multe avantaje achizitiei de relatii prepozitionale. Achizitia prepozitiilor il poate ajuta pe elev sa se orienteze atat in spatiu, cat si in raport cu alte persoane. Aceste castiguri pot contribui la dezvoltarea de catre elev a propriilor limite, cum ar fi imaginea de sine sau identitatea personala. Desi psihologii comportamentali nu utilizeaza termeni precum imagine de sine sau identitate personala, conceptele pe care le reprezinta sunt adesea utilizate in conversatiile de zi cu zi, ca atunci cand o persoana vorbeste despre cum “se vede pe sine in relatie cu altul”, “se simte in afara familiei” si altele asemenea. Un individ care este familiarizat cu relatiile intre obiecte, indivizi si propriile granite va conversa mai usor cu altii decat indivizi care nu sunt familiarizati cu astfel de relatii. Un alt avantaj al invatarii prepozitiilor este ca relatiile prepozitionale pot facilita stapanirea, mai tarziu, a relatiilor temporale sau cauzale.

Incepem acest program cu predarea identificarii receptive a relatiilor prepozitionale. Odata ce portiunea receptiva a Programului de Prepozitii este stapanita, elevii sunt invatati sa exprime sau sa descrie verbal astfel de relatii. Strategia de a introduce material nou utilizand limbajul receptiv inainte limbajului expresiv este modelul la care am aderat in capitolele precedente. Insa, pastrarea flexibilitatii este importanta, dat fiind ca unii elevi invata mai bine materiale noi in format expresiv decat in format receptiv.

Este de maxima importanta ca fiecare membru al echipei care lucreaza cu elevul sa achizitioneze o cunoastere temeinica a procedurilor de invatare a discriminarii (cap.16) inainte de a introduce programul curent.

Prepozitii receptive

In pasii initiali ai Programului de fata, elevul este invatat sa pozitioneze un obiect in relatie cu alt obiect. De ex, elevul este invatat sa raspunda corect la instructiunea dv "Deasupra", plasand un obiect, cum ar fi un cub, deasupra unui alt obiect, cum ar fi o cutie sau o galeata intoarsa. Urmatoarele materiale sunt necesare pentru predarea prepozitiilor: un cub mic, diferiti itemi mici (de ex, o masinuta de jucarie, figurine, un saculet cu fasole), o cutie sau o galeata, doua scaune si o masa de asemenea marime, incat elevul sa poata plasa obiecte pe ea, sa se urce pe ea si sa se poata ghemui sub ea. Incepeti cu elevul asezat in fata mesei si vis-à-vis de educator. Plasati o galeata sau o cutie de 12-20 inch, cu fundul in sus, pe masa in fata elevului. Observati ca toti pasii urmatori sunt in conformitate cu pasii explicati la invatarea discriminarii. Deoarece pentru aproape toti elevii este greu sa stapaneasca prepozitiile, pasii implicati in acest program sunt explicati mai detaliat.

□ Pasul 1

Inmanati-i elevului un cub si probati in serie SD1 ("deasupra" sau "peste" – "on top"). Promptati raspunsul corect, ghidand manual elevul sa apuce cubul, sa-l duca catre partea superioara a galetii intoarse cu fundul in sus si apoi sa lase cubul peste galeata. (*Nota traducatorului: prepozitia englezeasca este "on top", care se poate traduce in romaneste cu "deasupra", "peste" sau "pe" sau "in varf", in functie de context. In exemplul din manual, am tradus-o cu "peste"*). Recompensati. Incepeti sa estompati prompterul, ghidand mana elevului pana cand este pozitionata deasupra galetii, si apoi dati-i drumul la mana, astfel incat el sa dea drumul independent la cub. Estompati in continuare prompterul, ghidandu-i mana elevului catre galeata, lasandu-l apoi sa ridice singur cubul deasupra galetii si sa-i dea independent drumul. Continuati sa estompati prompterul, pana cand elevul apuca singur cubul de pe masa si completeaza intreaga actiune fara asistenta.

Pentru unii elevi, educatorul poate va dori sa angajeze un prompter de indicare, pentru a ajuta plasarea corecta a cubului de catre elev. Faceti asta, in timp ce prezentati SD1 ("peste"), aratati cu degetul catre fundul galetii (care e cu gura in jos). Prompterul de indicare poate ajuta sa treceti prapastia dintre incercarile cu prompter manual si incercarile fara prompter. Daca elevul greseste in timpul estomparii prompterilor, intoarceti-va cativa pasi si reinstalati nivelul de prompter necesar pentru a recastiga succesul elevului. Apoi incepeti din nou procesul de estompare. Fiti atenti sa nu utilizati prompteri inadvertenti, cum ar fi sa priviti catre fundul galetii in timp ce dati SD sau in timp ce elevul raspunde. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Efectuati probe succesive din SD2 ("alaturi"), urmand aceleasi proceduri utilizate la SD1 ("peste"). Utilizarea cuvantului "alaturi" ca SD2 ar trebui sa faciliteze discriminarea intre SD1 si SD2, deoarece SD-urile consta din cuvinte care suna diferit unul fata de altul. Plasarile dupa SD1 si respectiv SD2 sunt de asemenea diferite una de alta, ceea ce in continuare va ajuta ca elevul sa discrimineze intre SD1 si SD2.

Imediat dupa ce prezentati SD2, promptati raspunsul corect al elevului, ghidandu-i manual miscarile de plasare a cubului langa galeata. Daca mai este necesar promptingul, dupa ce este estompat prompterul manual, utilizati indicarea cu degetul a locului corect. Odata ce elevul da 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate, treceti la pasul 3.

□ Pasul 3

In 2 secunde de la executarea unui raspuns corect la SD2 ("alaturi"), prezentati SD1 ("peste"), si simultan promptati raspunsul corect al elevului. Estompati prompterul si, dupa 3 raspunsuri corecte la rand, treceti la SD2 ("alaturi"). Promptati raspunsul, estompati prompterul in probele succesive si asigurati

3 raspunsuri corecte la rand nepromptate inainte de a trece inapoi la SD1 ("Peste"). Apoi, alternati intre SD1 si SD2 dupa 2 raspunsuri succesive corecte nepromptate, apoi dupa 1 raspuns corect nepromptat. Dati informatia "NU", si retineti recompensa pentru greseli. Pe masura ce educatorul alterneaza intre SD1 si SD2 si recompenseaza raspunsurile corecte, nerecompensand raspunsurile incorecte, asocierile SD1 – R1 si SD2 – R2 sunt intarite, si asocierile SD1-R2 si SD2-R1 sunt slabite. Pe masura ce asocierile corecte se intaresc, intercalati randomizat SD1 si SD2, pentru a evita un model de raspuns de tip "castiga-stai" sau "pierzi-sari". Considerati criteriul de invatare la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate.

Odata stapanita discriminarea intre SD1 si SD2, va recomandam ca aceasta discriminare sa fie generalizata intre diferiti membri ai echipei si in diferite locatii din casa, in urmatoarele 3 sau 4 zile. Acest lucru respecta recomandarile anterioare privind prima discriminare si discriminariile mai nou achizitionate in cadrul unui program. Aceasta prima discriminare trebuie consolidata, fiindca asta faciliteaza achizitionarea de catre elev a unor noi relatii prepozitionale.

Alegeti o a treia prepozitie, diferita pe cat posibil de primele doua. "Dupa" se poate sa nu fie usor discriminata de "alaturi", din cauza similaritatii de pozitionare. "Dedesubt" poate fi mai usor de discriminat, desi elevul poate fi distras de nevoia de a folosi doua maini ca sa raspunda la acest SD: una ca sa ridice galeata si cealalta ca sa puna cubul sub galeata. In sfarsit, "in spate" nu este o alegere buna pentru SD3, dat fiind ca suna foarte asemanator cu SD2 (*Nota traductorului: "Behind" si "Beside" suna asemanator in limba engleza*) si elevul poate eventual sa nu observe plasarea cubului. "In fata" poate fi cea mai buna alegere pentru SD3, dat fiind ca e nevoie de o singura mana pentru a executa raspunsul, cuvintele ce compun SD-ul suna diferit de SD-urile anterioare, si plasarea stimulilor va fi observabila si relativ discriminabila de SD1 si SD2.

□ Pasul 4

Prezentati probe succesive de SD3 ("in fata"). Promptati raspunsul corect (plasand cubul in fata galeatii) si recompensati, ca in pasii 1 si 2. Gradat estompati prompterul. Odata ce este stapanit SD3 (5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate), intercalati SD3 cu SD1 ("peste"). Odata ce este stapanita intercalarea SD3 cu SD1 (9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate), treceti la intercalarea SD3 cu SD2.

Pe langa practicarea acestor noi discriminari, asigurati-va ca exersati discriminarea SD1-SD2, care se poate sa se fi pierdut partial, in timp ce stabileati SD3. Observati de asemenea ca va recomandam sa va opriti pentru moment la 3 prepozitii, si sa consolidati stapanirea de catre elev a prepozitiilor prin introducerea urmatoarei faze a Programului: Generalizarea Prepozitiilor intre Obiecte.

Generalizarea Prepozitiilor intre Obiecte

Pana in acest moment, elevul a parcurs cativa pasi din Programul de Prepozitii. Elevul a invatat mai intai sa plaseze un obiect (un cub) peste altul (o galeata). Elevul a fost apoi invatat sa pozitioneze cubul alaturi de galeata, si sa discrimineze intre plasarea cubului peste galeata si alaturi de galeata. Elevul a fost de asemenea invatat sa plaseze cubul intr-o a treia pozitie ("in fata") in raport cu galeata. In final, elevul a invatat sa discrimineze cea de-a treia pozitie de primele doua.

In ciuda tuturor acestor exercitii, probabil ca elevul va avea in continuare nevoie de ajutor in discriminarea prepozitiilor, cand sunt utilizate diferite obiecte, si cand educatori diferiti dau comenzile. Cu alte cuvinte, se poate ca elevul sa fi fost recompensat inadvertent pentru urmarirea unei caracteristici foarte specifice si idiosincratice a unui anumit obiect, sau a unor elemente auditive sau vizuale unice, ale unui anumit educator. Pentru a evita o intelegere atat de ingusta a relatiilor prepozitionale, va recomandam sa introduceti educatori noi (de ex, membri ai familiei) si sa extindeti numarul si varietatea obiectelor care urmeaza sa fie plasate si a obiectelor care urmeaza sa fie desemnate ca reper pentru aceste plasari. Pentru a facilita ilustrarea pasilor necesari in insusirea acestei aptitudini, utilizam termenul *obiect de plasament* pentru a ne referi la acel obiect care este plasat (mutat in pozitie) si termenul *obiect – tinta*, pentru a ne referi la acel obiect care primeste obiectul de plasament. In sectiunea anterioara, cubul era obiectul de plasament si galeata era obiectul-tinta. In pasii urmasori, obiectul-tinta poate fi variat prin

utilizarea unor itemi cum ar fi o galeata de aspect diferit, apoi o cutie de pantofi, apoi un ibric mare de cafea. Similar, obiectul de plasament initial (cubul) poate fi variat cu itemi cum ar fi figurine de animale, masinute, linguri sau pungi de fasole.

Înainte de a demara pașii prezentați mai jos, elevul trebuie să fie învățat să identifice (adică să arate cu degetul sau să atingă) noile obiecte-tintă și de plasament, urmând procedurile descrise în Programul de Identificare Receptivă a Obiectelor (cap.17).

□ Pasul 1

Generalizați obiectele de plasament. Utilizând galeata drept obiect-tintă, schimbați obiectul de plasament, de exemplu cu o masinută, apoi o pungă de fasole, apoi o figurină reprezentând un animal. Odată ce elevul este capabil să poziționeze noile obiecte de plasament peste, alături și în fața obiectului-tintă la prima încercare, treceți la pasul următor.

□ Pasul 2

Poziționați două sau mai multe obiecte de plasament în fața elevului (de exemplu, o masinută și cubul initial), astfel încât ele să fie unul lângă altul, cam la o distanță de 8-10 inch. Ca pas ante-training, asigurați-vă că elevul poate identifica corect (aratând cu degetul sau atingând) fiecare obiect, atunci când ele sunt dispuse concomitent pe masă. Apoi, dați elevului comanda să pună unul din aceste două obiecte pe fundul galeții (care este cu fundul în sus). De exemplu: "Masinută peste", accentuând cuvântul "masinută" pentru a facilita răspunsul corect al elevului. Promptați dacă este necesar (de exemplu, cu un prompter de poziție), recompensați și apoi estompați prompterul. Odată ce elevul stăpânește (5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate) "masinută peste" drept SD, schimbați SD-ul în "Cubul peste", și stabiliți executarea corectă. În final, rotați randomizat "Masinută peste" și "Cubul peste", urmând procedurile de învățare a discriminării.

□ Pasul 3

Lent, creșteți numărul obiectelor de plasament dispuse concomitent pe masă de la două la cinci sau șase, asigurându-vă mai întâi că elevul le poate identifica receptiv pe fiecare dintre ele. Variați instrucțiunile după cum este nevoie ca să exprimați SD-urile necesare pentru fiecare din obiecte.

□ Pasul 4

Predați cea de-a doua și cea de-a treia prepoziție ("alături" și "în fața"), în timp ce pastrați aceleași obiecte de plasament și aceleași obiecte-tintă utilizate în pașii 1 și 2 din această secțiune. Elevul trebuie acum să identifice obiectul de plasament corect și să discrimineze între prepoziții. Acesta este un exemplu de discriminare simultană și arată cum progresează în complexitate programul într-o manieră gradată, care este maniera adecvată, având în vedere dificultățile pe care le întâmpină cei mai mulți dintre elevi când încearcă să stăpânească relațiile prepoziționale. Considerați că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate, în încercări care implică rotația randomizată a obiectelor de plasament și cele trei locații ("Peste", "alături" și "în fața").

□ Pasul 5

Generalizați obiectul-tintă. Utilizând aceleași obiecte de plasament introduse în pașii anteriori, schimbați obiectul-tintă, înlocuind galeata și înlocuind-o cu o cutie. Observați că elevul trebuie să fie învățat deja identificarea receptivă atât a galeții, cât și a cutiei. Odată ce stăpânește (5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate) utilizarea cutiei ca obiect-tintă, treceți la pasul 6.

□ Pasul 6

Poziționați două obiecte-tintă (galeata și cutia) unul lângă altul pe masă (cam la 1 picior distanță), și plasați unul dintre obiectele de plasament (de exemplu, cubul) pe masă, astfel încât să fie echidistant atât de

galeata, cat si de cutie. Invatati-l pe elev sa plaseze cubul peste cutie, apoi peste galeata, accentuand cuvintele “galeata” si “cutie” in instructiunile respective, pentru a ajuta la facilitarea discriminarii.

Dupa ce a invatat sa utilizeze cubul drept obiect de plasament, adaugati un al doilea obiect de plasament (de ex, o masinuta), si invatati-l pe elev sa discrimineze intre 4 posibilitati: SD1 (“Cubul peste galeata”), SD2 (“Masinuta peste galeata”), SD3 (“Cubul peste cutie”) si SD4 (“Masinuta peste cutie”). Odata ce elevul stapaneste discriminarea intre aceste SD-uri, predati cea de-a doua prepozitie (“alaturi”). In acest stadiu, exista opt discriminari (“Cubul peste galeata”, “Cubul langa galeata”, “Cubul peste cutie”, “Cubul langa cutie”, si aceleasi pozitii care insa sa implice masinuta). Alte discriminari pot fi predate introducand a treia prepozitie (“In fata”). Stapanirea acestor discriminari necesita ca elevul sa faca o discriminare tripla; cu alte cuvinte, elevul trebuie sa aleaga intre obiectele-tinta, obiectele de plasament si prepozitii.

Mai devreme, s-a recomandat ca trainingul de generalizare sa fie efectuat intre educatori si ambiente dupa ce prima discriminare (intre “peste” si “alaturi”) a fost reusita. Acelasi sfat trebuie urmat dupa fiecare discriminare. Cu un numar tot mai mare de prepozitii, exista si o crestere concomitenta in riscul interferentelor de expresii idiosincratice si stiluri de predare intre educatori. Aveti rabdare si lucrati gradat. Exerciitiile de generalizare vor consolida discriminariile, vor facilita proprietatile lor functionale si practice, si vor imbunatati starea elevului.

Arii de dificultate

Cu acest program, elevul este confruntat cu sarcini foarte dificile de invatare. Este important de retinut ca, chiar si pentru acei elevi care se misca relativ rapid in stadiile de inceput ale programului, stapanirea discriminariilor poate lua ceva timp.

Uneori un educator este luat de val cand preda un anumit program, cum ar fi cel de prepozitii, si implica elevul in acel program pe socoteala altor programe. Un elev care invata rapid poate avea un start promitator (recompensator pentru educator), insa va fi depasit de toate diferitele combinatii si permutari implicate in folosirea catorva obiecte de plasament, catorva obiecte-tinta si catorva prepozitii. De aceea este important sa rezervam un timp limitat pentru predarea prepozitiilor, odata ce pasii fundamentali sunt stapaniti. Este esentiala intercalarea sesiunilor de prepozitii cu sesiuni de sarcini mai usoare, cum ar fi imitatie non-verbala si potrivirea, ca si cu sarcinile plasate pe orarul de intretinere. Prin intercalarea de programe in care elevul are succes, este mentinut un nivel crescut de motivatie, este evitata plictiseala si este redusa frustrarea.

Diferentele individuale intre elevi sunt la fel de pronuntate in Programul de Prepozitii, ca si in orice alt program. Elevii variaza enorm in rata de achizitie a prepozitiilor receptive prezentate pana acum. Experienta noastra este ca o minoritate de elevi stapaneste utilizarea prepozitiilor receptive dupa 1 luna. Multi elevi insa nu stapanesc prepozitiile receptive nici dupa 2 ani de predare intensiva.

Unii elevi intampina dificultati considerabile cu discriminarea initiala din Programul de Prepozitii. Daca acest lucru se intampla, intercalati SD1 (“peste”) cu un stimul contrastant, care poate facilita mai tarziu discriminarea SD1-SD2. Stimulul contrastant poate fi ales din Programul de Imitatie Non-verbala sau oricare din programele de limbaj receptiv. In plus, raspunsul la stimulul contrastant trebuie mentinut simplu (de ex, sa va imite batutul din palme sau sa atinga masa).

Pentru a folosi un stimul contrastant in facilitarea discriminarii elevului, mai intai prezentati SD1 (“peste”) si recompensati raspunsul corect. Apoi introduceti un stimul contrastant (SDCS) care este de natura nonverbala (de ex, imitatul dv cand bateti din palme), intercaland SD1 si SDCS in acord cu paradigma de invatare a discriminarii. Odata ce elevul stapaneste intercalarea SD1 (“peste”) si a SDCS in rotatie randomizata, poate ca veti dori sa facilitati in continuare achizitia discriminarii vizate, introducand un SDCS care, la fel cu SD1, are o componenta verbala. De ex, contrastati SD1 cu un SDCS cum ar fi “Atinge nasul”. Acest contrast trebuie sa fie mai dificil decat contrastul intre SD1 si imitatie non-verbala SDCS, deoarece ambele SD-uri contin caracteristici auditive. Supuneti SD1 si noul SDCS procedurilor de invatare a discriminarii, pana cand elevul reuseste 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce elevul poate discrimina SD1 de un stimul contrastant, intoarceti-va la discriminarea SD1-SD2.

O alta procedura potential de ajutor pentru elevul care intampina dificultati cu discriminarea initiala este utilizarea a doua obiecte de plasament diferite pentru fiecare din primele doua prepozitii, si apoi estomparea unuia dintre aceste obiecte. De ex, utilizati un cub rosu pentru "peste" si un cub alb pentru "alaturi", sau utilizati un cub pentru "peste" si o punga de fasole pentru "alaturi". Obiectul-tinta (galeata) trebuie pastrat constant. Orice deviatie (culoare, marime sau forma) a stimulilor care poate facilita discriminarea elevului este considerata ca functioneaza ca prompter. Ca intotdeauna, dezavantajul folosirii prompterilor este ca incurajeaza dependenta de prompter.

De aceea, estompati toti prompterii cat de curand posibil si reamintiti-va sa urmariti cu atentie prompterii inadvertenti. De ex, dupa ce dati SD, nu promptati inadvertent raspunsul corect, uitandu-va catre zona in care trebuie pozitionat obiectul de plasament. Desi poate fi tentanta incurajarea elevului prin utilizarea unor astfel de prompteri, amintiti-va ca, odata ce stapanirea unei abilitati este reusita fara prompteri, este mai usor pentru elev sa achizitioneze noi abilitati in program.

O problema care poate aparea cand numai doua raspunsuri sunt vizate la un moment dat este ca elevul sa intre intr-un model de raspuns de tip castigi-stai sau pierzi-schimb. Cu alte cuvinte, daca elevul greseste un raspuns si nu capata recompensa, el poate trece la celalalt raspuns la urmatoarea incercare, fara sa va mai asculte instructiunile. Pentru a preveni aparitia unui astfel de model, efectuati rotatia randomizata cand ajungeti la acest pas in invatarea discriminarii.

Alte probleme pot surveni din cauza stimulilor insisi. De ex, o anumita jucarie utilizata ca obiect de plasament poate declansa auto-stimularea. O alta posibilitate este ca raspunsul pe care elevul l-a invatat cu cubul si galeata in primele ore de terapie (sa bage un cub intr-o galeata) sa interfereze cu raspunsurile corecte din programe viitoare, care implica aceiasi stimuli. Daca oricare dintre aceste probleme apare, inlocuiti cubul cu o punga cu fasole; schimbati galeata cu o cutie, sau ambele.

Pentru unii elevi poate fi mai simplu sa se pozitioneze ei insisi in relatie cu un obiect decat sa pozitioneze doua obiecte in relatie unul cu altul (vezi sectiunea care urmeaza, "Prepozitii Receptive In Vivo"). De ex, elevul poate intampina mai putine dificultati in a invata sa se puna pe masa sub masa, decat sa puna un cub pe sau sub o galeata.

Daca totul esueaza, amanati Programul de Prepozitii pentru o luna sau mai mult, si reintroduceti-l mai tarziu. Acesta este un sfat bun pentru elevii care intampina dificultati serioase in orice program. Uneori, programele intermediare faciliteaza stapanirea programelor de mai tarziu sau a celor reintroduse.

Prepozitii expresive

Va sfatuim sa incepeti predarea prepozitiilor receptive in vivo pe masura ce formatul cu prepozitii receptive utilizand obiecte se apropie de a fi stapanit bine. Noi introducem insa stadiile primare ale formatului expresiv la acest moment, deoarece stapanirea anterioara a prepozitiilor receptive poate facilita achizitionarea de catre elev a prepozitiilor expresive. Indiferent de care format este inceput primul, va sugeram sa exersati prepozitiile receptive in vivo intre sesiunile de prepozitii expresive.

Elevul trebuie sa stapaneasca deja imitarea verbala si sa fi facut progrese semnificative in denumirea expresiva (cap.22,23 si respectiv 24) inainte de a incepe componenta expresiva din Programul de Prepozitii. Incepeti prin a-l invata pe elev sa verbalizeze relatiile prepozitionale predate in formatul receptiv, si pentru inceput pastrati simple denumirile expresive (de ex, "peste"). Mai tarziu, adaugand verbe cum ar fi "este", puteti incepe sa predati structura propozitiei (de ex, "Cubul este peste galeata"). Aceste propozitii pot fi construite prin adaugarea de pronume, extinse la un format in vivo si generalizate la viata de zi cu zi, cum se exprima in propozitii cum ar fi: "Stau pe masa", "Stau *intre* mami si tati", "Scoala mea este *langa* parc".

Exista cel putin doua modalitati de abordare a predarii prepozitiilor expresive. Puteti da instructiunea receptiva mai intai (de ex, "peste"), si apoi sa-l intrebati pe elev "Unde se afla?", si sa-l invatati pe elev sa raspunda: "peste". Alternativ, puteti sterge faza receptiva si sa-i prezentati elevului numai aranjamentul fizic (de ex, cu cubul pe fundul galetii intoarse cu gura in jos), si apoi sa intrebati "Unde se afla?", promptand verbalizarea corecta si recompensand, cum este descris in programele de denumire expresiva. Enumeram mai intai pasii de predare a celei din urma proceduri.

□ Pasul 1

Incepeti componenta expresiva a acestui program aranjand ambientul de predare in aceeași maniera și cu aceiași stimuli utilizati la predarea prepozitiilor receptive. Distinct, plasati cubul pe fundul galeții intoarse cu gura in jos, și apoi dati SD-ul verbal: (“Unde se afla?”). Imediat dupa ce dati SD1, promptati și recompensati elevul sa raspunda cu o denumire scurta (De ex, “Pe” sau “peste”). Probabti succesiv SD1, și sistematic estompati prompterul. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte consecutive nepromptate.

□ Pasul 2

Plasati cubul alaturi de galeata și dati instructia SD2 “Unde se afla?”. Imediat dupa ce dati SD2, promptati raspunsul corect, “alaturi”. Incercati succesiv SD2, estompanđ sistematic prompterul. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 și SD2 conform procedurilor de invatare a discriminării. Considerati ca stapaneste la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce discriminarea este stabilita intre SD1 și SD2, in acest ambient controlat, consolidati discriminarea in urmatoarele 2-3 zile, extinzand-o intre persoane și ambiente. De asemenea, generalizati primele prepozitii expresive, utilizand diferite obiecte, asa cum ati facut la formatul receptiv. Odata ce elevul demonstreaza ca stapaneste discriminarea SD1-SD2, introduceti SD3, urmand procedurile descrise la pasii 1 și 2. Odata ce SD3 este stapanit – prin incercari succesive, intercalati-l mai intai cu SD1, apoi cu SD2. In final, invatati-l pe elev sa discrimineze intre toate trei SD-urile.

Pana in acest moment a fost utilizat un prompter maxim: dv ati promptat raspunsul corect, afirmand “Peste”, “alaturi” și asa mai departe. Asa cum am mentionat inasa mai devreme, instructiunile dv receptive pot prompta de asemenea denumirea expresiva de catre elev. La un moment dat in program, puteti incerca un astfel de prompter, dandu-i elevului obiectul de plasament și prezentand SD-ul receptiv “Peste”, cu voce tare. Imediat dupa ce elevul l-a plasat corect, intrebati repede : “Unde se afla?”. Daca elevul nu raspunde corect, corectati-i raspunsul și apoi promptati urmatoarea incercare, spunand “deasupra”, și estompanđ acest prompter in incercarile subsecvente. Va recomandam sa utilizati instructiunile receptive ca prompteri la un anumit stadiu in invatare, de vreme ce acest tip de prompter este mai puțin intrusiv decăt un prompter verbal complet și este mai degraba utilizat in viata de zi cu zi.

O minoritate de elevi (aproximativ 2 din 10) reuesc sa adauge trei sau patru prepozitii expresive in aceeași saptamana, dupa ce au invatat sa le denumeasca pe primele doua. Insa, pentru majoritatea elevilor, va recomandam sa intarziati prepozitiile noi, introducand numai cate una odata și intercalandu-le dupa ce primele trei prepozitii sunt generalizate intre persoane și ambiente și sunt exersate in vivo. Urmand acest sfat, castigurile elevului pot fi transferate in mediul sau cotidian și pot deservi scopul functional, de a-l ajuta pe elev sa reuseasca o mai buna adaptare in viata de zi cu zi. Aceasta ajustare, la randul ei, va recompensa și va mentine stapanirea prepozitiilor de catre elev.

Prepozitii receptive in vivo

Va recomandam sa incepeti Programul de Prepozitii intr-un ambient “artificial” (cu un cub, o galeata și elevul asezat la masa), pentru a simplifica mediul de invatare și a obtine un control mai bun asupra variabilelor implicate in situatia de invatare. Pentru aceasta parte a programului, elevul trebuie sa participe mai activ in relatiile prepozitionale. Incepeti aceasta sarcina in formatul receptiv, cerandu-i elevului sa se pozitioneze singur in raport cu un obiect. De ex, elevului i se poate cere sa se puna pe masa, langa masa, in fata mesei și sub masa. Aceasta capacitate este apoi extinsa la alti itemi, cum ar fi pat, scaun sau o alta persoana. Pentru a incepe, dv și elevul trebuie sa stati in picioare la o distanta de aproximativ 2-3 picioare unul de altul, in fata mesei elevului.

□ Pasul 1

Prezentati SD1 (“pe”) si promptati-l fizic pe elev sa se catere pe o masa scunda. Recompensati raspunsul. Ajutati-l pe elev sa coboare de pe masa. Apoi repetati SD1, estompand prompterul in incercarile subsecvente. Poate fi util sa treceti treptat la un prompter mai putin intruziv, cum ar fi sa aratati cu degetul catre partea de sus a mesei, ceea ce e mai simplu de administrat si mai simplu de estompat decat un prompter fizic. Efectuati serii de probe din SD1 si considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Prezentati SD2 (“dedesubt”) si promptati raspunsul corect, cum ati facut in pasul 1. Estompati prompterul. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2 conform procedurilor de invatare a discriminarii. Plasati criteriul de stapanire la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce prepozitiile “pe” si “dedesubt” in relatie cu masa sunt stapanite, generalizati aceste prepozitii de la masa la alte obiecte-tinta. De ex, predati cele doua prepozitii in relatie cu un scaun, un pat si alte obiecte din casa care permit predarea lui “pe” si “dedesubt”. Va recomandam sa consolidati stapanirea acestor doua prepozitii receptive in urmatoarele cateva zile, generalizandu-le intre membrii echipei, inainte de a trece la alte prepozitii receptive in vivo (de ex, “alaturi”, “in spatele”, “in fata”). Unii elevi adora sa fie implicati activ in invatare si astfel pot fi motivati sa invete in format in vivo.

Denumirea prepozitiilor in vivo

Odata ce elevul stapaneste doua sau trei prepozitii receptive in vivo, incepeti sa predati echivalentele lor expresive. SD-ul pentru prepozitiile expresive in vivo consta in intrebarea “Unde esti?” si pozitia elevului in raport cu un obiect-tinta, cum ar fi o piesa de mobilier (de ex, o masa). Situatiile de predare trebuie aranjate in aceeasi maniera care a fost utilizata pentru predarea prepozitiilor receptive in vivo.

□ Pasul 1

Dati instructiunea receptiva “deasupra”, cu o voce tare si limpede, sau puneti elevul pe masa. Odata ce elevul este pus in pozitie, prezentati componenta verbala a SD-ului (“Unde esti?”). Daca este necesar, promptati raspunsul corect, folosind un prompter verbal complet, solicitand doar raspunsul verbal scurt “Deasupra” la acest moment. *(Nota traducatorului: prepozitia folosita in engleza in toate exemplele din acest capitol este “On top”, pe care am tradus-o, in functie de context, cu “peste”, “pe” sau “deasupra”. Cand parcurgeti Programul de Prepozitii, folositi aceeasi prepozitie in toate exemplele – de ex, “pe”.)* Recompensati raspunsul. Repetati proba. Amintiti-va sa dati jos elevul de pe masa intre probe si sa-l repositionati pe masa cu fiecare prezentare a SD 1. Aduceti-l la stapanire, dupa criteriul 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Dati instructiunea elevului “Dedesubt”, sau bagati-l sub masa. Apoi, prezentati componenta verbala a SD2 (“Unde esti?”) si imediat promptati raspunsul elevului. Recompensati. Stabiliti criteriul de invatare la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2, conform procedurilor de invatare a discriminarii. Odata ce este stapanita discriminarea intre SD1 si SD2, generalizati-le intre educatori. Apoi introduceti a treia prepozitie expresiva (de ex, “alaturi”), utilizand procedurile pe care tocmai le-am descris.

În stadiile incipiente ale învățării elevului să denumească prepoziții, nu solicitați un răspuns complex. Un exemplu de răspuns complex este “Eu stau pe masă”. Solicitând un astfel de răspuns, veți încerca inadvertent să predați două comportamente în același timp (adică, prepozițiile expresive și construcția de propoziții), o procedură ce probabil va interfera învățarea prepozițiilor de către elev. Prepozițiile însele (deasupra, dedesubt, alături) sunt vizate în Programul de Prepoziții; construcția propozițiilor trebuie predată separat. Astfel, în stadiile inițiale, solicitați doar elementul cel mai important (adică, prepoziția în cauză) și învățați-l pe elev să elaboreze răspunsul în forma unei propoziții într-un stadiu ulterior.

Generalizarea prepozițiilor în vivo

Când generalizează prepozițiile, elevul trebuie să fie învățat să răspundă la întrebări cum ar fi “Unde ești?” în timp ce se află în diferite medii. Pentru a atinge generalizarea, mergeți cu elevul în diferite poziții în raport cu anumite obiecte (de exemplu, o masă, un scaun, un pat) și dați SD (“Unde ești?”). Promptați răspunsul corect dacă este necesar. Poate fi util, în acest punct, să utilizați modul receptiv ca prompter pentru modul expresiv. De exemplu, dați SD (“Stai în mașină”) și, odată ce elevul este în poziție, prezentați SD-ul (“Unde ești?”). Promptați verbal răspunsul corect, dacă este necesar. Din nou, amintiți-vă că toți prompterii trebuie sistematic estompați. Astfel, când este întrebat “Unde ești?” în situații de zi cu zi, elevul este capabil să dea răspunsul corect independent. Generalizați prepozițiile, una câte una, și învățați-l pe elev să discrimineze între ele în medii diferite, urmând metodele descrise anterior în acest capitol și în capitolul de învățare a discriminărilor.

Comentarii în concluzie

Am recomandat să predați două sau trei prepoziții, implicând obiecte cotidiene, în formate receptiv, expresiv și în vivo. Odată ce aceste câteva prepoziții sunt stăpânite, vă recomandăm să predați câte o prepoziție nouă pe lună, astfel încât să fie suficient timp disponibil pentru a consolida stăpânirea de către elev a acestor prepoziții și de a-i preda elevului și celelalte programe pe care trebuie să le stăpânească. Prepozițiile sunt concepte abstracte, și învățarea lor poate facilita simțitor achiziția ulterioară de către elev a altor concepte abstracte, cum ar fi pronumele și relațiile cauză-efect. Însa nu există date empirice până în acest moment care să sugereze că apare cu certitudine acest transfer de învățare.

CAPITOLUL 28

Emoțiile

S-a postulat că persoanele autiste au emoții “tocite” sau inadecvate, și că sunt incapabile să înțeleagă stările mentale și cauzele stărilor mentale – experimentate de ele însele și de alte persoane. Pe scurt, s-a emis ipoteza că persoanelor cu autism le lipsește “Teoria înțelegerii (atribuirii)” (Frith, 1989). *(Nota traducătorului: “theory of mind” este un concept emis de psihologii dezvoltării, ce vizează capacitatea persoanelor obișnuite de a se pune “în pielea celuilalt”, înțelegând astfel că o altă persoană poate avea dorințe, intenții, gânduri și emoții proprii. “Theory of mind” începe să se dezvolte de la aproximativ 18 luni la copilul fără autism).* Ca și ariile funcționării intelectuale și a limbajului, domeniul emoțional al persoanelor autiste a fost văzut de mulți ca fiind afectat iremediabil. Cititorul însă nu trebuie să fie înșelat de astfel de speculații. Cei mai mulți elevi care primesc o intervenție comportamentală precoce intensă dezvoltă o viață emoțională mai bogată și mai variată decât indivizii ce nu sunt supuși unei astfel de intervenții.

Programul din acest capitol, care descrie cum să învățați elevii să identifice sentimente și diferitele cauze ale sentimentelor, nu ar trebui să pună probleme deosebite pentru cei mai mulți elevi. Stăpânirea completă a programului de față solicită însă o stăpânire considerabilă a limbajului expresiv, incluzând denumirile diferitelor expresii faciale, cum ar fi zambetul sau plansul. În plus, abilitatea elevului de a utiliza pronume în propoziții cum ar fi “El este separat” sau “Noi suntem fericiți” este esențială pentru o completă stăpânire a Programului de Emoții. Este posibil însă să îl ajutăm pe elev să înceapă să identifice anumite sentimente, atât intrapersonal, cât și interpersonal, fără un limbaj expresiv elaborat – dat fiind că elevul a

achizitionat, intr-o oarecare masura, identificarea receptiva a stimulilor vizuali utilizati de obicei pentru a semnala emotii primare, cum ar fi zambetul (vezi cap.18). Este de asemenea posibil sa il ajutam pe elevul care are un limbaj expresiv limitat, invatandu-l sa utilizeze limbajul scris (vezi cap.29) pentru a desemna anumite emotii.

Inainte de a prezenta pasii de inceput din Programul de Emotii, poate ar fi util sa comentam, pe scurt, modul in care oamenii abordeaza adesea subiectul emotiilor si al dezvoltarii emotionale. Haideti sa incepem afirmand ca felul in care se simte cineva in legatura cu el insusi, cu familia sa, cu munca sa si asa mai departe este adesea utilizat ca un criteriu pentru a evalua daca respectiva persoana a reusit sa se adapteze cu succes. O viata de familie suportiva, prieteni buni si o slujba buna sunt adesea citate drept cauza pentru sentimentul de fericire. Cand situatiile favorabile sunt pierdute sau absente, oamenii se pot descrie pe sine ca fiind nefericiti, deprimati sau singuri. Pe urma, adesea noi ii judecam pe alti oameni dupa cum ei ne fac fericiti sau ne intristeaza, dupa cum arata afirmatiile: "Ma faci atat de fericit; n-as putea dori mai mult" spre deosebire de "M-ai ranit; ma simt separat si deprimat". Parintii sunt adesea intrebati despre cum se simt in legatura cu copiii lor, si multi descriu ca acesti copii dau nastere multor feluri de sentimente, de la o dragoste adanca la jignire sau suparare, depinzand de modul in care copiii lor se comporta.

Psihologii clinicieni si psihiatrii au pus un accent maxim pe incercarea de a intelege sentimentele clientilor lor, si ei isi orienteaza mare parte din munca lor terapeutica pentru a atinge acest scop. Se aude adesea de terapii ce urmaresc sa alina sentimentele de depresie, furie si frica, avand scopul descris de obicei ca o incercare de a-l ajuta pe client sa atinga un sentiment de satisfactie si competenta. Mult efort in institutiile de training clinic se depune pentru a-i ajuta pe indivizii internati sa isi dezvolte capacitatea de a identifica sentimentele altora si ale lor insile. Se poate spune ca atunci cand cineva intelege cum se simte intr-adevar o persoana, atunci acela este intr-o pozitie mai buna de a ajuta acea persoana.

Oricine familiarizat cu persoane cu intarzieri in dezvoltare observa inevitabil o intarziere in aparitia multor emotii. Unele tipuri de emotii, cum ar fi izbucnirile de furie, pot fi destul de evidente, in timp ce alte emotii, cum ar fi bucuria, atasamentul afectuos, tristetea si doliul pot aparea relativ rar. Insa, cu cat mai mult cineva invata despre persoanele cu intarzieri in dezvoltare, cu atat mai mult ajunge sa realizeze ca intarzierea in dezvoltarea emotionala este una care poate fi cel mai bine descrisa ca fiind diferita ca grad si frecventa de exprimare, inasa nu ca si calitate de exprimare.

Dezvoltarea sentimentelor

Data fiind importanta pe care oamenii o dau emotiilor si intarzierea in dezvoltarea emotionala a elevilor cu care lucram, poate parea surprinzator faptul ca, din multitudinea de programe prezentate in acest manual doar unul se adreseaza explicit emotiilor elevului. Sunt doua motive pentru o abordare atat de scurta. Mai intai, timp de multi ani am presupus ca dezvoltarea emotionala poate fi predata sau modelata (formata) intr-un mod similar cu modul in care modelam limbajul sau alte comportamente. Intr-unul din primele programe pe care le-am dezvoltat, elevii erau invatati sa se imbratiseze intre ei si pe adultii care aveau grija de ei. Dupa ce au stapanit acest program, copiii au demonstrat ca au invatat sa ii imbratiseze pe altii. Am sperat ca, odata ce copiii au invatat sa primeasca si sa returneze imbratisarile, aceasta aptitudine ar deschide o cale spre expresii emotionale mai elaborate. Cu alte cuvinte, am sperat ca imbratisarea s-ar generaliza la alte expresii emotionale ale afectivitatii. Nu asa au stat lucrurile cand am inceput, in 1963, si pare sa nu stea asa nici acum. Am fost multumiti sa fim imbratisati, si copiii pareau uneori la fel de multumiti. Insa de multe ori imbratisarile pareau simple miscari executate de copii, fara "sentimente reale". Ne referim la aceste imbratisari ca fiind "imbratisari operante". In acelasi timp, a devenit evident ca era imposibil sa ii inveti pe copii sa rada sau sa planga in momente adecvate exprimarii unor astfel de sentimente. Era ca si cum am fi ajuns intr-un punct mort.

Problemele implicate in predarea unor emotii autentice si variate s-au rezolvat inasa, fara a fi nevoie de programe speciale de predare. A durat ceva vreme pana cand am realizat ca dezvoltarea unor astfel de comportamente emotionale apare spontan, ca rezultat al parcurgerii programelor de predare detaliate in acest manual. Cu alte cuvinte, dezvoltarea comportamentelor emotionale apare spontan, drept

consecinta a succeselor si esecurilor copilului in achizitionarea de comportamente si recompense noi si variate. Dezvoltarea emotionala a copiilor cu care am lucrat a devenit tot mai mult si mai mult ca cea a copiilor obisnuiti, ceea ce a fost unul din cele mai puternice semnale ca suntem pe drumul cel bun.

Corelatia puternica intre proprietatile recompensatorii ale unui eveniment si capacitatea aceluiasi eveniment de a declansa comportamente emotionale ne trimite la vechea interpretare hedonista a recompensei si pedepsei. O recompensa este ceva ce te face sa te simti fericit si o pedeapsa sau pierderea unei recompense este ceva ce te face sa te simti trist sau anxios. Sentimente pozitive sunt declansate atunci cand comportamentul cuiva obtine recompense pozitive, cum ar fi dragoste, hrana, libertate. Sentimente pozitive apar si atunci cand cineva reduce sau elimina evenimente negative, scapand din situatii neplacute sau evitandu-le, cum ar fi frica, durere sau jena. In contrast, sentimente de nefericire, cum ar fi depresia sau frica, par a fi declansate de frustrarea implicata in pierderea unei recompense pozitive sau prezentarea unui eveniment negativ. Comportamentele auto-agresive si crizele clactice (de furie) trecute in revista in cap.5 sunt adesea declansate de acest tip de consecinte: intreruperea comportamentului auto-stimulator al elevului inlatura de fapt o recompensa pozitiva, si, similar, prezentarea unui eveniment aversiv – cum ar fi o comanda pe care elevul nu o intelege, adesea provoaca furie si disconfort.

Doua castiguri importante am facut, atunci cand am recunoscut aceste corelatii. Mai intai, nu trebuia sa predam separat expresiile emotionale, deoarece ele apareau spontan, ca o consecinta a achizitiei de catre elev a unor repertorii comportamentale mai variate. In al doilea rand, emotiile care se declansau pareau autentice, sincere si fundamentale, si aratau similar cu cele ale indivizilor obisnuiti. Aspectul lor autentic reflecta cel mai probabil ca aceste emotii sunt innascute – sau reflexe, comune tuturor fiintelor umane. O explicatie completa a acestor relatii ar necesita o expunere completa a ceea ce s-a numit conditionare clasica (respondenta), ceea ce depaseste scopul cartii de fata. Poate ca tot ce e nevoie de stiut in acest moment este ca prezentarea sau inlaturarea multor recompense (sau a majoritatii acestora) poseda proprietati neconditionate de stimul, care declanseaza comportamente afectiv-emotionale.

Daca acum am incerca sa explicam de ce indivizii cu autism sunt intarziati in dezvoltarea emotionala, am cita doua observatii. Mai intai, dat fiind repertoriul comportamental restrans al indivizilor inaintea inceperii terapiei, pe langa gama limitata de recompense aflate la indemana acelor indivizi, pare rezonabil sa ne asteptam la o restrangere si o intarziere in exprimarea comportamentelor emotionale. Dimpotriva, pe masura ce elevul achizitioneaza o gama tot mai larga de comportamente, totul este aranjat pentru ca elevul sa intre in contact si sa achizitioneze o gama tot mai larga de consecinte recompensatorii. In al doilea rand, exista intotdeauna posibilitatea ca, odata ce recompensele sunt castigate, acestea sa poata fi interzise sau pierdute din simplul motiv ca majoritatea recompenselor sunt controlate de altii. Dat fiind acest scenariu, toate tipurile de sentimente, de la fericire la tristete, ar trebui sa apara odata cu livrarea sau pierderea recompenselor externe. Pe de alta parte, un elev puternic implicat in comportamente auto-stimulatorii detine controlul asupra propriei sale game restranse de recompense (vezi cap.6). Elevul nu are nimic de pierdut, sau foarte putin, de vreme ce nu altii, ci el insusi controleaza ceea ce il recompenseaza. Cu cat mai putin o persoana are de pierdut sau de castigat, cu atat mai putin probabil este ca acea persoana sa demonstreze expresii emotionale ale fericirii, depresiei, tristetii si doliului. Daca o persoana nu este atasata de altii si prezenta acestora nu reprezinta o recompensa pentru ea, plecarea acestora nu va declansa prea multa furie si tristete. Poate ca acesta este motivul pentru care multe persoane autiste nu par separate cand parintii lor ii lasa singuri, sau atunci cand se ratacesc. Cineva ar putea compara o astfel de persoana cu un guru care mediteaza, si care experimenteaza o stare continua de pace si serenitate, dat fiind ca o astfel de persoana este "divortata" de lumea de zi cu zi, angajandu-se, in loc, in comportamente ritualice. Intr-adevar, indivizii cu intarzieri in dezvoltare si trasaturi autiste au fost desemnate in istorie ca fiind sfinti sau mistici.

Poate fi util sa ilustram corelatia intre castigarea sau pierderea recompenselor pe de-o parte si dezvoltarea diferitelor stari emotionale pe de alta parte, exemplificand cu fragmente din doua cantece populare. Cantecul numit "Doar tu" ("Only You") (Reed, 1955) este despre castig: obtinerea recompenselor pozitive asociate cu dragostea si pierderea starilor negative asociate cu singuratatea. Aceste stari sunt

fundamentale pentru a fi un individ fericit. Dimpotriva, multe alte cantece ilustreaza opusul, ca in cantecul formatiei The Beatles, numit "Ieri" ("Yesterday") (McCartney, 1965). Acest cantec este despre depresie si singuratate asociate cu diminuarea si pierderea recompenselor. Cantecele frecvent ilustreaza sentimente cauzate de castigarea si pierderea a tot soiul de recompense.

Odata ce comportamentele emotionale sunt declansate, ele trebuie sa fie modificate in expresia lor, pentru a se potrivi modelului de acceptare culturala. Modificarea comportamentului clastic (*Nota traducatorului: crizele de furie*) (cap.5) este un exemplu de modificare a unei expresii emotionale. Comportamentele clactice si furioase trebuie modificate de asemenea si la copiii obisnuiti. Adultii contribuie la acest efort, remodeland (formand) comportamente emotionale cum ar fi furia, afectiunea si tristetea in expresii acceptabile, corespunzatoare culturii in care traiesc copiii. In acest moment de predare, probabil ca dv stiti destule despre operatiunile de recompensare pentru a remodela expresii adecvate.

Unul dintre primii pasi in remodelarea comportamentelor emotionale este de a-l invata pe elev sa recunoasca si sa identifice expresii. Incepem prin a-l invata pe elev sa identifice expresiile exterioare – sau de afara – ale emotiilor. Apoi il invatam pe elev cum corespund aceste expresii exterioare starilor interne – sau sentimentelor. De ex, il putem invata pe elev sa denumeasca expresii emotionale exterioare cum sunt zambetul sau plansul, si apoi sa il ajutam pe elev sa denumeasca sentimentele subjacente de fericire sau tristete. In final, il invatam pe elev sa identifice cauzele diferitelor sentimente (de ex, "Ea este fericita pentru ca o bati pe spate" (*nota traducatorului: verbul folosit este "to pat", care desemneaza gestul mamei de a-l bate pe spate pe bebelus ca sa eructeze, dupa supt*) sau "El este trist pentru ca ii dai bataie".)

Identificarea Receptiva a Expresiilor Emotionale in Format 2D

Unii elevi progresa mai rapid atunci cand programul curent este initiat prin componenta de denumire expresiva si nu prin componenta de identificare receptiva.

Insa, pentru cei mai multi elevi, identificarea receptiva a expresiilor emotionale tinde sa fie mai usor de achizitionat decat denumirea expresiva a emotiilor; de aceea, va recomandam sa incepeti Programul de Emotii cu identificarea receptiva. In plus, unii elevi progresa mai rapid atunci cand sunt utilizate persoane care ilustreaza expresii, si nu poze cu expresii faciale. Pentru alti elevi insa e valabil opusul. De aceea, fiti flexibili in ceea ce priveste felul stimulilor utilizati.

Inainte de a incepe acest program, elevul trebuie sa fi invatat potrivirea expresiilor faciale ("matching") (de ex, zambetul, plansul, incrunta) ilustrate pe fotografii, asa cum este descris in Programul de Potrivire si Sortare (cap.12). O astfel de potrivire va facilita discriminarea de catre elev si atentia pe care el o va acorda expresiilor emotionale. Cand utilizati stimuli 2D, selectati o fotografie a unei persoane ce exprima semne deja identificabile de fericire (de ex, zambeste) si o alta fotografie, a *aceleiasi* persoane, care exprima semne deja identificabile de tristete (de ex, plange). Observati ca procedurile de a-l invata pe elev sa identifice aceste expresii sunt identice cu cele implicate in programele de limbaj receptiv, si asadar ele sunt redate doar pe scurt aici.

□ Pasul 1

Prezentati SD1, care consta in comanda dv "Arata zambetul", in timp ce prezentati o poza a unei persoane care zambeste. Promptati si recompensati. In incercarile succesive, estompatii prompterul. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Prezentati SD2, care consta in comanda dv "Arata plansul", in timp ce prezentati poza unei persoane care plange. Promptati si recompensati. In incercarile succesive, estompatii prompterul. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Intercalati cele doua SD-uri conform procedurilor de invatare a discriminarii. Deoarece pozele persoanei care rade si respectiv plange pot fi diferite din punct de vedere al mai multor stimuli, care niciunul nu este

corelat cu respectivele expresii faciale, elevul poate învăța să urmărească acești stimuli irelevanți în loc să urmărească expresiile emotionale. Identificarea expresiilor emotionale trebuie de aceea să fie generalizate între diferite poze cu persoane ce afișează aceleași expresii, până când elevul este capabil să extragă expresiile, indiferent de cel care le exprimă.

Odată ce este stăpânit pasul 3 (9 din 10 sau 19 din 20 răspunsuri corecte nepromptate cu noii stimuli), generalizați de la stimuli 2D (poze) la stimuli 3D (in vivo), după cum este descris în continuare.

Identificarea Receptivă a Expresiilor Emotionale In Vivo

Când predați această treabă, este util să aveți prezenți încă doi adulți (Adultul1 și Adultul2) care să demonstreze expresiile emotionale. Elevul, educatorul și cei doi adulți suplimentari trebuie să stea față în față, într-o configurație rectangulară, cu o distanță în mijloc de aproximativ 2-3 picioare. Educatorul trebuie să-i fi instruit în prealabil pe cei doi adulți să arate ca model expresii exagerate ale fiecărei stări emotionale în parte, și să pastreze o expresie neutră între probe. În general, cu cât mai exagerate sunt expresiile, cu atât mai simplu este pentru elev să discrimineze între ele. Când ilustrează astfel de expresii, adulții ar fi bine să se creeze actori ce joacă pe scenă.

□ Pasul 1

Prezentați SD1, ce constă în instruirea Adultului 1 să zâmbescă larg și cererea adresată elevului "Arată zâmbetul" (sau, simplu, "Zâmbetul"). Promptați dacă este nevoie, recompensați și estompați prompterul în șirul de probe următoare. Dacă întâmpinați probleme la estomparea prompterului, încercați o promptare prin prezentarea cartonului –stimul 2D utilizat în secțiunea anterioară. Plasati cartonul 2D pe adult (sau puneți-l pe adult să-l țină), pentru a prompta răspunsul corect. Estompați cartonul, mutându-l gradat sub scaunul adultului sau sub tricoul adultului. Considerați că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate. Generalizați la Adultul 2, considerând că a învățat la 3 din 3 sau 4 din 5 răspunsuri corecte nepromptate. Apoi, alternați între Adulții 1 și 2, considerând că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Prezentați SD2, care constă în prezentarea de către Adultul 1 a unei expresii exagerate de plans (o față tristă și "hohote de plans") și solicitarea dv "Arată plansul". Promptați, recompensați și estompați prompterul. Generalizați la Adultul 2, astfel încât expresia emoțională să nu fie asociată cu un anumit adult.

□ Pasul 3

Intercalați SD1 și SD2 conform paradigmei de învățare a discriminării, considerând că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate. Reamintiți-va să rotați randomizat adulții în toate etapele în timpul acestui pas, și, odată ce faza de rotație randomizată a procedurilor de discriminare este atinsă, rotați de asemenea randomizat SD1 și SD2. În acest moment, poate că veți dori să vă includeți chiar pe dv înșiși și pe alți adulți, în scopul generalizării.

Denumirea Expresivă a Expresiilor Emotionale în Format 2D

□ Pasul 1

Prezentați SD1, poza inițială cu zâmbet utilizată în componenta de identificare receptivă, în timp ce întrebați: "Ce face el?" (sau simplu, "Ce face?"). Promptați expresiv răspunsul ("Zâmbeste") sau utilizați identificarea receptivă ("arată zâmbetul"), ca prompter pentru apariția denumirii expresive (*Nota traducătorului: deoarece în limba engleză conjugarea verbului "a zâmbi" este prezentată la gerunziu – "smiling", se folosește exclusiv această formă a verbului, atât în componenta receptivă, cât și în cea expresivă. Am tradus în română la varianta receptivă prin substantivul "zâmbet", iar la cea expresivă, prin verbul "zâmbeste" la indicativ prezent, formele de gerunziu fiind improprii unei exprimări românești corecte*

in intrebari sau raspunsuri). Recompensati fiecare raspuns corect si estompati prompterul in decursul urmatoarelor probe. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Prezentati SD2, ce inlocuieste zambetul cu plansul.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2, conform paradigmei de invatare a discriminarii, considerand ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. Generalizati intre alte fotografii.

Denumirea Expresiva a Expresiilor Emotionale In Vivo

Deoarece descrierea verbala a expresiilor emotionale in vivo este fundamentala pentru a invata denumirea sentimentelor subjacente ale expresiilor emotionale, portiunea curenta din Programul de Emotii este prezentata in detaliu. Pastrati aranjamentul (ambientul, settingul) utilizat in sectiunea anterioara, "Identificarea Receptiva a Expresiilor Emotionale In Vivo).

□ Pasul 1

Prezentati SD1, care consta in instruirea Adultului 1 sa zambeasca si apoi il intrebati pe elev, "Ce face el?". Promptati expresiv raspunsul "Zambeste", pentru ca elevul sa va imite, sau utilizati identificarea receptiva pentru a ajuta aparitia denumirii expresive. Ultimul prompter poate fi aranjat cand dv ii spuneti Adultului 1 "Zambeste", si, odata ce adultul zambeste, intrebati-l pe elev "Ce face el?". Asigurati-va ca ambii adulti pastreaza o expresie faciala neutra intre probe, si ca instalarea zambetului este distincta, exagerata, si apare concomitent cu comanda. In incercarile succesive, estompati toti prompterii pana cand elevul raspunde independent cu "Zambeste". Un raspuns dintr-un singur cuvant ("Zambeste") este suficient in pasii de inceput ale acestui program. In etapele ulterioare, elevul poate fi invatat sa raspunda cu o propozitie completa (de ex, "ea zambeste"). Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate, apoi generalizati la Adultul 2.

□ Pasul 2

Prezentati SD2, in care Adultul 1 prezinta o expresie exagerata de plans (o fata trista si hohote de plans), iar dv intrebati "Ce face el?". Promptati raspunsul "Plange", urmand aceleasi proceduri prezentate la pasul 1. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate, apoi generalizati la Adultul 2.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2, in conformitate cu procedurile de invatare a discriminarii. Stabiliti criteriul de invatare la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Pentru a facilita achizitionarea de catre elev a discriminarii initiale, ambii adulti trebuie sa pastreze o expresie faciala neutra intre probe, si instalarea expresiilor exagerate ale adultilor trebuie sa apara concomitent cu SD-urile dv, astfel incat sa faciliteze urmarirea de catre elev (discriminarea) a ceea ce doriti ca el sa raspunda.

Generalizati primele doua expresii emotionale intre cativa adulti in vivo, asa cum ati procedat si la componenta receptiva a acestui program. Desi ati putea introduce si alte denumiri de expresii emotionale in acest moment, noi preferam sa predam sentimentele subjacente care corespund primelor doua expresii. Odata ce aceasta aptitudine este stapanita, pot fi introduse expresii suplimentare. Fiti atenti, ca nu toti elevii vor stapani aceasta componenta din Programul de Emotii. Pentru acei elevi care intampina dificultati cu expresiile vocale, Programul de Citit si Scris se poate dovedi formatul eficient pentru predarea emotiilor.

Predarea Sentimentelor Subjacente Expresiilor Emotionale

Predarea elevului a sentimentelor subjacente anumitor expresii emotionale decurge dupa cum urmeaza:

□ Pasul 1

Prezentati SD1, care consta in intrebarea “ce face el?”, in timp ce adultul zambeste. Elevul trebuie sa fi invatat in prealabil raspunsul “Zambeste”. Deodata ce elevul denumeste expresia faciala, si in timp ce adultul continua sa zambeasca, prezentati intrebarea: “Cum se simte el?”, si imediat promptati raspunsul: “Fericit”. Recompensati elevul pentru ca imita prompterul. Pentru a facilita in continuare raspunsul elevului, trebuie sa pronuntati cuvintele “simte” si “fericit” cu voce tare si limpede, pentru a-l ajuta pe elev sa discrimineze (sa urmareasca) partile relevante ale intrebării. Ambii prompteri trebuie estompate in probele urmatoare. Considerati ca raspunsul este stapanit cand elevul raspunde corect la zambetul adultului si intrebarea dv in 5 din 5 sau 9 din 10 incercari nepromptate.

Recomandam ca elevul sa raspunda cu doua raspunsuri separate “Zambeste” si “Fericit” la respectivele intrebari “Ce face el?” si “Cum se simte el?”, plecand de la presupunerea ca elevul va invata sa asocieze “zambetul” cu “fericit”. Insa, daca a raspunde la doua intrebari diferite se dovedeste a fi prea dificil, solicitati doar cuvântul “fericit” ca raspuns la intrebarea “Cum se simte el?” si zambetul adultului (vezi pasul 4 pentru mai multe detalii legate de implementarea acestui format).

□ Pasul 2

Repetati procedurile descrise in pasul 1, utilizand plansul si nu zambetul drept componenta vizuala a stimulilor. In acest pas, raspunsul la SD2 “Cum se simte el?” trebuie sa fie “Trist”. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Invatati-l pe elev sa discrimineze intre emotiile “fericit” si “trist”, intercaland SD1 si SD2 in conformitate cu procedurile de invatare a discriminării. Atat SD1, cat si SD2 sunt complexe, dat fiind ca fiecare consta din trei componente: zambetul sau plansul adultului, denumirea spusă de elev “zambeste” sau “plange”, si intrebarea “Cum se simte el?”. Ne putem astepta ca elevul sa raspunda incorect la tranzitiile de la SD1 la SD2 si invers, in stadiile de inceput ale invatării discriminării. Raspunsul corect trebuie de aceea promptat initial, utilizand cel mai putin intrusiv prompter ce se dovedeste a fi eficient. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate. Pe masura ce discriminarea SD1-SD2 se consolideaza, poate veti dori sa extindeti raspunsurile de la “Fericit” si “Trist” la “El este fericit” si “El este trist”. Observati ca acest tip de raspuns necesita stapanirea utilizării pronumelor. Pentru a minimiza confuzia, nu incercati sa predati pronumele in acelasi timp cu emotiile (adica nu incercati sa predati doua abilitati in acelasi timp). Un volum viitor, cu programe avansate, releva procedurile de a-l invata pe elev sa utilizeze pronumele.

Poate parea nejustificat de complicat prezentarea unor instructiuni atat de complexe pentru ca elevul sa invete sa denumeasca sentimentele subjacente unor expresii de zambet sau plans prin “Fericit”, respectiv “Trist”. Motivatia din spatele acestei proceduri este ca adesea il ajuta pe elev sa asocieze cuvintele “plange” si “trist”, respectiv “zambeste” si “fericit”. Denumirile verbale probabil ca vor media generalizarea intre diferitele expresii fizice ale emotiilor corespunzatoare. Daca aceasta procedura se dovedeste a fi prea dificila pentru un anumit elev, si pentru a testa daca elevul a achizitionat discriminarea adecvata prin aceasta procedura, parcurgeti pasul 4, care poate servi la stabilirea sau testarea discriminării corecte intre cele doua emotii.

□ Pasul 4

Parcurgand pasii 1-3, elevul trebuie sa fi invatat sa asocieze cuvintele “fericit” si “trist” cu cuvintele “zambeste” si respectiv “plange”, mai degraba cu expresia de pe figura adultului si cu intrebarea “Cum se simte el?”. Pasul 4 ajuta la corectarea acestei probleme, daca ea apare. Incepeti prin a prezenta SD1, ce consta in a-l avea pe adult zambind, fara sa fi fost instruit verbal sa o faca. In timp ce adultul zambeste, intrebati “Cum se simte el?”. Raspunsul corect este “Fericit”. Daca elevul raspunde incorect, sau nu

raspunde, repetati intrebarea, promptati si apoi estompati prompterul in incercarile subsecvente. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 5

Prezentati SD2, indemnand (fara inasa a-l instrui verbal) adultul sa planga, si puneti intrebarea "Cum se simte el?". Daca este necesar, promptati raspunsul corect, "Trist". Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 6

Intercalati SD1 si SD2, conform procedurilor de invatare a discriminarii. Elevul a invatat atunci cand raspunde corect la SD-uri prezentate in rotatie randomizata la 9 din 10 sau 19 din 20 probe nepromptate. Consolidati aceasta discriminare, generalizand-o intre diferiti adulti si ambiente in urmatoarele 1-2 saptamani, extinzand-o in situatii cotidiene. Includeti in aceasta generalizarea parintii si fratii elevului, si implicati predarea propozitiilor asa cum am ilustrat mai sus in raspunsuri cum ar fi "Mama e fericita" sau "Bebelusul e trist".

Cauzele sentimentelor

Odata ce sunt stapanite minimum doua expresii diferite ale emotiilor si respectivele sentimente subjacente, invatati-l pe elev sa spuna cauzele sentimentelor.

□ Pasul 1

Prezentati SD1, indemnand al doilea adult sa zambeasca, si intrebati-l pe elev: "Cum se simte ea?". Immediat dupa ce elevul da raspunsul corect "Fericita", bateti-l afectuos pe adult pe spate, si intrebati: "De ce este ea fericita?", si apoi promptati: "Bate pe spate". *(Nota traducatorului: desi al doilea adult in exemplu este femeie, adjectivul "Happy" nu are forma de masculin-feminin, spre deosebire de limba romana; am tradus "fericita" si nu "fericit", desi elevul nu a invatat acest raspuns in sectiunea anterioara. De asemenea, am tradus "patting" (forma de Present Continuous echivalenta cu gerunziul romanesc "batand pe spate") prin "bate pe spate", pentru a exclude o cat mai mare parte din forma complicata de conjugare a verbului la indicativ prezent, corecta pentru raspunsul in limba romana).* Promptarea trebuie estompata, pana cand elevul raspunde corect fara prompter in 5 din 5 sau 9 din 10 probe.

□ Pasul 2

Prezentati SD2, indemnandu-l pe al doilea adult sa ia o figura trista, si intrebati "Cum se simte ea?" Immediat dupa ce elevul da raspunsul corect "Trista", faceti o figura furioasa si plesniti-l pe Adultul 2 peste brat; intrebati: "De ce este ea trista?"; si apoi promptati: "Loveste". Estompati prompterul si considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2, conform procedurilor de invatare a discriminarii. Considerati ca a invatat la 9 din 10 sau 19 din 20 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 4

Este esentiala generalizarea achizitiilor elevului din ambientul formal de predare in viata de zi cu zi. Pentru a generaliza SD1 si SD2, mai intai inlocuiti adultii initiali cu persoane noi (incluzand membri ai familiei si prieteni) care au modalitati oarecum diferite de a exprima facial emotiile de fericire si tristete. Apoi, generalizati cauzele sentimentelor. De ex, luati-i mancarea unui adult sau tipati la un adult, care va exprima plans si sentimente de tristete. Spuneti-i unei alte persoane cat de desteapta si draguta este, sau dati-i un cadou, iar aceasta va zambea si va exprima fericire. Daca elevul are un frate sau o sora bebelus, oportunitatile de a preda despre sentimente sunt numeroase (de ex, inainte si dupa ce bebelusului i s-a dat biberonul, inainte si dupa ce trage un pui de somn).

Odata inceput, trainingul trebuie sa decurga tot mai usor, si sa fie extins la viata de zi cu zi. La un anumit moment al generalizarii, elevul trebuie sa fie capabil sa stapaneasca cauzele diferitelor emotii, dupa ce i-au fost explicate o singura data. Aceasta se numeste invatare-dintr-o singura-incercare (uneori numita si invatare accidentala). Odata ce elevul stapaneeste actiuni sau cauze primare dupa o singura incercare, modelati-i treptat raspunsul in fraze (de ex, "Pentru ca o bati pe spate" sau "Pentru ca o lovesti").

Nu exista stabilite nici reguli stricte, nici rapide referitoare la momentul in care ar trebui introdusa urmatoarea emotie. Va sugeram ca elevul sa fie invatat emotii in plus depinzand de cat de repede reuseste sa discrimineze intre primele doua. Daca elevul a stapanit rapid prima discriminare (de ex, elevul a invatat prima discriminare atat in componenta receptiva, cat si in cea expresiva din Programul de Emotii intr-o saptamana, cu un total de 2 ore pe zi in care v-ati focalizat pe acest program), atunci emotiile aditionale pot fi introduse la o rata de una pe saptamana. Daca elevul a invatat identificarea receptiva si expresiva a primelor doua emotii cu dificultate moderata (de ex, dupa 20 zile de practica cu un total de 2 ore pe zi in care va focalizati pe acest program), nu predati imediat o a treia emotie, ci mai degraba plasati cele doua emotii initiale pe un orar de intretinere si predati a treia emotie dupa o luna sau doua. Daca elevul a avut nevoie de mai mult de 20 zile (sau 40 ore) pentru a achizitiona discriminarea receptiva intre primele doua emotii, poate sa nu fie in avantajul elevului sa continuati Programul de Emotii pe socoteala predarii altor abilitati, in acest moment. Va recomandam in schimb sa introduceti si sa dezvoltati alte programe, intorcandu-va la Programul de Emotii dupa doua luni, sau sa predati emotiile prin Programul de Scris si Citit (cap.29)

Invatarea elevului sa-si denumeasca propriile sentimente

Este de o importanta deosebita ca elevul sa invete sa generalizeze intelegerea sentimentelor altor persoane la intelegerea propriilor sale sentimente. Odata ce sunt invatate cele doua sentimente primare (fericit si trist) in raport cu alte persoane, este potrivit sa il invatati pe elev sa-si denumeasca propriile expresii emotionale si sentimentele subjacente lor.

Aceasta portiune din Programul de Emotii merge paralel cu portiunea utilizata pentru a-l invata pe elev sa denumeasca emotiile altora. Modificati prezenta portiune astfel incat elevul si nu adultul sa fie promptat sa zambeasca (de ex, gadilandu-l sau dandu-i sa manance), si invatati-l sa raspunda la intrebarile "Cum te simti?" si, mai tarziu, "De ce esti fericit?". Dupa ce elevul este invatat sa-si descrie fericirea, poate fi invatat sa-si descrie sentimentul de tristete. Aceasta se poate face daca va incrunutati si il plesniti peste brat, pentru a provoca un raspuns de plans, promptat de dv in timp ce va prefaceti ca va stergeti lacrimile si hohotiti. Apoi trebuie sa introduceti procedurile de invatare a discriminarii. Odata ce discriminarea initiala este introdusa, intr-un ambient controlat de invatare, intelesul acestor sentimente va fi insusit mai complet in mediul de zi cu zi al elevului, pe masura ce se confrunta cu situatii care in mod normal dau nastere zambetelor si fericirii sau plansului si tristetii la alte persoane si la el insusi. Invatarea elevului sa-si descrie propriile sentimente reprezinta un pas urias in dezvoltarea sa.

Odata ce elevul invata sa discrimineze si sa generalizeze asocierile intre zambet si a fi fericit, respectiv plans si a fi trist, o a treia emotie bazala, cum ar fi furia, poate fi introdusa. Anticipati dificultati atunci cand predati sentimente mai complexe, in care expresiile sunt subtile si deci dificil de discriminat, cum ar fi distinctia intre tristete si vina. Retineti ca sentimentele sunt complexe si chiar si un individ obisnuit poate petrece o viata intreaga invatand despre ele, fara sa ajunga vreodata sa le stapaneasca.

La ce sa va asteptati

Elevii difera mult in rapiditatea cu care ajung sa stapaneasca Programul de Emotii. Unii elevi invata discriminarea intre zambet si plans, intre sentimentele subjacente acestor expresii si intre cauzele acestor sentimente subjacente in mai putin de o ora de predare unu-la-unu. Altii invata discriminarea receptiva intre zambet si plans, dar nu reusesc sa treaca de acest stadiu. Unii dintre acesti elevi insa progreseaza atunci cand emotiile sunt predate prin Programul de Citit si Scris.

Programul de Emotii este unul dintre cele mai recent dezvoltate programe. Evident, este o mare nevoie de date despre rezultate obiective ale acestui program (si ale altora), ca si nevoia de cercetare

sistematica pentru a ajuta identificarea unor proceduri mai eficiente de predare. Speram ca prezentarea acestui program va facilita o astfel de cercetare.

CAPITOLUL 29

Cititul si scrisul: O scurta introducere

Nina W.Lovaas si Svein Eikeseth

Programul de Citit si Scris (C&S) este cel mai recent dezvoltat program din acest manual, asadar este programul cu cea mai mare nevoie de mai multe cercetari si revizuri ulterioare. In ciuda acestei stari de fapt, consideram ca este bine sa introducem programul, in parte deoarece parinti si pedagogi cu experienta au lucrat la variantele preliminarii si au oferit multe imbunatatiri. Speram ca Programul C&S va stimula cercetarea empirica, il va face mai eficient pentru predare si astfel mai benefic pentru elevi. Watthen-Lovaas si Lovaas (2000) descriu in detaliu programul C&W introdus pe scurt in acest capitol, pe langa multe alte treburi de scris si citit, cum ar fi conceptele de culoare, forma si marime; scrierea unor fraze, observatii si solicitari scurte (de ex, "Eu vad..", "Eu am...", "Eu vreau...", si scrierea denumirilor de obiecte si a frazelor scurte utilizand un computer de birou sau un laptop (Vezi Watthen-Lovaas si Lovaas, 2000).

Multi sau cei mai multi elevi cu intarzieri in dezvoltare intampina dificultati in achizitionarea aptitudinilor lingvistice, si s-ar putea numi "elevi vizuali", si nu "elevi auditivi". Cei care invata auditiv achizitioneaza de obicei aptitudinile lingvistice ale indivizilor obisnuiti. Dimpotriva, cei mai multi dintre "elevii vizuali" achizitioneaza ceva din limbajul vocal, dar frecvent obtin scoruri in limitele de intarziere pe scale lingvistice (*Nota traducatorului: prin aplicarea unor astfel de scale se obtine un punctaj, direct proportional cu performantele lingvistice; elevii "vizuali" intrunesc un punctaj mic*) cum ar fi **Scalele Dezvoltarii Limbajului Reynell** (Reynell & Gruber, 1990). "Elevii vizuali" obtin de asemenea de obicei scoruri relativ mici pe scalele de inteligenta ce contin multi itemi verbali (de ex, **WISC – editia a III-a** [Wechsler, 1991]), dar performantele sunt mai bune pe scalele de inteligenta non-verbale (de ex, **Scala Testelor Mentale Merrill-Palmer** [Stutsman, 1984a, 1984b]). Chiar daca Programul C&S poate fi deosebit de util pentru "elevii vizuali", si cei care invata auditiv, precum si indivizii obisnuiti trebuie sa invete sa citeasca si sa scrie. Astfel, desi programul de fata a fost dezvoltat pentru a fi predat elevilor cu intarzieri in dezvoltare care intampina dificultati in achizitionarea limbajului vocal, poate fi de asemenea util pentru predarea la cei care invata auditiv sau la indivizii obisnuiti.

Anumite observatii informale ale "elevilor vizuali" - care au foarte putin sau deloc limbaj receptiv sau expresiv - pot genera optimism in ceea ce priveste abilitatea lor de a urmari anumiti stimuli. De ex, unii dintre elevi adora sa se uite in carti si sa arate cu degetul poze continute acolo, anticipand secvente de material vizual pe masura ce paginile sunt rasfoite. Altii sunt interesati de litere si memoreaza ordinea alfabetului, si multi sunt capabili sa completeze puzzle-uri corespunzatoare varstei. Unii au capacitatea de a memora stimuli vizuali complecsi, cum ar fi siruri de numere tiparite si anumite rute de calatorie. Pe o scala mai dramatica, unii elevi, care altminteri par desprinsi de ceea ce ii inconjoara, sunt observati cum absorb informatii complexe in timp ce urmaresc anumite inregistrari video. De ex, un elev poate urmari o anume inregistrare video pentru prima data, si observa o scena infricosatoare, cum ar fi un animal rau care ataca un animal bun. Cand elevul va urmari data viitoare aceeasi inregistrare, el poate anticipa scena infricosatoare, se va indeparta de televizor, isi va acoperi urechile sau va pleca din camera, reintorcandu-se de indata ce scena care il sperie se termina. Acest tip de scenariu sugereaza ca si "elevii vizuali", cu aptitudini lingvistice scazute sau absente, sunt capabili sa asimileze anumite tipuri de informatii.

Inainte de a introduce Programul C&S elevilor, educatorii trebuie sa fie constienti de gama larga a diferentelor intre "elevii vizuali", diferente ce devin vizibile prin capacitatea de a stapani programul. De ex, din 20 de "elevi vizuali" expusi Programului C&S, estimam ca 5 pot invata sa citeasca si sa scrie mesaje utilizand un computer, si sa comunice propozitii cum ar fi "Eu vreau suc"; sa scrie raspunsul "Numele meu este (numele elevului)" la intrebarea scrisa de parinti "Care este numele tau?"; si exprimari de solicitare cum ar fi "Hai sa mergem la zoo". Acest nivel de comunicare poate fi observat la elevi care au facut

progrese semnificative in programe non-verbale (cum ar fi cele descrise in cap.12 si 13), dar care nu au reusit sa achizitioneze nici cele mai simple forme de limbaj vocal receptiv sau expresiv, in ciuda a luni de zile de interventie intensiva unu-la-unu, implementata de educatori inalt calificati. Dimpotriva, unii elevi nu reusesc sa stapaneasca nici cele mai elementare abilitati de citit si scris (de ex, potrivirea cuvânt-la-cuvânt sau asocieri obiect-la-cuvânt), in ciuda eforturilor intensive de predare. In prezent, suntem incapabili sa spunem de la bun inceput in ce masura un anumit elev va avea succes in Programul C&S. Nici o teorie in vigoare asupra autismului sau a altor intarzieri in dezvoltare nu poate explica aceste diferente, dar unele indicii ar putea fi gasite in viitoare cercetari asupra tulburarilor de limbaj.

Programul C&S nu este primul program propus pentru a-i ajuta pe indivizii cu autism si alte intarzieri in dezvoltare sa comunice prin intermediu stimulilor vizuali. La mijlocul anilor '60, programul "Masina de scris vorbitoare" a lui O.K.Moore a fost destinat indeplinirii acestui scop. Mai recent, s-au auzit importante voci despre beneficiile Comunicarii Facilitate (Biklen, 1991,1992; Biklen, Morton, Gold, Berrigan & Swaminathan, 1992; Biklen si colab, 1991; Crossley & Remington-Gurney, 1992; Spake, 1992). Afirmatiile facute de sustinatorii acestor programe nu au fost insa sprijinite de cercetarea empirica (Eberlin, McConnachie, Ibel & Volpe, 1992), posibil din cauza numeroaselor presupuneri eronate ce exista referitor la indivizii cu autism. De ex, in cazul Comunicarii Facilitate (si teoriei psihodinamice) se face presupunerea ca in "cochilia autista" se ascunde un individ informat si plin de cunostinte. Dovezi prea putine – sau inexistente – sprijina o astfel de ipoteza. Dimpotriva, Programul C&S se bazeaza pe cercetarea stiintifica (bazata pe invatarea sunetelor) a modalitatilor de predare - la elevii cu intarzieri in dezvoltare - a comunicarii prin mijloace vizuale (vezi Dube, McDonald, McIlvane & Mackay, 1991; Hewitt, 1964; Mackay, 1985; Sidman, 1971; Stormer & Mackay, 1992).

Programul C&S, asa cum este introdus in acest capitol, poarta cititorul prin succesiunea urmatoarelor sarcini: (1) potrivirea ("matching") literelor tiparite, (2) potrivirea cuvintelor tiparite, (3) asocierea cuvintelor tiparite cu obiecte si a obiectelor cu cuvinte tiparite, (4) utilizarea unei Tastaturi C&S pentru a facilita abilitatile primare de citit si scris, si (5) utilizarea literelor pentru a spune pe litere cuvintele. Observati ca, de-a lungul acestui capitol, literele si cuvintele tiparite pe cartonase sunt desemnate prin plasarea lor intre paranteze patrute. De ex, [i] se refera la un cartonase care are tiparita litera *i*, si [banana] se refera la un cartonase care are tiparit cuvântul "*banana*" pe el. Cuvântul *banana* fara paranteze patrute (si fara alte semne distinctive de tipar, cum ar fi aldinele) se refera la o banana 3D sau la o poza a unei banane.

Programul C&S urmeaza indeaproape programele de limbaj vocal descrise in acest manual. De ex, in Programul de Imitatie Verbala (cap.22) elevul este mai intai invatat sa imite verbal (adica sa potriveasca, "match") expresiile de sunete ale educatorului, cum ar fi "ah" si "m", apoi cuvintele rostite, si in final combinatiile de cuvinte rostite.

In Programul C&S, elevul este invatat mai intai sa potriveasca aceleasi unitati, dar prezentate ca stimuli vizuali si nu vocali, cum ar fi potrivirea de litere tiparite si, mai tarziu, de cuvinte tiparite. In portiunea receptiva a programelor de limbaj vocal, elevul este confruntat cu un stimul vocal si invatat sa actioneze dupa el. De ex, elevul este invatat sa identifice (de ex, aratand cu degetul sau atingand) poza unei banane, dupa ce educatorul spune "banana". Analog, in Programul de C&S, elevului ii este aratat cuvântul tiparit [banana] si apoi este invatat sa identifice obiectul sau poza unei banane. In Programul C&S, cuvântul tiparit inlocuieste cuvântul rostit de educator. In portiunile expresive ale programelor de limbaj vocal, educatorul prezinta un stimul vizual, de ex o ceasca, si elevul este invatat sa rostiasca raspunsul corect, spunand "ceasca". In portiunea expresiva a Programului C&S, educatorul prezinta acelasi stimul vizual, o ceasca. Elevul este invatat sa desemneze ceasca, selectand raspunsul tiparit corespunzator [ceasca] dintr-un aranjament de cateva cartonase cu cuvinte. Mai tarziu, elevul invata sa "spuna pe litere" cuvântul "ceasca", alegand literele una cate una, sau scriindu-l pe tastatura unui computer. (Nota traductorului: "to spell" inseamna "a spune pe litere"; in acest context insa, elevul nu vorbeste, asadar el va "forma" pe litere cuvântul). Raspunsul scris sau batut la computer inlocuieste raspunsul vocal.

Este insa perfect posibil ca un elev sa invete sa citeasca cuvinte si siruri de cuvinte fara a le cunoaste intelesul. Un astfel de comportament este denumit "testare" si nu "citat". Hewett (1964) s-a referit la

aceasta problema, invatandu-si elevul sa citeasca. Intelesurile cuvintelor sunt achizitionate prin invatarea contextului ambiental cu care ele sunt asociate. Cu cat mai mult este invatat elevul sa interactioneze si sa urmareasca mediul inconjurator, cu atat mai extins si mai util va deveni Programul C&S. in consecinta, va recomandam ca predarea Programului C&S sa se faca in corelatie cu alte programe din acest manual.

Este important sa cititi intreg capitolul si sa va familiarizati cu progresiunea sa generala, inainte de a preda aptitudinile pe care le vizeaza. In plus, experienta cu programe prezentate anterior in acest manual (incluzand programe cu accent pe limbajul vocal) va va ajuta sa administrati mai eficient Programul C&S. De ajutor mai poate fi si sa exersati unii dintre pasii de predare prezentati in acest capitol cu un adult, inainte de a introduce elevul in program.

Pre-rechizitele pentru introducerea primelor faze din Programul C&S (Potrivirea Literelor si Potrivirea Cuvintelor) consta din abilitatea elevului de a coopera cu dv si stapanirea sarcinilor elementare de potrivire si imitatie non-verbala (cap.12 si respectiv 13). In plus, trebuie sa aratati ca stiti sa predati cu succes aceste sarcini.

Potrivirea Literelor

Materialele necesare pentru a preda potrivirea literelor consta din cartonase-index de 3x5 sau 4x6 inch, cu litere tiparite pe ele.

Invatarea potrivirii literelor poate fi facilitata de prezentarea unor litere relativ mari, inalte de cel putin 1 inch, scrise de mana sau tiparite (de ex, fonturi de 72, bold). Daca literele sunt scrise de mana, toate cartonasele cu litere trebuie sa fie scrise la inceput de aceeasi persoana, si mai tarziu se va generaliza la scrisul de mana al altor persoane.

Pentru a facilita discriminariile elevului, incepeti cu litere care au un aspect extrem de diferit. In scopuri ilustrative, literele [S], [I] si [O] corespund SD1, SD2 si respectiv SD3. Observati ca, in pasii ce urmeaza, literele [S], [I] si [O] dispuse pe masa reprezinta mostrele. Duplicata ale literelor [S], [I] si [O] reprezinta potrivirile (echivalentii) care sunt inmanate elevului una cate una, pentru a le potrivi cu mostrele corespunzatoare de pe masa. De-a lungul urmatorilor pasi, dv si elevul trebuie sa stati vis-à-vis la masa (presupunand ca aveti un bun control in aceasta situatie).

□ Pasul 1

Efectuati probe succesive SD1-R1 pana cand invata (elevul potriveste [S] la [S]). Plasati mostra [S] pe masa in fata elevului, apoi inmanati-i [S], spunand "Potriveste". Promptati raspunsul corect imediat, fie aratand cu degetul mostra [S], fie ghidandu-l manual pe elev sa plaseze [S] al lui (echivalentul) deasupra mostrei. Recompensati raspunsul corect promptat. In timp ce efectuati probe succesive din SD1, plasati mostra in pozitii randomizate pe masa. Inlaturati stimulul intre probe, prezentand stimulul din nou la inceputul fiecarei probe. Aceasta procedura maximizeaza discretia prezentarii stimulilor si astfel probabilitatea ca elevul sa-i urmareasca. Pastrati intervalul dintre probe de mai putin de 5 secunde, pentru a ajuta la inhibarea comportamentelor de auto-stimulare sau in afara sarcinii. In urmatoarele cateva incercari, estompati toti prompterii si maximizati recompensa pentru raspunsurile corecte nepromptate. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Efectuati probe succesive SD2-R2 pana cand invata (elevul potriveste [I] la [I]). Plasati mostra [I] pe masa in fata elevului, apoi inmanati-i [I], spunand "Potriveste". Urmati aceleasi proceduri de predare si acelasi criteriu de invatare descrise la pasul 1.

□ Pasul 3

Intercalati SD1 si SD2. Plasati ambele mostre [S] si [I] pe masa, echidistante de linia de mijloc a elevului. Lasati o distanta de aproximativ 4-6 inch intre cele doua litere. Prezentati SD1 [S] si imediat promptati R1 pentru a evita o proba nerecompensata. Efectuati probe succesive din SD1, in timp ce estompati toti prompterii, incluzand inlaturarea echivalentilor de deasupra mostrelor dupa fiecare proba.

Considerati SD1 stapanita la 3 raspunsuri corecte nepromptate la rand, cu pozitiile stanga-dreapta ale mostrelor [S] si [I] interschimbate randomizat si echidistante de elev. In 2 secunde dupa ce elevul a invatat SD1-R1, prezentati SD2, echivalentul [I], cu ambele mostre [S] si [I] pe masa. Imediat promptati raspunsul corect al elevului. Efectuati probe succesive de SD2, in timp ce estompati toti prompterii. Considerati ca stapaneste SD2 la 3 raspunsuri corecte nepromptate la rand. In urmatoarele cateva probe, alternati pe rand calupuri de SD1 [S] si SD2 [I], solicitand 2 raspunsuri corecte nepromptate inainte de a inversa SD-urile, apoi 1 raspuns corect inainte de a inversa SD-urile. Interschimbati randomizat pozitiile stanga-dreapta ale mostrelor [S] si [I] de-a lungul acestui proces. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate, cu prezentarile SD-urilor si pozitiile stanga-dreapta ale mostrelor rotate randomizat.

□ Pasul 4

Efectuati probe succesive SD3-R3 pana cand invata (elevul potriveste [O] la [O]). Plasati mostra [O] pe masa in fata elevului, apoi inmanati-i [O], spunand "Potriveste". Urmati aceleasi proceduri de predare si acelasi criteriu de invatare descrise la pasul 1. Treceti apoi la pasul 5.

□ Pasul 5

Intercalati si recompensati diferentiat SD3-R3 (potrivirea [O] la [O]) si SD1-R1 (potrivirea [S] la [S]) aderand la procedurile de invatare a discriminarii descrise in pasul 3. Odata ce discriminarea SD3-SD1 este atinsa, intercalati SD3 cu SD2 (potrivirea lui [I] la [I]), aderand la aceleasi proceduri. In final, intercalati SD1, SD2 si SD3. Reamintiti-va ca, pentru a elimina caracteristici exterioare si inadvertente, trebuie sa rotati randomizat pozitiile celor trei mostre pe masa si prezentarea echivalentilor.

Odata ce elevul poate plasa cinci sau mai multi echivalenti peste mostrele lor dispuse simultan pe masa (preferabil in doua randuri paralele), alternati prin a-i cere elevului sa potriveasca cate o litera in timp ce ii inmanati cate doua, apoi cate trei cartonase din care sa aleaga. Cu un numar tot mai mare de cartonase in mana (maximum patru) si de mostre pe masa (de ex, doisprezece, dispuse in trei randuri), atentia elevului pentru sarcina (cu alte cuvinte, persistenta) cu probabilitate va creste. Tineti minte ca o atentie sporita si rezultatul muncii sunt functii ale capacitatii recompensatorii a unei anumite sarcini pentru elev. Pentru cei mai multi, potrivirea devine extrem de recompensatorie.

Dupa ce elevul stapaneste potrivirea literelor mari, invatati-l pe elev sa potriveasca literele mici, urmand aceleasi proceduri de predare prezentate pentru literele mari. Dupa ce elevul stapaneste separat potrivirea literelor mari, respectiv a celor mici, poate fi potrivit sa predati echivalenta literelor mari si mici. Insa este probabil ca elevul sa faca castiguri educationale si functionale mai ample odata cu scrierea la calculator. Procedurile de predare a echivalentei literelor mari si mici, ca si abilitatea de a scrie la calculator sunt descrise in detaliu de Watthen-Lovaas si Lovaas (2000).

Potrivirea cuvintelor

In aceasta faza a Programului C&S, elevul invata sa potriveasca cuvinte tiparite; cu alte cuvinte, el invata sa urmareasca (sa discrimineze) cuvinte. Mai tarziu, cuvintele tiparite vor fi plasate in contexte cu obiecte si actiuni, facand cuvintele cu inteles si functionale.

Utilizati cuvinte cam de 1 inch inaltime, tiparite sau scrise de mana, cu litere mici, pe cartonase de 4x6 inch. Primele patru pana la sase cuvinte invatate trebuie sa aiba un aspect extrem de deosebit (de ex, **[pisica]**, **[dinozaur]**, **[mar]**) pentru a facilita discriminarea lor de catre elev. Procedurile de predare sunt aceleasi ca cele detaliate in sectiunea precedenta, fiind doar rezumate in aceasta sectiune – pentru a reduce redundanta.

In timpul probelor succesive din pasii 1 si 2, invatati-l pe elev sa potriveasca **[pisica]** cu mostra **[pisica]** (pasul 1) si echivalentul **[dinozaur]** cu mostra **[dinozaur]** (pasul 2). In timpul procedurilor de invatare a discriminarii din pasul 3, invatati-l pe elev sa potriveasca **[pisica]** cu **[pisica]** si **[dinozaur]** cu **[dinozaur]**, cu pozitiile stanga-dreapta ale mostrelor **[pisica]** si **[dinozaur]** interschimbate randomizat pe masa si echidistante de elev. Inmanati-i elevului cartonasele de echivalenti cate unul pe rand, intr-o

succesiune randomizata. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate, pentru fiecare pas. Trebuie apoi sa introduceti cuvinte noi, care sa fie intercalate in conformitate cu aceleasi proceduri.

Odata ce elevul reuseste sa potriveasca 10-15 cuvinte cu diferente perceptiv evidente, cresteti gradat complexitatea sarcinii, reducand aceste diferente (de ex, [mama] si [maner], [carte] si [casa], [brat] si [broasca].) Eventual, invatati-l pe elev sa discrimineze intre cuvinte cum ar fi [mama] si [masa] sau [rata] si [rana]. Odata ce astfel de discriminari sunt stapanite, trebuie introduse cuvinte care joaca un rol mai functional pentru elev. De ex, ar trebui introduse cuvinte care denota feluri de mancare preferate (de ex, spaghetti, gogoasa, suc, chips, biscuiti), persoane apropiate (de ex, mama, tata, numele fratilor si ale educatorilor), piese de imbracaminte obisnuite (de ex, tricou, pantaloni, pantaloni scurti, rochie, pantofi, palarie), piese de mobilier (de ex, masa, scaun, canapea, pat, dulap) si animale pentru care elevul se arata interesat (de ex, pisica, caine, cal, rata, girafa, leu, maimuta). De asemenea, introduceti cuvinte cum ar fi creion, marker, hartie, foarfece, lipici, vopsea, pensula (daca elevul invata abilitati de arte) si actiuni, cum ar fi deschide, gadila, saruta, mananca, leagana (daca elevului ii place sa se angajeze in astfel de comportamente). Retineti ca, chiar daca elevul este capabil sa potriveasca cuvinte (in forma lor auditiva sau vizuala), nu exista nici un motiv sa credem ca elevul cunoaste intelesul acelor cuvinte. Capacitatea de a asocia cuvinte tiparite cu obiectele corespunzatoare, si asocierea obiectelor cu denumirile lor sunt introduse in sectiunea ulterioara, "Asocieri".

Arii de dificultate

Discriminarea intre cuvinte cu aspect similar poate fi dificila pentru unii elevi. Prompteri vizuali, cum ar fi sublinierea literelor ce fac diferenta intre cuvinte (de ex, "m" din "mama" si "s" din "masa") se poate dovedi util intr-o astfel de situatie. Marcarea literelor discriminative cu culori diferite sau tiparirea literelor discriminative cu fonturi mai mari poate de asemenea sa faciliteze atentia pe care le-o acorda elevul. Reamintiti-va ca toti prompterii trebuie estompai, pentru ca elevul sa poata stabili discriminarea corecta.

Asocieri

In incercarea de a facilita succesul elevului in stadiile subsecvente ale Programului C&S si achizitionarea de catre elev a unor aptitudini mai flexibile de citit si de scris, am construit doi pasi preliminari: (1) Asocierea Cuvintelor Tiparite cu Obiecte (care, mai tarziu, se extinde la citit) si (2) Asocierea Obiectelor cu Cuvinte Tiparite (care, mai tarziu, se extinde la scris). In acest moment, nu avem suficiente date pentru a da asigurari daca acesti pasi preliminari sunt necesari pentru a progresa spre stadii mai avansate de scris-citit; insa, stabilind aceste aptitudini asociative, sunteti dotat cu mijloace eficiente de a prompta progresul elevului in portiunile subsecvente din Programul C&S, facilitand astfel discriminariile.

Asocierea Cuvintelor Tiparite cu Obiecte

In pasii preliminari ai cititului precoce, plasati obiecte pe masa si invatati-l pe elev sa plaseze un carton cu cuvint direct sub obiectul denumit prin cuvintul tiparit. Asa cum v-am sfatuit anterior, stimulii implicati in discriminariile initiale trebuie sa fie cat mai diferiti unul de altul, pentru a facilita achizitionarea de catre elev a acestor discriminari. Pentru a ilustra urmatorii pasi, SD1 este un avion, SD2 este o soseta si SD3 este un purcel. Pasii de predare sunt virtual identici cu cei descrisi in sectiunea anterioara de potrivire a literelor si de aceea sunt descrisi relativ pe scurt mai jos.

□ Pasul 1

Efectuati probe succesive din SD1-R1 pana cand elevul o stapaneste (elevul plaseaza [avion] sub un avion de jucarie 3D). Cu avionul (ca unic obiect) plasat pe masa, spuneti "Potriveste", in timp ce ii inmanati elevului cartonul [avion]. Promptati raspunsul corect (adica plasarea [avion] direct sub avion). Recompensati. Estompai prompterul in probele subsecvente. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce a invatat, treceti la pasul 2.

□ Pasul 2

Efectuați probe succesive din SD2-R2 până când elevul o stăpânește (elevul plasează [soseta] sub soseta). Soseta este singurul obiect de pe masă. Urmăți procedurile descrise în pasul 1 până când este atinsă stăpânirea SD2-R2.

□ Pasul 3

Începeți cu obiectele avion și soseta plasate pe masă, echidistant de linia de mijloc a elevului, permițând un spațiu de 4-6 inch între cele două obiecte. Intercați SD1 și SD2, conform procedurilor de învățare a discriminării (vezi pasul 3 din secțiunea “Potrivirea literelor”) și considerați că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate.

Dacă elevul face o eroare în timpul trainingului de discriminare în pasul 3 (de ex, dacă plasează [avion] sub soseta), întrerupeți răspunsul, înlăturând cartonul și dând informația “NU”. Imediat repetați SD-ul, promptând și recompensând răspunsul corect. În încercări succesive intercalate și recompensate diferentiat, elevul ar trebui să facă tot mai puține și mai puține greșeli, și eventual să stăpânească discriminarea. Cu alte cuvinte, asocierile SD1-R1 și SD2-R2 sunt întărite pentru că sunt recompensate, în timp ce greșelile cum ar fi SD1-R2 sau SD2-R1 sunt slabite, deoarece nu sunt recompensate. Considerați că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate.

Arii de dificultate

Un elev poate întâmpina dificultăți în asocierea cuvintelor tipărite cu obiecte 3D, mai ales când este vorba de asocieri ce implică obiecte 3D cu care elevul s-a mai întâlnit în situații de învățare. Se poate întâmpla ca astfel de obiecte să declanșeze anumite comportamente (de ex, să înfrunze sau să manipuleze obiectele), ceea ce este incompatibil cu plasarea unei denumiri tipărite sub obiecte. Introduceți obiecte noi, nefamiliare, pentru a evita această problemă. Dacă problema persistă cu obiecte complet noi, amanați sarcina și introduceți o sarcină alternativă: asocierea cuvintelor cu obiecte 2D. Pentru a crea stimulii necesari pentru acest format, fotografați obiectele-tintă 3D pe un fundal neutru, cu o culoare uniformă. Toate fotografiile trebuie să fie de aceeași dimensiune (de ex, 4x6 inch). Pentru a facilita această solicitare, alegeți obiecte relativ mici și fotografați-le de aproape. Pentru a maximiza beneficiul utilizării stimulilor 2D, învățați-l pe elev să potrivească fotografie la fotografie și apoi fotografiile la obiectele 3D corespunzătoare, ca solicitări pre-rechizite pentru a asocia cuvintele cu pozele corespunzătoare 2D.

Asocierea obiectelor cu cuvinte tipărite

În pașii preliminari ai scrierii precoce, cuvintele și obiectele utilizate drept stimuli trebuie să aibă un aspect extrem de diferit. De ex, dacă obiectul masină plasat cu cuvântul tipărit **[masina]** este prima asociație, atunci dinozaur cu **[dinozaur]** poate fi o alegere bună pentru cea de-a doua asociație, și bebe asociat cu **[bebe]** ar fi potrivită pentru a treia asociație. Discriminările pot fi de asemenea facilitate de prezentarea unor obiecte față de care elevul a manifestat anterior interes. Procedurile de învățare a discriminării sunt aceleași din secțiunea precedentă “Potrivirea literelor”. Pașii 1, 2 și 3 sunt rezumați mai jos.

În pasul 1, învățați-l pe elev să plaseze obiectul masină sub cuvântul **[masina]**. Poziționați cuvântul **[masina]** în poziții randomizate pe masă de-a lungul încercărilor. În pasul 2, învățați-l pe elev să plaseze obiectul dinozaur sub cuvântul **[dinozaur]** care este poziționat randomizat pe masă de-a lungul încercărilor. În pasul 3, învățați-l pe elev, în acord cu procedurile de învățare a discriminărilor, să plaseze obiectele masină și dinozaur cu cartonasele corespunzătoare de cuvinte, **[masina]** și **[dinozaur]**, ambele dispuse pe masă simultan și în poziții randomizate.

Introduceți și intercalați noi asociații (de ex, asociați obiectul bebe cu **[bebe]**) în conformitate cu aceleași proceduri. Odată ce elevul stăpânește 10-12 asociații între obiecte 3D și cuvintele corespunzătoare tipărite, predați generalizarea de la obiecte 3D la reprezentări 2D ale obiectelor și cuvintele tipărite corespunzătoare. Treptat creșteți numărul cartonasele cu cuvinte tipărite dispuse pe masă până la șase sau mai multe, dispuse în două rânduri paralele.

Arii de dificultate

Daca elevul manipuleaza excesiv oricare dintre obiectele 3D, selectati alte obiecte, care sunt mai putin interesante pentru el. Daca elevul este confuz in privinta locului unde sa puna obiectele, promptati plasarea corecta dupa cum urmeaza: plasati o foaie de hartie alba pe masa si pozitionati cartonul cu cuvânt (de ex, [masina]) pe jumătatea superioara a colii de hartie. Cu creionul, desenati un contur punctat al obiectului masina pe coala de hartie, chiar dedesubtul [masina], pentru a prompta plasarea masinii. Prezentați SD1 spunand "Potriveste", in timp ce ii inmanati elevului masina. Promptati manual elevul sa plaseze masina in aria inconjurata de conturul punctat. Estompati conturul punctat, stergand gradat tot mai mult si mai mult din el in fiecare proba subsecventa. Daca elevul nu reuseste sa raspunda corect in orice moment, intoarcati-va si introduceti cel mai mic prompter necesar pentru a reinstaura raspunsul corect, si apoi incepeti sa estompati din nou prompterul, mai lent.

Utilizarea unei Table C&S

In aceasta faza a Programului C&S, elevul este invatat sa foloseasca o Tabla C&S pentru a facilita formele precece de citit si scris. In sectiunea Aptitudini Precoce de Citit, elevul invata sa generalizeze asocierea unui cuvânt tiparit cu obiecte de pe masa la Tabla C&S. Cu alte cuvinte, un cuvânt tiparit este prezentat in partea de sus a Tablei, si elevul este invatat sa citeasca cuvântul si sa identifice obiectul sau comportamentul descris de cuvânt din cativa stimuli alternativi dispusi in partea de jos a Tablei (in campul de raspuns). In sectiunea de Aptitudini Precoce de Scris, elevul invata sa generalizeze asocierea obiectelor cu cuvinte tiparite de pe masa la Tabla de C&S. Cu alte cuvinte, un obiect este dispus in partea de sus a tablei, si elevul este invatat sa selecteze denumirea tiparita corespunzatoare acelui obiect dintr-o dispunere de cateva cuvinte pe Tabla. Sectiunea de Aptitudini Precoce de Scris este un precursor al unor programe mai avansate de scris, cum ar fi cele care descriu cum se folosesc literele pentru a compune cuvinte cand de primeste comanda de a denumi obiecte, comportamente si dorinte. Am gasit ca e mai simplu sa predam sarcini de scriere incapand cu cuvinte intregi (adica, cartonase cu cuvinte) si nu cu litere individuale. Spunerea pe litere a cuvintelor ("spelling") este predata intr-o sectiune ulterioara, numita "Scrierea Denumirilor Obiectelor".

O Tabla de C&S elementara poate fi facuta astfel:

1. Decupati un panou rectangular de aprox 18x20 inch, utilizand carton alb gros, un suport de postere sau o tabla de scris cu creta. Ajustati marimea panoului in functie de marimea elevului.
2. Atasati o panglica de ½ inch latime din Velcro negru (= scai) orizontal peste tabla, 1Yi inch de marginea de sus si la cate 1 inch de fiecare margine laterala a tablei. Atasati instructiunile de aceasta banda orizontala, la care ne vom referi ca fiind *banda de instructie*.
3. Atasati doua panglici de Velcro negru vertical pe tabla, la 1-2 inch e marginile laterale (cate o panglica de fiecare parte), si cam la 3 inch sub marginea superioara a tablei si deasupra marginii inferioare a tablei. De pe aceste doua panglici verticale, la care ne vom referi ca la *benzile de alegere*, elevul va alege stimulii ca raspuns la instructiile educatorului.
4. Atasati o panglica de Velcro (= scai) negru orizontal peste placa, la aprox Wi inch de marginea de jos si cate 1 inch de fiecare margine laterala. Elevul plaseaza stimulii pe care ii selecteaza ca raspuns la instructiunea educatorului pe aceasta panglica, la care ne vom referi ca la *banda de raspuns*.
5. In mijlocul tablei, in aria dintre cele doua benzi negre de alegere, atasati doua panglici albe Velcro (panglicile-prompter) paralel cu panglicile de alegere, la o distanta de 2-3 inch una de alta. Prompterii vizuali pot fi atasati de aceste doua panglici. Utilizati partea cu carlige de la Velcro pentru toate panglicile de pe tabla (vezi fig.29.1 pentru un exemplu de Tabla C&S.)

Utilizati litere groase (bold font) de 56 cand faceti cartonasele cu cuvinte care sunt utilizate pe Tabla de C&S, si utilizati cartonase de 3x5 inch. Laminati cartonasele cu cuvinte sau utilizati o hartie auto-adeziva, daca nu puteti sa le laminati. Fiecare cartonasa cu cuvinte trebuie sa aiba un punct de Velcro sau o panglica de Velcro pe spate, astfel ca elevul sa poata atasa si inlatura cartonasele de pe benzile de alegere si de pe banda de raspuns cu usurinta. Utilizati partea buclata a scaiului pe toate cartonasele cu cuvinte si pe alte materiale 2D. Tabla trebuie plasata culcata pe masa, la indemana elevului, sau pe un cui pe sevalet (flip-chart).

Pentru a preda o sarcina de citit precoce, o instructiune tiparita, cum ar fi **[Atinge] [rata]** este prezentata pe banda de instructie. O rata 3D este dispusa pe jumatatea inferioara a Tablei (adica, in campul de raspuns). Elevul este invatat sa citeasca instructiunea si sa identifice obiectul corect, atingandu-l. Gradat, obiecte aditionale sunt plasate in campul de raspuns. Cand predati o sarcina de scriere precoce pe Tabla, educatorul prezinta o instructiune tiparita, cum ar fi **[Ce este asta?]**, cu un obiect, cum ar fi rata 3D, adiacent lui pe banda de instructiuni. Elevul este invatat sa urmareasca acest SD, sa selecteze cartonasa cu cuvantul **[rata]** care este dispus pe banda de alegere si sa plaseze cartonasa cu cuvantul pe banda de raspuns. Intr-un anume sens, elevul isi "scrie" raspunsul, utilizand un cartonasa cu cuvantul. Cartonase suplimentare cu cuvinte sunt dispuse gradat pe benzile de alegere, in timp ce un obiect este prezentat pe banda de instructie cu instructiunea tiparita **[Ce este asta?]**. Cand este introdus "spusul pe litere", educatorul prezinta instructiunea **[Ce este asta?]** si, de ex, o rata pe banda de instructiuni. Literele **[r]**, **[a]**, **[t]**, **[a]** sunt dispuse pe banda de alegere si elevul este invatat sa 'formeze pe litere' cuvantul, plasand literele una cate una in ordinea corecta de la stanga la dreapta pe banda de raspuns. Gradat, litere de distragere sunt adaugate pe banda de alegere.

Potrivirea Cuvintelor pe Tabla C&S

Familiarizati elevul cu Tabla C&S generalizand abilitatile lui de potrivire a cuvintelor de la potrivirea pe masa la potrivirea pe Tabla. Plasati Tabla pe masa in fata elevului si stati jos langa el. In scopuri ilustrative, SD1-R1 este potrivirea **[pisica]** la **[pisica]** si SD2-R2 este potrivirea **[suc]** la **[suc]**.

□ Pasul 1

Plasati mostra **[pisica]** central pe Tabla si positionata chiar deasupra benzii de raspuns; adica, plasati cartonasa cu cuvantul pe o banda de prompter. In aceasta pozitie, cartonasa cu cuvantul este apropiat de banda de raspuns si, de aceea, faciliteaza un raspuns corect. Inmanati echivalentul, **[pisica]**, elevului, in timp ce spuneti "Potriveste". Promptati elevul sa plaseze echivalentul pe banda de raspuns, direct sub mostra. Dupa ce acest stadiu este stapanit, positionati echivalentul **[pisica]** pe o banda de alegere, in loc sa-l inmanati elevului, si invatati-l sa ia cartonasa cu cuvantul de pe banda de alegere si apoi sa-l plaseze pe banda de raspuns chiar sub cuvantul-mostra **[pisica]**. De-a lungul incercarilor, mutati treptat mostra in sus, pe banda de instructii, in timp ce elevul continua sa utilizeze banda de raspuns pentru a plasa echivalentul. Dispuneti cardul echivalent in pozitii randomizate, pe ambele panglici de alegere. Considerati ca a invatat in 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Urmati procedurile descrise in pasii anteriori pentru a-l invata pe elev sa ia echivalentul **[suc]** de pe o banda de alegere si sa-l plaseze pe banda de raspuns cu mostra **[suc]** situata pe banda de instructie. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Prezentati mostrele **[pisica]** (SD1) si **[suc]** (SD2) una cate una pe banda de instructie, incepand cu **[pisica]**, si dispuneti echivalentii **[pisica]** si **[suc]** simultan si in pozitii randomizate pe benzile de alegere. Intercalati SD1 si SD2 in conformitate cu procedurile de invatare a discriminarii. Dupa ce a invatat (5 din 5

sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate), invatati-l pe elev sa potriveasca cuvinte aditionale, crescand gradat numarul de cartonase cu cuvinte (echivalenti) dispusi pe panglicile de alegere la 6-12 cartonase (in timp ce un singur cartonase-mostra este prezent de fiecare data pe banda de instructie). Dupa fiecare raspuns corect completat, trebuie sa miscati echivalentul intr-o pozitie randomizata pe una din benzile de alegere, pentru a limita prompterii inadvertenti.

Odata ce elevul invata sa potriveasca 15-20 cuvinte pe Tabla C&S, incepeti sa-l invatati pe elev aptitudinii precoce de citire, asa cum este explicat in urmatoarea sectiune.

Aptitudini de Citire Precoce

In mare parte, sectiunea de Aptitudini de Citire Precoce din Programul C&S se suprapune cu Programul de Identificare Receptiva a Obiectelor, prezentat in Cap. 17, si va recomandam sa va familiarizati cu procedurile utilizate in acel capitol inainte de a introduce aceasta sectiune. In programul de limbaj vocal din cap.17, elevul este invatat sa identifice (adica sa arate cu degetul sau sa atinga) un obiect, dupa ce ii cereti verbal acest lucru elevului. In sectiunea de fata, dv inlocuiti solicitarea verbala cu o solicitare tiparita; efectiv, elevul este invatat sa generalizeze aptitudinile achizitionate in sectiunea precedenta, "Asocierea Cuvintelor Tiparite cu Obiecte".

Cand prezentati instructiuni tiparite in aceasta sectiune, va recomandam sa le si rostiti, pe langa faptul ca le aratati cu degetul. Aceasta recomandare se bazeaza pe observatia *informala* ca unii elevi incep sa va inteleaga vocalizarile atunci cand ele sunt asociate cu corespondentii vizuali. Asta inseamna ca, in timp, unii elevi incep sa identifice obiectele vizate fara sa existe si cuvantul scris. Desi o astfel de predare incidentala este adesea eficienta pentru elevi obisnuiti, o oarecare cercetare formala a demonstrat si eficacitatea pentru copiii cu autism sau alte intarzieri in dezvoltare. Nu mai putin adevarat este ca observatiile informale permit utilizarea acestei proceduri doar daca nu devine evident ca vocalizarile dv interfereaza realmente cu invatarea elevului sa citeasca. Pentru elevii care au parcurs si stapanesc Identificarea Receptiva a Obiectelor (cap.17) inainte de a le fi introdusa aceasta sectiune, va sfatuim sa spuneti "Citeste" in timp ce aratati cu degetul instructiunea tiparita, *fara* a verbaliza SD-ul tiparit. Pasii care urmeaza sunt ilustrati folosind acest format. In acest caz, SD-ul tiparit trebuie verbalizat numai atunci cand este folosit ca un prompter; altminteri, nu exista nici un motiv ca elevul sa urmareasca cuvantul tiparit. Estompati prompterul verbal de-a lungul incercarilor, pentru a va asigura ca elevul invata intr-adevar sa citeasca.

Stimulii din discriminariile stapanite in sectiunile anterioare din Programul C&S pot facilita sarcinile de discriminare predate in aceasta sectiune. Pentru a facilita in continuare achizitia de catre elev a aptitudinilor de citire precoce, va recomandam sa incepeti cu obiecte 3D. Observati insa ca unii elevi au dificultati in invatare cand sunt utilizati stimuli 3D. Daca acest lucru este valabil pentru elevul cu care lucrati dv, treceti la stimuli 2D, dar continuati sa procedati in conformitate cu urmatorii pasi.

In scopuri ilustrative, SD1, SD2 si SD3 corespund cartonaselor cu cuvinte tiparite [**atinge**], pe langa [**avion**], [**soseta**] si respectiv [**purcel**].

□ Pasul 1

Efectuati probe succesive din SD1-R1, pana cand elevul invata (elevul citeste [**Atinge**] [**avion**], apoi atinge avionul 3D). Incepeti prin a plasa avionul intr-o pozitie promptata la 2 inch sub banda de instructie (adica, pe o panlica de prompteri). Apoi, plasati instructiunea tiparita [**Atinge**] la aproximativ 3 inch de cartonasa cu cuvantul [**avion**] pe banda de instructie, pozitionand cartonasa cu cuvantul [**avion**] direct deasupra avionului. Aratati cu degetul catre cartonasa cu cuvantul [**atinge**], in timp ce spuneti "atinge", apoi imediat aratati cu degetul catre [**avion**]. Promptati manual elevul sa atinga avionul atunci cand urmareste [**avion**]. Inlaturati stimulii intre probe, si estompati prompterul manual in urmatoarele cateva incercari. Observati ca proximitatea stransa a avionului de cartonasa cu cuvantul [**avion**] functioneaza ca un prompter. Estompati pozitia promptata a avionului, crescand gradat distanta dintre avion si banda de instructie, atat in directie verticala, cat si orizontala, eventual randomizandu-i pozitia in campul de raspuns. Aceasta procedura de estompare a prompterului il invata pe elev sa caute avionul odata ce citeste cuvantul

[avion]. Astfel, stimulii irelevanti sunt redusi, in timp ce este facilitata scanarea dupa obiectul corect. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce acest pas este stapanit, treceti la Pasul 2.

Daca benzile de alegere, benzile verticale de prompteri si banda de raspuns interfereaza cu plasarea obiectelor 3D pe Tabla, intoarceti Tabla pe partea cealalta si utilizati-i spatele pentru sarcini de citire. Plasati o banda neagra Velcro (=scai) de instructii de-a lungul Tablei, in partea superioara, si doua panglici albe de prompteri paralele cu banda de instructii, si la o distanta de 3-4 inch de dispunerea stimulilor 3D.

□ Pasul 2

Efectuati probe succesive din SD2-R2, pana cand elevul invata (elevul citeste **[Atinge] [soseta]**, apoi atinge soseta 3D). Urmati procedurile de predare descrise la Pasul 1. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 3

Centrati avionul si soseta pe jumatatea inferioara a Tablei in campul de raspuns si incepeti cu prezentarea SD1. Intercalati SD1 si SD2 in conformitate cu procedurile de invatare a discriminarii.

Odata ce elevul poate discrimina intre SD1 si SD2, generalizati aceasta discriminare cu toti educatorii, inainte de a introduce SD3. SD3-R3 (elevul citeste **[Atinge] [purcel]**, apoi atinge purcelul 3D) trebuie initial predata in incercari succesive, apoi intercalata cu SD1 si SD2, cum am descris inainte.

Pe masura ce elevul stapaneste noi SD-uri, cresteti numarul alegerilor de obiecte prezentate la un anumit moment in campul de raspuns de la trei la sase sau sapte, depinzand de rata progreselor elevului si de marimea Tablei. Cu cateva obiecte plasate randomizat pe tabla, este probabil ca stimulii irelevanti si interferenti sa fie redusi sau eliminati, consolidand astfel stapanirea de catre elev a discriminarii. Odata ce elevul a invatat sa discrimineze intre denumirile tiparite a 10-15 obiecte, introduceti reprezentari 2D ale stimulilor 3D (vezi sectiunea urmatoare, "Arii de dificultate", pentru ghid de predare a acestei abilitati). Pe masura ce elevul invata sa generalizeze la stimuli 2D, continuati sa predati noi obiecte 3D. Odata ce elevul cunoaste discriminariile a aproximativ 25 obiecte in format original, generalizati la stimuli non-identici in 3D, apoi la stimuli non-identici in 2D. Predati 15-20 identificari de obiecte, depinzand de rata de invatare a elevului.

Arii de dificultate

Cand verbalizati intregul SD, pe langa prezentarea materialului tiparit (de ex, dv spuneti "Atinge avion" in timp ce aratati cu degetul cartonasele **[Atinge]** si **[avion]**) si utilizati cuvantul "atinge" cu multe obiecte, nu exista nici un motiv sa credem ca elevul invata semnificatia cuvantului "atinge". In fapt, introducerea cuvantului "atinge" poate interfera sau chiar bloca achizitionarea de catre elev a intelesului cuvantului care identifica obiectul.

Daca elevul intampina dificultati cu instructiuni de tipul **[Atinge] [avion]**, atunci cand sunt puse in contrast cu instructiuni cum ar fi **[Atinge] [soseta]**, sporiti discriminabilitatea lor prin inlaturarea cartonasilor **[Atinge]**. Odata ce sunt atinse discriminariile intre portiunile cele mai relevante din instructiuni (adica, **[soseta]** vs **[avion]** in acest exemplu), reintroduceti **[Atinge]**.

Unii elevi intampina dificultati cand asociaza obiecte 3D cu cuvinte tiparite. Daca acest lucru este valabil pentru elevul cu care lucrati, incercati sa folositi cartonase cu imagini 2D in loc de obiecte 3D (vezi fig. 29.2). Un prompter vizual (similar cu prompterul descris in sectiunea precedenta, "Asocierea Obiectelor cu Cuvinte Tiparite") poate fi util, si este descris in pasii urmatoari:

□ Pasul 1

Efectuati probe succesive din SD1-R1 pana cand elevul invata (sa citeasca **[Atinge] [avion]**, si apoi sa atinga avionul). Incepeti prin a plasa **[Atinge]** si **[avion]** pe banda de instructiuni. Plasati o imagine a unui avion 3D intr-o pozitie promptata (cam la 2 inch deasupra benzii de instructiuni. Plasati un cartonase duplicat **[avion]** (adica, un cartonase-prompter) direct sub poza avionului. Aratati cu degetul catre

instrucțiunea **[Atinge]**; apoi aratați cu degetul către **[avion]** de pe banda de instrucțiuni. Promptați manual elevul să atingă poza avionului. Înălăturați toți stimulii între încercări. În următoarele câteva încercări, creșteți distanța între **[avion]** de pe banda de instrucțiuni și fotografia avionului, până când poza este plasată oriunde pe jumătatea superioară a Tablei (cu alte cuvinte, prompterul de poziție este estompat). În plus, estompați cartonasul prompter **[avion]** de-a lungul probelor, ascunzându-l treptat sub poza avionului. Considerați că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Efectuați probe succesive din SD2-R2 până când elevul învață (să citească **[Atinge]** **[soseța]**, și apoi să atingă **[soseța]**). Urmăriți procedurile descrise la pasul 1.

□ Pasul 3

Plasați poza avionului și poza soseței la 3-4 inch departare, pe jumătatea inferioară a Tablei. Reinstalați cartonasele-prompter (cu alte cuvinte, plasați cartonasele prompter **[avion]** și **[soseța]** sub pozele corespunzătoare). Începeți prin a prezenta SD1 (**[Atinge]** **[avion]**) și intercalați SD1 și SD2 în conformitate cu paradigma de învățare a discriminării. Întai estompați prompterul manual, apoi estompați cartonasele-prompter, ascunzându-le *simultan* și gradat sub pozele corespunzătoare. Încercați să efectuați probe nepromptate, în efortul de a reduce numărul probelor promptate. Rotati randomizat pozițiile pozelor, pentru a evita prompterii de poziție. Considerați că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate, cu SD-urile prezentate în rotație randomizată.

Aptitudini de Scriere Precoce

Trebuie să fiți familiarizat cu Programul de Denumire Expresivă a Obiectelor (cap.23) deoarece mare parte din informația privitoare la predarea limbajului vocal expresiv se pretează la predarea – la elevii care “învăță vizual” – cum să se exprime utilizând un limbaj tipărit. În această secțiune a Programului C&S, elevul este învățat să denumească un obiect utilizând cuvântul tipărit care îi corespunde.

Va recomandam să începeți cu stimuli la care elevul a fost expus în secțiuni anterioare ale programului. În scopuri ilustrative, dinozaur este utilizat ca SD1, mașina este utilizat ca SD2 și papușa este utilizat ca SD3.

□ Pasul 1

Efectuați probe succesive din SD1-R1 până când elevul învață (obiectul dinozaur are ca urmare plasarea **[dinozaur]**). Mai întâi, plasați **[Ce e asta?]** pe banda de instrucțiuni, și **[dinozaur]** pe banda de alegere într-o poziție promptată lângă banda de răspuns. Apoi, plasați un dinozaur 3D pe Tabla C&S cam la 3 inch deasupra benzii de răspuns (adică, într-o poziție promptată). Aratați cu degetul instrucțiunea **[Ce e asta?]**; spuneți “Ce e asta?” și apoi imediat aratați cu degetul dinozaurul. Promptați elevul să ia **[dinozaur]** de pe banda de alegere și să-l plaseze pe banda de răspuns, direct sub dinozaur. Probabil că va trebui să promptați manual mișcările elevului. După ce estompați prompterul manual, estompați treptat prompterul de poziție, mutând dinozaurul de pe banda de răspuns, și către banda de instrucțiuni. Dispuneți cartonasul cu cuvântul **[dinozaur]** în poziții randomizate pe benzile de alegere. Odată ce elevul poate găsi corect cartonasul cu cuvânt din poziții randomizate, mutați treptat dinozaurul în poziția finală, adiacent cu **[Ce e asta?]** de pe banda de instrucțiuni. Considerați că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Efectuați probe succesive din SD2-R2 până când elevul învață (obiectul mașina are ca urmare plasarea **[mașina]**), urmând procedurile descrise în pasul anterior. Considerați că a învățat la 5 din 5 sau 9 din 10 răspunsuri corecte nepromptate. Odată ce a învățat, treceți la pasul 3.

□ Pasul 3

Plasati instructiunea **[Ce e asta?]** si dinozaurul 3D pe banda de instructiuni, si cartonasele cu cuvintele **[dinozaur]** si **[masina]** pe benzile de alegere. Incepeti cu SD1-R1 pana cand elevul invata (obiectul dinozaur are ca urmare plasarea **[dinozaur]**), apoi intercalati SD1 si SD2 in conformitate cu procedurile de invatare a discriminarii. Promptati dupa cum este necesar. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate, cu SD-urile prezentate in rotatie randomizata. Generalizati stapanirea acestei discriminari intre educatori.

Introduceti SD3 si itemii subsecventi, urmand procedurile utilizate in pasii 1-3. Pe masura ce elevul invata noi itemi, cresteti treptat numarul cartonaselor cu cuvinte dispuse simultan pe benzile de alegere. De ex, pentru a denumi obiectul prezentat pe banda de instructiuni, elevul va invata sa identifice cuvantul corespunzator din patru sau cinci cartonase cu cuvinte de pe fiecare banda de alegere (adica, un total de 10-12 cartonase cu cuvinte). Cu alte cuvinte, elevul este invatat sa scruteze ambientul pentru a face discriminari tot mai complexe.

Dupa ce elevul invata sa scrie (adica, sa denumeasca) 15-20 obiecte, invatati-l pe elev sa denumeasca *poze* ale obiectelor 3D invatate (vezi fig.29.3). Odata ce elevul stapaneste aproximativ 10 poze, se recomanda sa introduceti exemple non-identice din itemii 3D si 2D invatati, pentru a contribui la instalarea generalizarii. Fiind capabil sa utilizeze atat stimuli 2D cat si 3D, educatorul cucereste o flexibilitate in a-l ajuta pe elev sa achizitioneze denumirile unui numar de itemi functionali din jurul casei si, mai tarziu, denumirile culorilor, formelor si marimilor.

Arii de dificultate

Prezentarea informatiei tiparite **[Ce e asta?]** impreuna cu obiectul pe care elevul trebuie sa-l denumeasca poate cauza o problema identica cu cea intampinata de elevi in programul de limbaj vocal, atunci cand educatorul intreaba "Ce e asta?" in timp ce prezinta obiectul pe care elevul trebuie sa-l denumeasca verbal. Aceasta problema poate fi rezolvata retinand initial instructiunea tiparita **[Ce e asta?]**, si apoi introducand-o treptat, dupa ce elevul a invatat sa scrie denumirile a aproximativ 15-20 obiecte.

Raspunsul la Instructiunile Tiparite

In aceasta sectiune, elevul este invatat sa citeasca si sa actioneze conform instructiunilor tiparite. Scopul pe termen lung este ca elevul sa citeasca si apoi sa urmeze instructiuni complexe inlantuite, cum ar fi **[Du-te la baie, spala-te pe dinti si apoi intoarce-te la mama]**. Pentru a atinge un stadiu atat de complex, trebuie stabilit intai un fundament de aptitudini primare. Astfel, obiectivul initial este de a-l invata pe elev sa citeasca si sa urmeze instructiuni elementare unice, cum ar fi **[arunca cubul]**, **[scutura picioarele]**, **[fa cu mana]** si **[aplauda]**. (*Nota traducatorului: "Fa cu mana" in limba engleza este un singur cuvint, "wave"*). Instructiuni mai complexe si inlantuite sunt gradat introduse, dupa ce este atins acest obiectiv de inceput.

Observati cat de indeaproape se aseamana aceasta sectiune cu Programul de Limbaj Receptiv Primar (Cap. 15). Data fiind puternica suprapunere, predarea aptitudinilor introduse in aceasta sectiune va fi facilitata daca sunteti familiarizat cu procedurile detaliate in Cap. 15. Daca elevul a parcurs Programul de Limbaj Receptiv Primar, puteti prompta raspunsul corect atunci cand il invatati pe elev sa citeasca instructiuni, verbalizand instructiunile (de ex, "Arunca cubul") dupa ce spuneti "Citeste". Acest prompter verbal trebuie estompat.

Elevul trebuie sa posede solide aptitudini de imitatie non-verbala si aptitudini de potrivire a cuvintelor, inainte de a fi angajat in aceasta sarcina de citire. Va fi de asemenea de ajutor pentru elev sa fi invatat sa potriveasca instructiunile tiparite in cauza (de ex, sa potriveasca **[scutura picioarele]** la **[scutura picioarele]**). Prin potrivire, elevul demonstreaza ca poate sa discrimineze (sa urmareasca) stimulii.

Va recomandam ca instructiunile initiale sa solicite un raspuns care necesita manipularea unor obiecte (obiectele asigura ancore vizuale limpezi pentru elev, si actiunile sunt relativ simplu de promptat). Puteti prezenta instructiunile scrise pe banda de instructiuni a Tablei C&S sau pe o alta suprafata care permite elevului sa vada cu claritate instructiunile (de ex, un sevalet). Intr-un stadiu ulterior, instructiunile

vor putea fi prezentate pe ecranul unui computer. Instructiunile **[arunca cubul]**, **[vorbeste la telefon]** si **[scutura picioarele]** sunt prezentate pentru a ilustra SD1, SD2 si respectiv SD3 in pasii care urmeaza.

□ Pasul 1

Plasati un cub si o galeata pe masa, prezentati instructiunea scrisa **[arunca cubul]** pe banda de instructiuni apoi spuneti "Citeste" (sau "Arunca cubul") in timp ce aratati cu degetul catre cartonasul cu instructiune. Poate sa fie necesar sa dispuneti cartonasul cu instructiune distinct in fata ochilor elevului, concomitent cu instructiunea verbala. Promptati raspunsul corect, aratand un model al comportamentului. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Efectuati probe succesive din SD2 **[vorbeste la telefon]** pana cand elevul invata, urmand procedurile descrise la pasul anterior. In pasul actual, un telefon de jucarie plasat pe masa inlocuieste cubul si galeata.

□ Pasul 3

Pozitionati cubul si galeata alaturate, si la o distanta de 4-6 inch de telefon, pe masa. Intercalati SD1 **[arunca cubul]** si SD2 **[vorbeste la telefon]** in conformitate cu procedurile de invatare a discriminarii, incepand cu SD1.

□ Pasul 4

Efectuati probe succesive din SD3 **[scutura picioarele]** pana cand elevul invata. Scuturatul picioarelor este o actiune relativ simplu de promptat, si de aceea functioneaza ca o tranzitie simpatica spre actiuni ce nu necesita manipularea obiectelor.

Odata ce SD3 este stapanit, intercalati mai intai cu SD1, apoi cu SD2, apoi atat cu SD1 cat si cu SD2.

Continuati sa introduceti instructiuni urmand procedurile descrise anterior. Pentru a va decide in legatura cu instructiunile prospective, consultati lista de comportamente de la sfarsitul cap.15. Procedurile de inlantuire a instructiunilor din doua parti sunt descrise in manualul Programului C&S.

Arii de dificultate

Unii elevi au nevoie de promptere dincolo de cele descrise in sectiunea precedenta. Un astfel de prompter (de proximitate) poate fi instaurat dupa cum urmeaza: Cand introduceti SD1 **[arunca cubul]** promptati mai intai raspunsul corect prin plasarea cartonasului cu instructiune langa cubul si galeata de pe masa. Apoi, inmanati-i elevului un cartonas duplicat cu **[arunca cubul]** (adica, un cartonas-prompter) si ajutati-l sa potriveasca acest cartonas cu cartonasul de instructiuni, apoi imediat promptati manual elevul sa execute actiunea de a apuca cubul si de a-l arunca in galeata. Acest prompter de pozitie este util deoarece reduce distanta dintre instructiune si raspuns (relatia SD-R apare mai apropiata ca spatiu si timp). De-a lungul incercarilor, estompati intai cartonasul-prompter, apoi mutati cartonasul cu instructiunea pe banda de instructiuni. Pentru a utiliza un prompter de proximitate similar cand predati **[scutura picioarele]**, plasati cartonasul cu instructiunea langa picioarele elevului, apoi promptati-l imediat sa-si scuture picioarele. Gradat mutati cartonasul cu instructiunea catre banda de instructiuni (vezi fig. 29.5).

Utilizarea literelor pentru a scrie cuvinte

Copierea Cuvintelor

Ca precursor la a-l invata pe elev sa identifice obiecte prin spunerea (scrierea) pe litere a denumirilor lor (*Nota traducatorului: "spelling" inseamna "a spune pe litere", dar, in acest context, am tradus cu "a scrie pe litere"*), elevul este invatat sa copieze cuvinte. Utilizam termenul **copiaza** in acest moment, datorita utilizarii comune a acestei expresii in procesul de educatie. Observati ca, din punct de vedere conceptual, a copia este analog cu a potrivi ("matching").

Semnificatiile cuvintelor copiate de catre elev nu sunt predate in aceasta sectiune. Obiectivul aici este de a-l invata pe elev sa copieze orice cuvânt prezentat de catre educator (ca un pre-rechizit la predarea semnificatiei, in urmatoarea sectiune). Copierea, si mai tarziu spunerea (scrierea) pe litere a cuvintelor pe Tabla C&S sunt predate ca pasi preliminari la a-l invata pe elev sa scrie pe o tastatura de computer.

Materialele necesare in aceasta sectiune sunt fie (a) litere mici (de marime 72, bold), lipte pe niste patrutele decupate din carton alb, la care se ataseaza un punct de Velcro (=scai) pe spatele fiecarei litere ce urmeaza sa fie utilizata pe Tabla C&S sau (b) piese cu litere magnetice, ce pot fi utilizate pe o tabla magnetica (de ex, "Tabla-Minune, Sa Te Distrezi Cu Litere", de la Dowling Magnets, Sonoma, California, tel. 800/634-6381; in Europa, Dowling Magnets Europe Limited, Ashley Road, London, N179LN, UK). Elevul este mai intai invatat sa copieze cuvinte scurte, selectand litere, una cate una, dintr-un grup de litere ce laolalta constituie cuvântul care urmeaza sa fie copiat. Mai tarziu sunt prezentate cuvinte mai lungi, si sunt adaugate litere de distragere. Cand acest pas este atins, elevul este invatat sa selecteze numai literele care sunt necesare pentru a copia cuvântul indicat.

Urmatorii pasi ilustreaza modul in care poate fi predata scrierea pe litere pe Tabla C&S spre deosebire de tabla magnetica. Primul SD poate fi orice combinatie de 2 litere. In urmatorii pasi, SD1 este combinatia literelor "p" si "e", pentru a forma cuvântul "pe". *(Nota traducatorului: exemplul din manual este "up", care se traduce prin cuvântul romanesc format din trei litere, "sus". De aceea, l-am inlocuit cu "pe").*

□ Pasul 1

Plasati combinatia de litere [pe] (mostra) in mijlocul Tablei (adica, intr-o pozitie promptata). Lasati un spatiu de 1 inch intre litere in cuvântul-mostra [pe], pentru a facilita potrivirea. Plasati literele [p] si [e] (echivalentii) pe masa, direct mai jos de Tabla. Dati instructiunea verbala "Potriveste" si imediat promptati elevul sa mute literele –echivalenti [p] si [e] in pozitia de pe banda de raspuns sub mostra [pe]. Literele trebuie sa fie mutate una cate una si in ordine de la stanga la dreapta (adica, mai intai [p] si dupa aceea [e]). Ordinea de la stanga la dreapta semnalizeaza inceputul scrierii cu litere, si este esential sa urmati aceasta regula de la bun inceput. Recompensati elevul dupa ce plaseaza litera finala [e]. Estompati toti prompterii in incercarile subsecvente.

□ Pasul 2

Invatati-l pe elev sa copieze aceeasi combinatie de litere utilizata in pasul anterior ([pe]) cu literele –echivalenti plasate intr-o ordine randomizata pe masa. Daca elevul potriveste mai intai [e] la [e] (si nu urmeaza ordinea de la stanga la dreapta), evitati pentru inceput sa amendati raspunsul cu informatia "NU", deoarece potrivirea in sine este corecta. Insa puneti literele-echivalent inapoi pe masa, repetati SD si promptati ordinea corecta. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate. Odata ce SD este stapanit, copierea intr-o ordine incorecta va fi amendata cu un NU informativ.

□ Pasul 3

Mutati literele-echivalenti de pe masa pe o banda de alegere, plasand initial prima litera a combinatiei ([p]) cel mai aproape de banda de raspuns. Odata stapanita, introduceti o pozitionare randomizata a literelor-echivalenti ([p] si [e]) pe benzile de alegere, si mutati tot mai mult combinatia-mostra [pe] catre banda de instructiuni. Gradat adaugati litere de distragere pe benzile de alegere, pana cand un total de 12 litere (10 dintre ele fiind de distragere) sunt plasate pe benzile de alegere in ordine randomizata. Aceasta procedura il obliga pe elev sa scaneze aria in cautarea literelor corecte.

Introduceti noi combinatii de litere urmand procedurile descrise mai sus. Pe masura ce elevul devine mai eficace in copiat, prezentati cuvinte folosite obisnuit. Cresteti treptat numarul literelor incluse in cuvintele - mostra, pana cand elevul poate copia cuvinte compuse din 6 – 8 litere, cu litere de distragere prezente de prima data cand sunt introduse cuvintele.

Eventual, invatati-l pe elev sa copieze combinatii de cuvinte. Incepeti cu combinatii de doua cuvinte, si cresteti treptat pana la un sir de maximum patru cuvinte. Se poate ca educatorul sa trebuiasca sa prompteze plasarea corecta de catre elev a literelor, desenand cadrane-prompter pe banda de raspuns (cate un cadran pentru fiecare cuvint).

Scrierea denumirilor obiectelor

Stapanirea de catre elev a copierii cuvintelor si a sirurilor de cuvinte nu implica si faptul ca elevul intelege semnificatia cuvintelor pe care le copiaza. In aceasta sectiune, elevul este invatat sa asocieze semnificatiile denumirilor pe care le scrie pe litere cu obiectele carora le corespund.

Poze ale obiectelor pantof si ratusca sunt utilizate pentru a ilustra pasii urmasori, in care elevul este invatat sa scrie pe litere denumirile asociate unor obiecte.

□ Pasul 1

Efectuati probe succesive din SD1-R1 pana cand elevul invata (poza unui pantof il determina pe elev sa scrie pe litere cuvintul "pantof"). Pozitionati cele 6 litere care compun cuvintul "pantof" pe o banda de alegere, astfel incat litera [p] sa fie cea mai apropiata de banda de raspuns, urmand apoi litera [a], si asa mai departe, litera [f] fiind cea mai indepartata. Prezantati poza unui pantof pe Tabla la aproximativ 3 inch deasupra benzii de raspuns (adica, intr-o pozitie promptata). Plasati un carton prompter **[pantof]** direct sub poza pantofului. Plasati instructiunea tiparita **[Ce e asta?]** pe banda de instructiuni; aratati cu degetul catre ea; dati instructiunea "Ce este asta?" si aratati cu degetul poza pantofului. Promptati manual elevul sa scrie pe litere cuvintul "pantof", plasand literele, una cate una, in ordine de la stanga la dreapta, pe banda de raspuns, direct sub cartonul-prompter **[pantof]**. In urmatoarele incercari, estompati prompterul manual, apoi estompati cartonul-prompter **[pantof]**, ascunzandu-l treptat sub poza pantofului, pana cand cartonul-prompter este complet ascuns. De-a lungul procedurii de estompere a prompterului, ocazional incercati probe fara prompter. Odata ce prompterii manuali si vizuali sunt estompati, incepeti sa randomizati pozitiile literelor pe benzile de alegere, pentru a preveni eventualele caracteristici inadvertente de pozitie. Gradat, adaugati litere de distragere pe benzile de alegere, pana cand elevul invata sa selecteze litere **[p]**, **[a]**, **[n]**, **[t]**, **[o]** si **[f]** dintr-un total de 12-15 litere. Considerati ca a invatat la 5 din 5 sau 9 din 10 raspunsuri corecte nepromptate.

□ Pasul 2

Efectuati probe succesive din SD2-R2 pana cand elevul invata (poza unei ratuste il determina pe elev sa scrie pe litere cuvintul "ratusca"), urmand procedurile descrise in sectiunea precedenta.

□ Pasul 3

Plasati literele **[p]**, **[a]**, **[n]**, **[t]**, **[o]**, **[f]**, **[r]**, **[a]**, **[t]**, **[u]**, **[s]**, **[c]** si **[a]** pe banda de alegere, apoi intercalati SD1 si SD2 conform procedurilor de invatare a discriminarii. Incepeti prin a prezenta SD1. Pentru a raspunde corect, elevul trebuie sa invete sa nu selecteze nici una dintre literele incluse in cuvintul "ratusca". (*Nota traducatorului: situatia nu este intru totul respectata in limba romana, deoarece literele "a" si "t" sunt comune celor doua cuvinte; in limba engleza, cuvintele "shoe" si "duck" nu au litere comune*). Daca este necesar, facilitati aceasta discriminare adaugand una cate una literele din cuvintul "ratusca" pe benzile de alegere. Odata ce discriminarea SD1-SD2 este stapanita, adaugati treptat 7 litere de distragere, dandu-i elevului nu mai mult de 15 litere din care sa aleaga. Continuati sa predati si sa intercalati noi denumiri, in conformitate cu aceleasi proceduri.

Desi achizitionarea scrierii pe litere conform acestui format descris in sectiunea de fata este o achizitie importanta, a invata sa scrii intr-o maniera mai flexibila si mai eficienta i-ar fi de folos oricarui elev. Doua metode comune pentru a scrie eficient sunt scrisul de mana si scrisul la masina sau la computer. Procedurile de a-l invata pe elev sa scrie de mana sunt descrise in Programul de Arte si Meserii (cap.20). Procedurile de a-l invata pe elev sa scrie utilizand un computer sunt prezentate in Watthen-Lovaas si Lovaas (2000).

Este dificil de prezis daca elevul va face progrese mai mari prin scrisul de mana sau scrisul la computer. Este de asemenea dificil de prezis daca un elev va intampina probleme serioase cu vreuna dintre metode. De aceea, poate ca cel mai bine ar fi sa incercati introducerea ambelor modalitati de scriere, si apoi sa decideti ce anume functioneaza cel mai bine pentru fiecare elev in parte. Pentru unii elevi, Sistemul de Comunicare prin Schimb de Imagini (vezi cap.30) poate fi mai valoros decat orice metoda de scriere.

Comentarii in concluzie

Lucrul cu programele de limbaj vocal prezentate in manualul de fata si pasii de inceput din Programul C&S descris in acest capitol trebuie sa-i pregateasca pe educatori si parinti sa ia decizii informate privind beneficiile potentiale ale Programului C&S. Daca pare potrivita introducerea Programului C&S, o prezentare extrem de detaliata a Programului C&S este descrisa intr-un manual separat Watthen-Lovaas si Lovaas (2000).

CAPITOLUL 30

Strategii de comunicare pentru elevii care "invata vizual"

Andy Bondy si Lori Frost

Una dintre cele mai serioase probleme pentru indivizii cu autism este marea lor dificultate in achizitionarea si utilizarea limbajului. Aproape 80% dintre elevii prescolari care intra intr-un program de scoala publica nu au o vorbire functionala (Bondy & Frost, 1994a). Atat parintii, cat si profesionistii isi doresc ca elevii lor sa achizitioneze limbajul cat de rapid posibil. Capitolele anterioare din aceasta carte descriu o abordare extrem de eficienta pentru a-i ajuta pe acesti elevi sa dezvolte vorbirea. Insa, din motive care inca nu sunt intelese deocamdata, unii elevi nu achizitioneaza rapid limbajul sau imitatie vocala. Cand elevii intampina dificultati semnificative in achizitionarea limbajului, ar fi potrivit sa se ia in calcul eventuale forme de strategii de comunicare augmentativa sau alternativa (AAC) (*Nota traductorului: am pastrat acronimele englezesti, pentru ca cititorul sa poata regasi conceptele in eventuale alte lucrari de specialitate*).

In acest capitol, descriem o abordare alternativa a trainingului de comunicare pentru elevii care au dificultati in achizitionarea unui repertoriu vocal imitativ solid – adica, pentru elevii care sunt descrisi in manualul de fata ca fiind elevi ce "invata vizual". Descriem Sistemul de Comunicare prin Schimb de Imagini (PECS) si cum se introduce acesta la indivizii cu autism si intarzieri de dezvoltare inrudite. Acest sistem a ajutat multi elevi sa invete elemente primare de comunicare. Descriem de asemenea utilizarea pozelor si altor simboluri pentru a-l ajuta pe elev sa inteleaga ce se asteapta de la el in termenii activitatilor individuale si a secventei de activitati de-a lungul unei zile tipice.

Ce este comunicarea?

Inainte de a descrie cateva strategii AAC diferite, poate fi util sa clarificam ce se intelege prin *comunicare*. Mai intai, comunicarea trebuie sa aiba loc intre cel putin doi oameni, unul identificat ca vorbitor, iar celalalt ca ascultator. De ex, daca un educator ii cere unui elev sa-i aduca ciocanul, atunci educatorul este vorbitorul si elevul este cel care asculta. Pe de alta parte, daca elevul spune "Eu vreau o prajitura", si educatorul ii aduce una, atunci cel care vorbeste este elevul si cel care asculta este educatorul. Comunicarea presupune ca cel care vorbeste sa se comporte sau sa actioneze direct directionat catre cel care asculta, care, la randul sau, il recompenseaza intr-un anume fel pe cel care vorbeste. Desi aceasta descriere poate parea foarte simpla, este necesar sa distingem comunicarea de alte comportamente. De ex, un elev poate sa se duca la frigider, sa deschida usa, sa ia recipientul de lapte si sa bea niste lapte. Desi aceasta actiune poate fi interpretata ca indicand faptul ca elevul vrea lapte, a spune ca elevul si-a comunicat nevoile ar da nastere doar la confuzie. El si-a directionat actiunile catre frigider si catre lapte, si nu catre o alta persoana. Pe de alta parte, daca elevul s-a dus la cineva si i-a spus "Eu vreau

lapte”, si persoana respectiva i-a dat elevului niste lapte, atunci actiunea elevului poate fi adecvat descrisa ca fiind comunicativa.

Este de asemenea util sa subliniem faptul ca in comunicare *nu* este necesara vorbirea; oamenii pot invata sa comunica fara sa utilizeze vorbirea. Indivizii care sunt surzi pot invata sa foloseasca limbajul semnelor pentru a comunica eficient. Persoane cu afectari de natura fizica a sistemului lor vocal (sau cu dizabilitati fizice inrudite) pot invata sa utilizeze diferite dispozitive de comunicare (unele electronice) pentru a selecta simboluri, astfel incat sa comunice eficient cu altii, sau pot invata sa scrie cu un stilou. Cu alte cuvinte, vorbirea este doar una dintre modalitatile – desi evident este cea mai obisnuita si mai eficienta - prin care oamenii pot comunica.

Un element critic al comunicarii este recompensa asigurata de cel care asculta, care sprijina comunicarea celui care vorbeste. In cazul invatarii elevului cum sa comunice, educatorul este cel care furnizeaza recompensa pentru actiunile comunicative ale elevului. Pentru a simplifica analiza, doua tipuri largi de recompense pot fi identifica ca fiind cel mai adesea implicate in comunicare. Un tip de recompensa implica o serie de obiecte, activitati sau evenimente pe care ascultatorul le asigura vorbitorului. De ex, cand un baiat cere lapte, capatul laptelui va recompensa faptul ca cere lapte. In mod similar, un elev poate cere alte obiecte (de ex, jucarii, reviste, mancare) sau activitati (de ex, sa fie gadilat, sa i se citeasca sau sa fie fugarit), si capatarea acestor itemi sau activitati va promova si mai multa comunicare.

Pe de alta parte, oamenii comunica adesea pentru recompense ce par a fi exclusiv de natura sociala. De ex, un baiat foarte mic poate sa vada pe geam un caine care fugeste si sa spuna foarte entuziasmat “Catelusul! Catelusul!”. Este probabil ca baiatul sa persiste, pana cand mama sau tatal sau spun “Da, e un caine” sau “Da, si eu vad cainele!”. In acest caz, baiatul nu cere cainele in sine, si de aceea nu are nevoie sa capete cainele pentru a fi rasplatit pentru comunicarea cu parintii sai. De aceasta data, recompensa implica interactiunea sociala (atentia) cu parintele sau. Pentru indivizii cu dezvoltare obisnuita, acest tip de motivatie pare sa fie la fel de importanta (si de persistenta) in formarea limbajului primar ca si receptarea directa a obiectelor si activitatilor.

Chiar si imitarea vorbirii poate aparea din aceste doua motive diferite. Cel mai adesea, copiii invata sa imite ceea ce aud, datorita laudelor pe care le capata atunci cand pronunta limpede un cuvint, repeta o fraza sau canta o bucata dintr-un cantec. Pe de alta parte, uneori parintii (sau educatorii) pot spune : “Daca poti sa zici ‘prajitura’, am sa-ti dau prajitura”. In acest caz, probabilitatea ca un copil sa imite este si mai mare, deoarece astfel poate sa obtina un rezultat dorit – mai precis, sa capete prajitura.

Cand dezvoltam strategii AAC pentru persoane cu autism, este util sa ne reamintim ca, pentru multi dintre acesti indivizi, interactiunile sociale nu pot servi ca recompense sau motivatii puternice. Cu alte cuvinte, indeosebi la inceputul trainingului, elevul cu autism cu mare probabilitate nu va invata o noua abilitate doar pentru a-si vedea parintele sau educatorul zambind. Insa, in aceeaasi perioada a inceputului de training, probabil ca elevul va dori o varietate de itemi, actiuni sau evenimente. Daca asa stau lucrurile, atunci identificarea acestor potentiale recompense va fi importanta in dezvoltarea unor strategii de comunicare eficienta (vezi cap.7).

Ce este Comunicarea Spontana?

Pe langa intelegerea tipurilor de recompense care sunt asociate cu comunicarea, este util sa intelegem circumstantele (cu alte cuvinte, conditia – stimul) in care apare comunicarea. De ex, un elev poate spune “prajitura” numai daca cineva modeleaza cuvintul (*Nota traducatorului: “modeleaza” in acest context inseamna ca cineva pronunta ca model cuvintul “prajitura”*) sau cineva il intreaba in mod special pe elev “Ce vrei?”. Pe de alta parte, elevul poate sa vada o prajitura si, fara ca cineva sa spuna ceva, elevul zice “Eu vreau o prajitura”. In general, noi spunem ca vorbirea ca raspuns la modelul sau intrebarea altcuiva (adica, un raspuns la un SD specific furnizat de o alta persoana) nu este spontana, in timp ce vorbirea ca raspuns la un anumit aspect al ambientului (incluzand lucruri care i se intampla elevului, cum ar fi senzatiile de foame sau de durere) este spontana.

O directie similara de rationament poate fi extinsa dincolo de solicitari. Daca elevul denumeste obiecte numai cand i se cere sa faca asta (adica, “Ce e asta?”, “Ce vezi?”) si nu atunci cand obiectele sunt

vazute (sau auzite, sau simtite sau gustate), denumirea obiectelor de catre elev nu poate fi descrisa ca fiind spontana. In general, daca modelarea sau intrebarea de catre un parinte sau un educator este parte din ceea ce controleaza probabilitatea ca elevul sa raspunda adecvat, atunci raspunsul elevului nu este considerat a fi spontan. Unii elevi raspund numai cand li se vorbeste; uneori ne referim la acesti elevi ca fiind dependenti de prompteri, sau, pentru a fi mai precisi din punct de vedere tehnic, sub un control strans al stimulului. (A numi un copil ca fiind dependent de prompter atribuie in mod gresit problema unei presupuse caracteristici a copilului, in loc sa observe, mai corect, felul in care copilul a fost invatat sa fie dependent de vreun prompter aranjat de educator). Acesti elevi trebuie adesea sa fie invatati sa-si utilizeze aptitudinile de comunicare intr-o maniera spontana, deoarece limbajul lor nu se generalizeaza automat de la comunicarea promptata la comunicarea spontana.

Ce anume s-a incercat?

In ultimii 20 ani, diferite strategii de AAC au fost testate cu copii mici cu autism. De ex, cercetatorii au studiat introducerea limbajului de semne manuale (Carr, 1982; Reichle, York & Sigafos, 1991). Ca si cu oricare strategie AAC, exista avantaje si dezavantaje in aceasta abordare. Printre potentialele avantaje este puternicul sprijin vizual furnizat in aceasta strategie, si faptul ca modelul (adica stimulul asociat cu educatorul care demonstreaza un semn adecvat) al unui anumit semn poate ramane parte din ambientul vizual al copilului cu mult mai mult timp decat sunetul unui singur cuvint rostit. Pe de alta parte, a-i invata pe copii cum sa semnalizeze a necesitat ca mai intai sa fie invatati miscarile adecvate ale mainilor. In cazul unora dintre copii, astfel de abilitati imitative sunt achizitionate foarte lent. Pentru acei copii care achizitioneaza aceste noi abilitati, exista adesea o lunga perioada de timp necesara pentru a achizitiona abilitati functionale de comunicare. Un alt dezavantaj potential este intelegerea limitata a limbajului semnelor in populatia generala. Cand cineva intra intr-un restaurant fast-food, de ex, si are doar un repertoriu de semne, este nevoie de un interpret (ceea ce poate limita independenta), sau trebuie ca vanzatorul sa inteleaga limbajul semnelor.

O alta abordare generala a AAC implica utilizarea de poze si simboluri inrudite. Pana de curand, aceste strategii implicau aratatul cu degetul (sau strategii similare de selectie) catre poze sau simboluri ce corespund (sau se potrivesc) diferitelor itemi sau evenimente. Un avantaj al sistemului de indicare a pozelor este faptul ca elevul nu trebuie sa imite actiunile (sau cuvintele) cuiva inainte de a fi invatat sa utilizeze pozele. Mai mult, unii dintre elevi par sa urmareasca mai constant caracteristici vizuale si nu auditive; astfel de elevi pot sa fie mai atenti la poze decat la cuvinte rostite. Pozele sunt de asemenea intelese de parteneri de comunicare "naivi", cum ar fi oamenii din comunitate.

Pe de alta parte, cateva dezavantaje potentiale sunt asociate cu incercarea de a preda un sistem de indicare a pozelor ca metoda de predare a unei comunicari functionale. Cu aceste sisteme, primele lectii sunt conduse de catre educator; cu alte cuvinte, educatorul incepe interactiunea, ridicand un item, intreband "Ce e asta?" si recompensand elevul daca el arata cu degetul imagine corespunzatoare. Unii elevi par sa invete sa arate cu degetul poze doar cand li se cere, si nu initiaza interactiuni de comunicare. Alti elevi au fost observati ca stau intr-un colt, ciocanesc cu degetul intr-o imagine si asteapta ca cineva sa observe ce anume fac. Cu alte cuvinte, se poate ca acesti elevi sa nu fi invatat sa abordeze pe cineva inainte de a arata cu degetul poza, si astfel un element-cheie in comunicarea fundamentala nu a fost achizitionat. O alta dificultate apare cand un elev arata cu degetul o imagine, dar simultan se uita in alta parte. In astfel de cazuri, este dificil de interpretat ce anume indica: elevul vrea ceea ce arata cu degetul? Elevul vrea ceea ce urmareste cu privirea? Elevului ii place pur si simplu sunetul pe care-l face cand ciocaneste cu degetul pe imagine? Astfel de indoeli rezonabile de interpretare pot interfera sever cu dezvoltarea unor aptitudini de comunicare functionala. Din aceste exemple, se presupune ca scopul lectiilor este de a-l invata pe elev sa se angajeze intr-o comunicare functionala adecvata si initiata chiar de el, si nu de a testa daca elevul poate sa potriveasca un echivalent la o mostra. Cu alte cuvinte, desi potrivirea echivalentului la mostra este o aptitudine extrem de importanta, ea nu se generalizeaza neaparat in mod automat la solicitari sau comunicari spontane.

Ce este Sistemul de Comunicare prin Schimb de Imagini?

Sistemul de Comunicare prin Schimb de Imagini (PECS) a fost dezvoltat în cadrul Programului de Autism Delaware în ultimul deceniu (Bondy & Frost, 1994b). Scopul primar al introducerii PECS la elevi este de a-i învăța să inițieze o interacțiune comunicativă într-un context social (de ex, să abordeze un adult și să livreze un mesaj). De la începutul trainingului, elevul este învățat (fără să depindă de prompteri verbali) să abordeze pe cineva care are ceva (de ex, o gustare favorită sau o jucărie) pe care elevul evident că vrea. Această funcție de comunicare este predată mai întâi fiindcă are ca rezultat imediat o recompensă pentru elev și că nu se sprijină pe recompense sociale, care pot fi ineficiente în acest moment al trainingului. Sistemul începe prin utilizarea unor fotografii unice în cadrul unei funcții de solicitare, apoi dezvoltă selecția simbolurilor (adică discriminarea), apoi dezvoltă structura propozițiilor și în final se adresează unor funcții comunicative suplimentare.

A stabili ce anume îi place elevului

A învăța despre preferințele elevului implică o evaluare a recompenselor. O astfel de evaluare poate fi extrem de formală (adică foarte sistematică cu aranjamente foarte controlate și o colectare de date); cel mai adesea însă noi sugerăm strategii mai informale, în special pentru părinți. Cei mai mulți părinți știu deja foarte bine ce anume îi place (și ce îi displace) copilului. Educatorii și alți profesioniști trebuie întotdeauna să înceapă procesul discutând această chestiune cu părinții. Procesul poate demara urmărind itemii pe care elevul îi accesează deja fără un prompter direct. Dacă elevul caută un item, educatorul poate să încerce să vadă cât de motivant este acel item, făcându-l un pic mai greu accesibil. De ex, educatorul poate apuca și ține strans un item până când elevul îl roagă să-i dea drumul, sau educatorul poate să pună itemul pe un raft situat mai jos și să observe dacă elevul încă se întinde după item. Această evaluare a recompenselor trebuie să continue până când educatorul identifică câțiva itemi (de ex, 5-10 jucării sau gustări) pe care elevul le dorește.

Diferite strategii formale și informale sunt asociate cu determinarea a ce anume este recompensator. Printre subiectele ce trebuie abordate în orice strategie sunt factorii care duc la sațietate (adică să oferi o recompensă atât de frecvent, încât potența să-i fie serios – deși temporară – diminuată) și numărul recompenselor potențiale oferite (adică, prezentarea unui singur item și observarea elevului cât de tare se străduiește să obțină acel item, față de oferta unei varietăți de recompense).

Faza 1: Începutul trainingului PECS

După ce dorințele elevului au fost determinate, trainingul PECS poate începe. Primul pas din PECS este a-l învăța pe elev esența comunicării, adică să abordeze un adult și să acționeze singur în privința unui obiect. (Chestiunile asociate cu selectarea unor mesaje particulare vor fi abordate în lecțiile subsecvente). De aceea, primul element din trainingul PECS implică a-l învăța pe elev să ia o imagine, să o întindă educatorului (care funcționează ca partener de comunicare pentru elev) și să lase imaginea în mână deschisă a acelei persoane. Desigur, educatorul îi da imediat elevului ce anume a fost solicitat. Deși această secvență pare foarte simplă, acest pas de training necesită un aranjament special; cu alte cuvinte, trebuie ca doi educatori să lucreze cu elevul. Aranjarea unei instrucții de tip unu-la-unu și planificarea a doi educatori poate părea descurajator. Însă este nevoie de doi educatori pentru numai o scurtă perioadă de timp. Încercarea de a demara PECS cu numai un singur educator va duce cu mare probabilitate la probleme pe termen îndelungat.

Trainingul începe cu un educator – partenerul de comunicare sau “ademenitorul” – care stă în fața elevului și are ceva pe care elevul îl vrea. Un rol pentru acest educator este de a-l ademini pe elev să se întindă după itemul oferit. Pentru acest exemplu, vom presupune că evaluarea recompenselor a indicat că elevului îi plac prăjiturile. O imagine a unei prăjituri este plasată între elev și prăjitura. “Ademenitorul” nu-l întreabă pe elev ce anume vrea, nici nu-i spune elevului să apuce imaginea. În fapt, acest educator nu trebuie să utilizeze nici o comandă verbală pentru a-l învăța pe elev să *inițieze* interacțiunea.

“Ademenitorul” poate să întindă o mână, cu palma în sus, pentru a-și accentua rolul de primitor. (Acest gest va trebui să fie eliminat în timp). Cel de-al doilea adult – prompterul fizic sau “ajutorul” – stă

(sau sta in picioare) imediat in spatele elevului. Acest educator trebuie sa astepte ca elevul sa inceapa sa se intinda dupa prajitura. Daca "ajutorul" incearca sa miste mana elevului catre imagine inainte ca elevul sa caute activ itemul dorit, elevul se poate impotrivi incercarii de a-i fi miscata mana. De indata ce elevul se misca catre prajitura (si astfel se orienteaza catre recompensa), "ajutorul" ghideaza mana elevului sa apuce imaginea, sa o intinda catre mana deschisa a "ademenitorului" si sa dea drumul la imagine. De indata ce imagine este primita, "ademenitorul" spune "Prajitura! Tu vrei prajitura!" intr-un mod animat, si ii da elevului prajitura. (O afirmatia alternativa a "ademenitorului" ar putea fi "Eu vreau prajitura". Aceasta fraza modeleaza imediat forma corecta pe care eventual copilul sa o imite. Deocamdata nu avem dovezi empirice clare asupra comentariului care ar fi de preferat).

Motivul pentru care este nevoie de doi educatori in acest aranjament este ca, din perspectiva elevului, exista doua roluri separate pentru acesti educatori. Un educator – "ademenitorul" – are itemul pe care elevul il vrea. Tendinta initiala a elevului, asa cum s-a observat in evaluarea recompenselor, este de a se intinde dupa item si de a-l lua. Deoarece elevul va fi invatat sa apuce o imagine si sa i-o dea "ademenitorului", cineva trebuie sa-l ajute pe elev sa apuce imagine, sa o intinda in directia partenerului si sa ii dea drumul pozei in mana deschisa a "ademenitorului". Educatorul care il ajuta pe elev nu trebuie sa fie "ademenitorul". Daca "ademenitorul" il ajuta pe elev, atunci elevul invata sa depinda de acel ajutor si nu invata sa initieze schimbul.

Rolul "ajutorului" este foarte diferit. Primul sau scop este de a astepta ca elevul sa indice, printr-o actiune, ca obiectul este dorit. Cea mai comuna actiune care poate fi observata este ca elevul se intinde dupa obiect. De indata ce aceasta actiune este observata, "ajutorul" il prompteaza rapid pe elev, ghidand fizic mana elevului catre imagine, ajutandu-l pe elev (cu asistenta de tip mana- peste-mana) sa apuce imagine, sa intinda imagine catre mana deschisa a "ademenitorului" si sa lase imagine in mana deschisa a "ademenitorului". Observati ca acest al doilea educator nu ii spune nimic elevului inainte sau dupa schimb. In fapt, elevul trebuie sa fie foarte putin constient de prezenta acestui educator, si in schimb sa-si concentreze atentia asupra obiectului dorit, asupra pozei si asupra mainii deschise a "ademenitorului".

Este important sa va amintiti ca prompterul fizic il ajuta pe elev numai dupa ce elevul se intinde dupa obiect (sau dupa imagine, in probele de mai tarziu). Promptarea elevului sa apuce imagine nu trebuie niciodata sa inceapa in timp ce elevul se uita pe geam, la propriile lui degete, si asa mai departe. In astfel de momente, ghidarea elevului catre imagine nu va avea nici o semnificatie pentru elev. Daca elevul pare distras, "ademenitorul" (si nu "ajutorul") trebuie sa atraga atentia elevului catre potentiala recompensa. Odata ce aceasta atentie este castigata, "ademenitorul" poate muta obiectul, sa rotaie din gustare, chiar sa comenteze ce gust bun are gustarea. Chiar si cu aceste ademeniri, "ademenitorul" trebuie in continuare sa evite sa-i spuna direct elevului sa apuce imagine sau sa-l intrebe pe elev ce anume vrea. Utilizarea unor astfel de prompteri directi il poate invata pe elev sa astepte dupa prompter in loc sa invete sa initieze interactiunea comunicativa cu cineva care detine obiectul dorit.

Responsabilitatea primara a "ajutorului" este de a estompa nivelul sprijinului cat de curand posibil. Cel mai eficient mod de a estompa sprijinul este de a adopta punctul de vedere ca elevul trebuie sa invete trei pasi: (1) apucarea pozei, (2) intinderea pozei catre "ademenitor" si (3) eliberarea pozei din mana. Estomparea trebuie sa aiba loc prin utilizarea inlantuirii inverse (vezi cap.10). Pentru a utiliza aceasta strategie asa cum se aplica in PECS, sprijinul se acorda pentru primele componente din secventa si este redus pentru ultimii pasi. Astfel, "ajutorul" il asista pe elev sa apuce imagine (Pasul 1) si sa o intinda catre "ademenitor" (Pasul 2), si apoi estompeaza asistenta acordata in eliberarea pozei din mana (Pasul 3). Odata ce elevul da drumul fara ajutor pozei, "ajutorul" il ghideaza pe elev sa apuce imagine si incepe sa estompeze asistenta in miscarea de intindere a pozei catre "ademenitor". In final, asistenta este redusa in ajutarea elevului sa apuce imagine.

Punctul principal al acestei prime faze din PECS este de a-l invata pe elev sa initieze o actiune directionata spre imagine si de a si de a proceda la a-i da imaginea educatorului. Multi elevi invata acest pas in cadrul primei sesiuni de training (adica in prima ora de training). O potentiala arie de dificultate este asociata cu o motivatie extrem de scazuta a elevului fata de posibila recompensa. Pentru a minimiza aceasta potentiala problema, este util sa ne asiguram ca elevul continua sa se intinda dupa itemii care sunt

oferiti liber. Daca elevul nu face prea mult efort pentru a obtine recompensa, el nu va face prea mult efort nici pentru a apuca imagine pe care sa o dea in schimbul recompensei.

Poate fi de asemenea util sa va amintiti ca, desi este preferabil sa lucrati cu un elev asezat pe scaun, poate sa fie necesar ca aceasta lectie sa fie aranjata intr-un alt mod, in timp ce elevul se joaca cu cuburi sau puzzle pe podea. Acesti itemi sunt motivanti pentru elev, daca el persista in apucarea unor cuburi sau piese de puzzle suplimentare. In aceasta situatie, "ademenitorul" trebuie sa tina urmatoarea piesa de puzzle si sa plaseze o imagine a unei piese de puzzle in fata elevului. Odata ce elevul se intinde dupa piesa de puzzle, "ajutorul" il asista pe elev in initierea schimbului descris mai devreme. Esential este ca aceasta lectie sa fie aranjata acolo unde cele mai puternice recompense pot fi controlate de catre "ademenitor".

Desi prima faza a trainingului poate fi atinsa cu multe tipuri de recompensa, noi am gasit anumite tipuri de recompensa ce sunt mai simplu de utilizat decat altele. Mai intai, noi folosim portii mici din orice fel de recompensa, pentru a permite cat mai multe probe posibile (si astfel sa reducem satietatea). Preferam, de asemenea, sa incepem cu recompense care tind sa fie consumate foarte rapid. De ex, gustarile sau bauturile sunt rapid inghitite, baloanele de sapun se sparg repede, titirezele se opresc din rotatie relativ repede, si aparatele de radio sau casetofon pot fi rapid oprite. Alte tipuri de recompense sunt adesea controlate de catre elev, si sunt dificil de sfarsit. De ex, uitatul intr-o carte sau jucatul cu o jucarie pot fi dificil de oprit (adica, sa fie creata o noua oportunitate pentru o solicitare) deoarece elevul se poate supara cand obiectul este luat de catre adult. Desi incercam sa evitam astfel de recompense la inceputul trainingului, daca trebuie sa utilizam aceste recompense, anuntam pur si simplu "E randul meu" si luam cu calm obiectul, insa nu incepem o lectie de genul "Da-mi...". Daca elevul e un pic separat de confiscarea obiectului preferat, acesta este, dupa parerea noastra, un indicator bun de a continua lectia. Vom ignora supararea si vom continua sa incercam sa-l ghidam pe elev sa efectueze corect sarcina. Desigur, daca aceasta strategie provoaca comportamente periculoase (fie impotriva educatorului, fie auto-agresive), sugeram o alta recompensa. Scopul este de a-l invata treptat pe elev sa ceara multe tipuri diferite de recompense. In experienta noastra, ordinea in care il invatati sa le ceara nu are importanta.

Pentru a evita saturatia, poate fi de asemenea util sa rotati diferitele tipuri de recompense, fiecare fiind prezentata individual cu imagine sa corespunzatoare (vezi sectiunea urmatoare pentru detalii). Mai mult, pentru a ajuta la mentinerea motivatiei in timp, faceti ca fiecare dintre aceste prime lectii sa dureze putin, 5-15 minute cel mult. In acelasi timp, dispersati aceste lectii cam la o jumătate de duzina de oportunitati pe zi. Cu cat mai mult pare elevul sa vrea anumite recompense, cu atat mai multe oportunitati apar de a lucra pe solicitare.

In timpul acestei faze initiale de training (si de asemenea si in timpul fazei urmatoare) elevului nu i se dau mai multe poze din care sa aleaga. Este responsabilitatea educatorului sa se concentreze asupra importantei schimbului. Din experienta noastra, unii elevi par sa priveasca si sa manipuleze pozele intr-o maniera ce sugereaza ca ei stiu sau recunosc ce anume reprezinta imagine. Pe de alta parte, alti elevi nu par sa priveasca indeaproape continutul pozei. Aceasta chestiune – selectia si discriminarea pozelor – este abordata in a treia faza a trainingului.

Faza 2: Sporirea Spontaneitatii

Odata ce elevul completeaza cu succes prima faza a trainingului, el poate sa apuce de unul singur o imagine unica si sa o dea educatorului din fata lui, in schimbul itemului dorit pe care educatorul il tine (sau il controleaza). (Noi consideram ca un copil a absolvit cu succes prima faza atunci cand initiaza si completeaza o solicitare fara un prompter din partea "ajutorului" in cel putin 80% din oportunitatile prezente in cateva situatii de-a lungul unei zile). Acum, elevul este gata sa invete pasii din urmatoarea faza a trainingului. Faza 2 va extinde tipurile de recompense care pot fi cerute de elev, va creste distanta pe care elevul o parcurge pana la educator, va creste distanta intre elev si imagine si va introduce cativa educatori diferiti cu care elevul poate sa comunice.

Pentru a atinge scopurile din Faza 2, fiecare aspect este abordat individual. In timpul acestei faze, este de asemenea important sa nu plasati doua (sau mai multe) poze in acelasi timp in fata elevului.

Discriminarea între poze va fi abordată în următoarea fază a trainingului. Mai întâi se descrie modul de a introduce tipuri adiționale de recompensă în cadrul PECS.

În general, Faza 1 a trainingului este adesea absolvită utilizând doar un tip de recompensă. Este util să evităm asocierea comunicării cu un singur tip de recompensă, cum ar fi gustările, astfel ca elevul să nu ajungă să se aștepte ca toate pozele să aducă mâncare. Mai degrabă, scopul este de a-l ajuta pe elev să învețe că a da poze este un mod de a comunica cu alți oameni despre multe lucruri diferite pe care elevul le vrea. Cel de-al doilea tip de recompensă trebuie să fie ceva evident diferit de prima recompensă. De exemplu, dacă primul item din training implică covrigei, atunci următorul obiect poate implica piese de puzzle sau baloane de săpun (depinzând de preferințele elevului) și nu un alt tip de gustare sau mâncare.

Este de asemenea important să ne asigurăm că elevul va folosi sistemul cu mulți adulți diferiți (și în ultima instanță și cu alți copii de aceeași vârstă sau colegi). (*Nota traducătorului: "peers" se traduce prin "egali", în acest context însemnând fie egali ca vârstă sau egali ca dizabilitate de comunicare*). De aceea, foarte repede, chiar din prima sesiune de training, "ademenitorul" și "ajutorul" trebuie să-și schimbe rolurile între ei. Apoi alți oameni, cum ar fi alți membri ai echipei terapeutice sau membri ai familiei, trebuie să fie incluși. Cheia este să fim siguri că fiecare persoană cu care elevul comunică știe tipurile caracteristicilor utilizate (de exemplu, îmbunătățirea recompensei potențiale) și tipurile de prompteri care trebuie evitați (de exemplu, întrebări sau comenzi directe, utilizarea continuă a unei mâini deschise). Continuitatea strategiei între diferiți educatori îl va ajuta pe elev să generalizeze această nouă aptitudine. Am observat oarecare dificultate în a-l învăța pe elev să utilizeze sistemul cu alți oameni, deoarece ei tind să fie centrați pe obținerea obiectelor dorite și pe pozele necesare.

Un alt aspect în sporirea generalizării vizează și învățarea elevului să se miste mai mult prin camera cu imaginea, crescând treptat efortul necesar pentru a efectua schimbul. Mai întâi, "ademenitorul" începe prin a sta drept – sau chiar sprijinit de spatarul scaunului, și să nu se mai aplece în față, cum era cazul în Faza 1. Apoi, "ademenitorul" se îndepărtează treptat de elev, literalmente inch cu inch. Unii elevi au tendința de a ramâne pe scaunul lor; în astfel de cazuri, "ajutorul" – și nu "ademenitorul" – trebuie să-l prompteze pe elev cu minimum de ghidaj necesar să înceapă să se miste către partener. De obicei, rezultatul combinat de obținere a recompensei și de a auzi o replică entuziastă din partea "ademenitorului" asigură abordările subsecvente.

O altă strategie pentru a ameliora în continuare generalizarea (sau independența) implică învățarea elevului să-și ia propriile poze. Această lecție este mai simplă de predat dacă plasăm fiecare imagine într-un carnet de comunicare cu Velcro (=scai). Fiecare elev care utilizează PECS trebuie să aibă propriul sau carnet de comunicare. Legarea acestuia cu un sistem de trei inele a fost aplicată cu succes. În fazele de început din PECS, imaginea sau pozele folosite curent de elev sunt plasate pe coperta carnetului, și alte poze (cele care ar putea fi folosite în alte situații) sunt păstrate pe paginile din interiorul carnetului. Elevul învață să desprindă imagine din atasarea cu Velcro. Acest sistem ajută de asemenea să se minimizeze pierderea de poze. La începutul acestei faze, carnetul este plasat chiar în față elevului, cu o singură imagine la vedere. Gradat, carnetul este îndepărtat de elev, astfel încât elevul trebuie să se miste către carnet, pentru a găsi fiecare imagine pe care să o schimbe cu educatorul. O opțiune utilă este de a păstra carnetul într-o locație ușor accesibilă în casă (sau în grupă), cum ar fi atasat (cu un carlig sau cu scai) pe o anumită porțiune a unui perete sau pe un scaun.

O strategie de succes în a-l învăța pe elev să-și gasească singur propriul sau carnet de comunicare presupune să intrăm periodic în camera în timp ce mănâncă ceva ce îi place elevului – de exemplu, un castron plin cu popcorn. Începeți cu itemi pe care elevul a învățat să-i ceară în situații controlate. Mai mult, asigurați-vă că poza corespunzătoare este pe coperta carnetului de comunicare al elevului. Dacă elevul pur și simplu se deplasează și se întinde după gustare, ignorați-l și continuați să vă deplasați lent prin camera, în timp ce mănâncă mâncarea. Dacă elevul nu se duce repede către carnetul sau de comunicare, îndreptați-vă către zona în care este păstrat acest carnet. Odată ce elevul își găsește carnetul și oferă imagine adecvată, împărțiți niște popcorn cu el. Imagine trebuie întotdeauna pusă înapoi în carnet, și începeți o nouă probă, în timp ce vă plimbați un pic mai departe de locul în care este păstrat carnetul. În timp, elevii învață să-și

caute mai intai carnetul de comunicare si nu sa se intinda dupa ceea ce doresc. In opinia noastra, este util sa aranjati aceste lectii astfel incat ele sa nu para a fi lectii.

Cand elevul completeaza cu succes aceasta faza a trainingului (initiind independent in cel putin 80% din oportunitatile intalnite in settinguri multiple de-a lungul unei zile), el poate sa initieze solicitarea unei varietati de recompense (prezentate individual) prin gasirea unei singure poze din carnetul sau de comunicare de oriunde din aria de predare, cu o varietate de educatori. In general, elevii utilizeaza de obicei 6-12 poze in trei sau patru situatii cu doi-patru oameni pana la sfarsitul acestei faze.

Faza 3: trainingul discriminarii

In timpul fazelor initiale ale trainingului, este posibil ca elevul sa aleaga o singura imagine din carnetul de comunicare, fara sa inteleaga de fapt relatia ce exista intre imagine si itemul corespunzator. Asta inseamna ca este posibil ca elevul sa nu fi invatat de fapt sa "se uite" la continutul pozelor. Urmatoarea faza din trainingul PECS se concentreaza pe aceasta chestiune importanta. Asa cum am indicat in alte capitole din cartea de fata, exista cateva strategii de abordare a trainingului discriminarii. Nu vom recapitula toate aceste strategii, ci vom descrie cateva care s-au dovedit utile cu multi elevi. Este de asemenea important sa observati ca cercetarea strategiilor de discriminare, incluzand momentul in care sa inceapa acest training de discriminare, este in curs de efectuare, si de aceea mare parte din cele ce urmeaza este cel mai bine inteles daca se intelege ca este in concordanta cu practica clinica, si ca nu este dedus din vreun studiu specific pentru fiecare subiect. (Dupa parerea noastra, este posibil sa se inceapa trainingul discriminarii in formatul PECS inainte de a incepe trainingul de potrivire-la-mostra. De aceea, nu recomandam sa asteptati introducerea PECS (sau etapa sa de discriminare) pana cand copilul a absolvit deja cu succes potrivirea-la-mostra a reprezentarilor bidimensionale. Evident este nevoie de continuarea cercetarilor in aceasta importanta arie de training).

Trainingul discriminarii poate incepe cu un educator, si este pornit intr-o situatie familiara elevului – atunci cand cere itemi doriti. Prima abordare presupune sa-i prezentati elevului doi itemi, si doua poze corespunzatoare. Unul dintre acesti itemi trebuie sa fie ceva ce elevul considera a fi extrem de recompensator, si celalalt item trebuie sa fie ceva pe care elevul nu cauta sa-l obtina. Aceasta imperechere creeaza o situatie in care exista un mare contrast intre itemii dintre care elevul poate sa aleaga. De ex, un item favorit de mancare poate fi prezentat impreuna cu o soseta (presupunand ca elevul este familiarizat cu sosetele, dar ca nu pare sa doreasca una). Ambii itemi sunt aratati sau oferiti elevului. Pentru a fi sigur ca elevul se uita la cele doua optiuni, trainingul incepe dupa ce elevul a demonstrat clar o preferinta pentru unul din actualele obiecte. Educatorul nu are nevoie sa foloseasca nici un fel de prompter verbal in acest punct (de ex, sa intrebe "Pe care il vrei?" sau "Ce vrei?"). Apoi, pozele sunt imediat prezentate elevului. Daca elevul selecteaza imagine cu gustarea, de indata ce elevul atinge imagine cu gustarea, educatorul spune "Aha" intr-un mod jovial. Cand elevul ii da imagine cu gustarea educatorului, i se va da imediat gustarea.

Daca, pe de alta parte, elevul se intinde dupa imagine cu soseta, de indata ce atinge acea imagine, educatorul spune ceva de genul "Of-of" si, dupa ce primeste imaginea, ii da elevului soseta. (Noi sugeram ca educatorul sa foloseasca un ton neutru al exprimarilor, pentru a minimiza posibilul efect recompensator ce il poate avea acest feedback din partea educatorului. Am observat situatii in care tonul vocii utilizate in urma selectarii pozei "gresite" era atat de recompensator prin sine insusi, incat discriminarea subsecventa a fost foarte dificila pana cand tonul a fost modificat, astfel incat sa se reduca asocierea recompensatorie). In acest punct, cei mai multi dintre elevi se uita la soseta si apoi la educator, ca si cum educatorul ar fi nebun. Unii elevi pur si simplu se supara, si imping itemul nedorit sau incep sa planga. Daca acest lucru se intampla, este un semn bun, deoarece rezultatul interactiunii cu educatorul – obtinerea unei sosete – nu se potriveste cu expectanta elevului. Situatia se repeta rapid, chiar si pentru un elev care este in mod evident separat ca nu capata ce asteapta, prezentand din nou ambele poze, iar selectarea pozei corecte este recompensata rapid. In timp, locatiile pozelor trebuie variate una in raport cu cealalta, pentru a preveni caracteristici de pozitie care sa interfereze atentia acordata continutului vizual al pozei.

Este importanta furnizarea unui feedback verbal adecvat in momentul in care elevul atinge o imagine (cea mai precoce indicare a unei selectii) si nu sa asteptati pana cand elevul va inmaneaza imaginea. (Chiar daca astfel de comentarii nu sunt initial recompense efective, astfel de comentarii isi vor capata o functie de recompense conditionate in timp, data fiind asocierea lor cu capatarea recompenselor stabilite). Daca asteptati ca schimbul sa aiba loc, feed-back-ul ajunge prea tarziu (adica, este furnizat dupa ce imaginea este deja data, nu dupa ce imaginea a fost selectata) in raport cu momentul in care elevul face de fapt alegerea intre poze. Oricum, daca elevului ii este data soseta, iar el pur si simplu incepe sa se joace cu soseta, fara a parea suparat ca nu a capatat itemul de gustare, atunci aceasta strategie nu pare a avea prea mult succes. Spus mai simplu, daca elevului nu pare sa ii pese de rezultatul solicitarii, atunci cu mare probabilitate elevul nu va fi destul de motivat ca sa studieze pozele inainte de a face o alegere. Strategiile de discriminare care au determinat multe erori tind sa aiba mai putin succes decat cele care pot minimiza frecventa erorilor in timpul achizitiei.

Daca aceasta strategie nu functioneaza, puteti incerca urmatoarele strategii:

1. Aliniati spatial pozele cu itemii corespunzatori. Cresteti treptat distanta dintre poze si itemii care le corespund.

2. Puneti pozele pe recipiente transparente in care sunt itemii doriti; in timp, faceti recipientele tot mai opace, astfel incat elevul sa trebuiasca sa "vada" imaginea ca sa inteleaga ce se afla in recipient.

3. Accentuati diferentele vizuale intre poze, de exemplu (a) utilizand o imaginea a unui item dorit si un carton "alb" de distragere (adica un carton de aceeasi dimensiune cu imaginea itemului dorit, insa fara imaginea pe el); (b) faceti initial imaginea itemului dorit mai mare decat imaginea itemului nedorit, si apoi treptat faceti pozele de aceeasi marime; (c) accentuati initial culoarea pozei cu itemul dorit, facand-o colorata sau punandu-i un chenar colorat, si apoi reduceti treptat intensitatea culorii, (d) utilizati reclame ale produsului, fotografii sau alte simboluri vizuale imbunatatite (incluzand fotografiile micute care se afla pe cele mai multe etichete ale mancarurilor sau bauturilor favorite) si nu desene alb-negru.

4. Utilizati obiecte 3D in locul pozelor. Replici din plastic pot fi utilizate pentru multi itemi (adesea se gasesc ca magneti de pus pe frigider) sau itemi reali, acoperiti cu o folie acrilica (ce se gaseste in cele mai multe magazine cu obiecte pentru lucru manual). In timp, obiectele infoliate pot fi treptat acoperite cu imaginea (Frost & Scholefield, 1996). (Vezi Frost & Bondy, 1994, pentru mai multe detalii legate de aceste si alte strategii de discriminare).

O alta strategie importanta ce trebuie introdusa in acest aspect al trainingului este trainingul de corespondenta. In general, cand un elev selecteaza imaginea unui covrigel dintr-o pereche ce include de asemenea si imaginea unei sosete, educatorul ar spune de indata "Vrei covrigelul! Poftim!" si i-ar da elevului covrigelul. Insa, daca alegerea ar fi intre un covrigel si un chips de cartof, se poate ca elevul sa nu-l prefere in mod evident pe unul dintre cele doua, de vreme ce oricum capata ceva. Pentru a determina daca elevul face intr-adevar o selectie reala, dupa ce elevul ii da educatorului o imagine (din perechea prezentata), educatorul trebuie sa spuna: "OK, continua. Ia unul." Observati ca, in acest caz, educatorul nu va spune nici numele itemului solicitat, nici nu i-l va da elevului. In loc de asta, elevului ii este pur si simplu oferita alegerea intre itemii disponibili. Daca elevul dv se intinde dupa si apoi ia itemul solicitat, spuneti "Bine. E bine sa fii atent.", sau ceva de genul acesta. Insa dace elevul se intinde se intinde dupa un alt item (de ex, daca va da imaginea unui covrigel, insa alege un chips de cartof), atunci nu-i permiteti elevului sa ia itemul. Reamintiti-i elevului ce anume a cerut si demonstrati-i asocierea dintre imaginea si item. Puneti din nou in scena situatia (cu ambele poze) si recompensati-l pe elev cand isi urmeaza adecvat alegerea din poze, selectand itemul corespunzator. (O secventa mai comprehensibila de tip eroare-corectare ce se potriveste acestei situatii, si erorile inrudite se pot gasi in Bondy & Frost, 1995).

Dupa ce elevul stapaneste discriminariile biunivoce intre poze, numarul pozelor din care elevul poate sa aleaga este treptat crescut. Mai intai sunt introduse poze ale unor itemi pe care elevul nu-i vrea cu adevarat (de ex, o imaginea a unui item dorit si doua poze ale unor itemi nedoriti). Pe masura ce performanta elevului creste, se adauga treptat poze ale unor lucruri pe care elevul poate sa le doreasca, dar care nu se potrivesc situatiei curente. De ex, in timp ce elevul se uita la TV, educatorul poate sa stinga TV si sa-i prezinte carnetul de comunicare cu imaginea unui TV si imaginea unei linguri. In aceasta situatie, elevul probabil ca va dori sa priveasca TV. Alta data, de ex, in timp ce elevul mananca desertul favorit (de ex, un castron cu inghetata), pot fi oferite aceleasi doua poze din care sa aleaga. De aceasta data este mai probabil ca elevul sa aleaga lingura.

Criteriile de a trece la urmatoarea faza a trainingului implica atat acuratetea performantei elevului, cat si numarul de poze din repertoriul elevului. O discriminare cu succes (80%) dintr-o multime de cel putin 5 poze (aranjate ca un X) trebuie sa fie demonstrata in ultimele trei zile. Repertoriul total trebuie sa fie cel putin 10 poze. In acelasi timp, este important sa urmarim trecerea la faza urmatoare in loc de a extinde pur si simplu repertoriul pozelor folosite in acest stadiu (de ex, predarea discriminarii intre 50 poze, fara a dezvolta structura propozitiilor).

Introducerea structurilor de propozitie cu PECS

Pana in acest moment in utilizarea PECS de catre elev au fost manipulate poze unice. Acest nivel de dezvoltare a comunicarii se poate compara cu cel al individului obisnuit care poate folosi doar cuvinte rostite unice. Insa indivizii cu dezvoltare obisnuita pot acoperi atat solicitarile, cat si denumirile utilizand cate un singur cuvânt, modulandu-si tonul vocii (sau alte aspecte ale productiei lor verbale). De ex, un copil de 18 luni poate rosti "catelul" intr-o maniera ce indica faptul ca isi vrea catelul de jucarie favorit sau intr-o maniera ce implica faptul ca vede un caine fugind prin curte. Elevii care utilizeaza PECS vor avea nevoie de un mecanism comparabil pentru a exprima daca imaginea pe care o ofera in schimb este utilizata ca o solicitare sau ca un comentariu (o denumire). Pentru a indeplini aceasta functie comunicativa, noi ii invatam pe elevi sa dezvolte propozitii simple, folosind mai mult de o imagine.

Pentru a introduce aceasta faza a trainingului, creati un cartonasa care poate fi inlaturat (o banda de propozitii, cu dimensiunea de 5x2 inch) si un cartonasa suplimentar care are "Eu vreau" scris pe el, ca si un simbol insotitor (de ex, o pereche de maini deschise). Fraza "Eu vreau" este prezentata ca fiind unitara, deoarece elevul nu a invatat inca sa distinga "Eu" de "Tu" sau de numele altor oameni; acel pas va veni mai tarziu in training. Trainingul incepe cu cartonasa "Eu vreau" deja plasat pe banda de propozitii, astfel incat lectia pe care elevul o invata mai intai este sa plaseze imaginea cu ce anume vrea pe banda de propozitii si apoi sa dea banda de propozitii (in loc de o singura imagine) educatorului. Ca si in faza anterioara, nu este nevoie de prompter verbal din partea educatorului. Prompterii fizici sunt utilizati dupa ce elevul incepe sa inmaneze o singura imagine, pentru a-i ghida mana sa plaseze imaginea pe banda de propozitii. Cand educatorul capata banda de propozitii, pe langa faptul ca ii da elevului ce anume a cerut, educatorul citeste banda de propozitii, in timp ce arata cu degetul fiecare imagine (de ex, "Oh, 'eu vreau' [pauza 2-3 secunde] prajitura!"). Pauza inainte de a denumi itemul solicitat tinde sa-l incurajeze pe elev sa spuna numele itemului. (Cuvantul critic aici este "a incuraja". Copilul nu este fortat sa repete nici un cuvânt in aceasta lectie. Copilul are o performanta corecta printr-o manipulare adecvata a pozelor si astfel merita o recompensa pentru ca a invatat sa foloseasca banda de propozitii). Odata ce elevul invata sa plaseze imaginea unica pe banda de propozitii si sa-i dea intreaga banda educatorului, elevul este invatat sa ia cartonasa "Eu vreau" si sa-l plaseze pe banda de propozitii (utilizand inlantuirea inversa).

Raspunsul la intrebari simple

Pana acum, elevul a invatat sa utilizeze Programul PECS pentru a solicita spontan o varietate de itemi. Pe langa utilizarea comunicarii spontane, este important pentru elevi sa raspunda la intrebari. Urmatorul pas in secventa PECS introduce intrebarea "Ce vrei?". Desi educatorii au fost incurajati sa evite aceasta intrebare pana in acest moment al trainingului, probabil ca elevul a mai auzit intrebarea. In orice

caz, acest pas din training este de obicei parcurs relativ repede. Acest pas introduce de asemenea o strategie de prompting care este utilizata in fazele subsecvente.

Pentru a incepe aceasta faza a trainingului, un item care are valoare de recompensa pentru elev este plasat in fata elevului, alaturi de carnetul sau de comunicare. In timp ce intreaba "Ce vrei?", educatorul arata simultan cu degetul catre imaginea cu "Eu vreau" din carnetul de comunicare al elevului. Cei mai multi elevi vor apuca imaginea catre care arata educatorul si vor trece la a face o solicitare cu pozele. In timp, se introduce o pauza intre intrebare si aratatul cu degetul catre imaginea cu "Eu vreau" (aceasta strategie este descrisa ca o procedura – prompter cu amanare progresiva). Pe masura ce amanarea este crescuta, elevul invata de obicei sa raspunda la intrebare inainte ca educatorul sa arate cu degetul catre imaginea cu "Eu vreau". Dupa aceea, educatorul poate elimina prompterul gestual si promova raspunsul independent la intrebare. Desigur, este inca important sa aranjati ca elevul sa aiba oportunitati de a raspunde spontan, precum si sa fie capabil sa raspunda la aceasta intrebare.

Predarea denumirilor ca raspuns la intrebari simple

In acest moment al trainingului, elevul poate solicita spontan itemi si poate sa raspunda la intrebari simple. Criteriile de trecere la pasul urmator, de a denumi obiecte si itemi ca raspuns la intrebari simple, sunt observarea elevului care raspunde cu succes la intrebarea "Ce vrei?" in cel putin 80% din nu mai putin de 20 oportunitati care ii sunt prezentate in 3 zile. Noua aptitudine de denumire este predata cu sprijinirea pe aptitudinile invatate anterior. O imaginea noua se adauga pe Tabla de comunicare – "Eu vad". Aceasta lectie incepe prin plasarea in fata elevului a unui item care, desi oarecum interesant, nu este ceva dorit intens de catre elev. Educatorul il intreaba pe elev: "Uite! Ce vezi?" si arata simultan cu degetul catre imaginea cu "Eu vad". Acest prompter gestual a fost introdus in pasul anterior; de aceea, probabil ca elevul va apuca imaginea cu "Eu vad", o va plasa pe banda de propozitii si va selecta imaginea ce corespunde itemului din fata elevului. Cand primeste banda de propozitii, educatorul trebuie sa spuna: "Oh, eu vad mingea".

In acest moment este foarte important sa *nu* ii dati mingea elevului. Reactia adecvata la denumirea de catre elev a ceva, sau la un comentariu al elevului despre ceva este sa fiti de acord cu elevul si sa-i dati o recompensa sociala. A denumi un item nu este acelasi lucru cu a solicita un item. De aceea, pentru a evita confuzarea elevului, educatorul trebuie sa reactioneze diferit la denumire fata de solicitare. Motivul ca se alege un item care nu reprezinta o recompensa puternica pentru elev este de a diminua reactia pe care elevul o are atunci cand nu capata itemul, ceea ce de altfel elevul se asteapta cu mare probabilitate, data fiind experienta sa anterioara cu PECS. De-a lungul incercarilor, educatorul incepe sa introduca o pauza intre punerea intrebării si aratatul cu degetul catre imaginea cu "Eu vad" (asa cum s-a procedat si in faza anterioara). Pe masura ce amanarea este sporita, elevul ajunge treptat sa raspunda la intrebare fara nici un prompter gestual.

In timpul acestei faze de training, educatorul introduce si alte intrebari simple, cum ar fi "Ce auzi?" "Ce simti?" si "Ce ai?" Pentru fiecare intrebare, o imaginea corespunzatoare este adaugata la carnetul de comunicare. Desigur, este foarte important sa continuati sa intercalati intrebari cum ar fi "ce vrei?", odata cu asigurarea oportunitatilor pentru a mentine o rata rezonabila de solicitari spontane.

Dezvoltarea comentariilor spontane

Pe langa denumirea itemilor cand i se cere sa faca acest lucru, este important ca elevul sa comenteze spontan despre aspecte din ambient. Pentru ca elevul sa faca acest pas, intrebarile educatorului trebuie eliminate ca fiind prompteri pentru comentariile elevului. O strategie pentru a reusi acest lucru include estomparea lungimii intrebărilor educatorului, spunand, de ex, "Uite! Ce...?", apoi "Uite!" apoi sa utilizati doar o privire intrebatoare. Fraze comparabile pot fi utilizate cu ascultatul (de ex, "Eu aud...), atinsul sau simtitul (de ex, "Eu simt...)) sau pur si simplu cu a avea alti itemi (de ex, "Eu am..."). In plus, este util sa promovati comentariile spontane utilizand surpriza sau noutatea pentru a castiga atentia elevului. Indivizii cu dezvoltare obisnuita tind sa comenteze despre aspecte din mediu care se schimba brusc (ca atunci cand cineva intra in camera, ceva cade sau se sparge, ceva care nu "merge" intr-o anumita situatie etc) si nu

despre aspecte statice ale ambientului (de ex, peretii sau podeaua). De aceea, o strategie utila este introducerea unor schimbari in ambient, de ex scotand o serie de itemi dintr-o geanta sau deruland diferite sunete de pe o caseta audio.

Introducerea atributelor si altor aspecte complexe ale comunicarii

Un alt aspect al comunicarii complexe implica descrierea diferitelor atribute asociate cu obiecte sau evenimente. Aceste atribute pot sa includa culoare, dimensiune, forma, tip, marca si asa mai departe. Aceste atribute sunt cateodata introduse mai intai atunci cand il invatati pe elev sa raspunda adecvat la solicitarile educatorului, ca atunci cand ii cereti elevului sa va dea mingea rosie, sa arate patratul sau sa gaseasca prajitura cu *ciocolata*. Pe de alta parte, odata ce elevul invata sa utilizeze PECS ca sa solicite itemi cu o banda de propozitii, este posibil sa il invatam pe elev sa utilizeze anumite atribute in cadrul solicitarii inainte de a utiliza acel atribut in cadrul unei sarcini receptive.

Presupuneti, de ex, ca unui elev nu numai ca ii plac bomboanele M&M, dar ca le prefera pe cele rosii (aceasta lectie poate fi aranjata pentru un elev care prefera prajiturile cu frisca dintre toate prajiturile, sau care prefera Power Rangers dintre toate figurinele, etc.). Cand elevul cere un M&M, dandu-i educatorului banda de propozitii, educatorul ia cateva bucati de bomboane si intreaba - sau pur si simplu arata cu gesturi - "care?". Educatorul il ghideaza acum pe elev sa aleaga o imaginea care semnifica "rosu" si il ghideaza pe elev sa plaseze acel simbol pe banda de propozitii (intre "eu vreau" si "M&M"). Apoi, educatorul goleste banda de propozitii si il ghideaza pe elev prin noua secventa. Cand banda de propozitii care include "rosu" este capatata, educatorul ii da elevului bomboana M&M rosie. Nu este nevoie de o recompensa aditionala, deoarece elevul a specificat-o (desi intotdeauna este o idee buna sa adaugati o lauda sau un alt tip de recompensa sociala). O alta strategie utilizata pentru a aprecia daca elevul intr-adevar vrea ceea ce este indicat pe banda de propozitii consta in spusele educatorului "Ok, la-o!" atunci cand ii este inmanata banda de propozitii. In loc sa-i daa elevul alege itemul care corespunde la ceea ce a cerut.

Aceasta lectie se aplica si altor atribute, atata vreme cat educatorul poate determina cum sa faca ca un atribut sa fie un aspect asociat cu ceea ce vrea elevul. Cateodata, aceasta abordare poate fi simpla, ca atunci cand il invatam pe elev sa ceara covrigelul mai lung si nu pe cel mai scurt, sau prajitura mare si nu pe cea mica, deoarece cei mai multi elevi prefera covrigeii mai lungi sau prajiturile mai mari fara nici un exercitiu preliminar. (Desi copilul selecteaza covrigelul mai lung si nu pe cel scurt, fara training, el trebuie sa invete cum sa comunice astfel de alegeri). Selectarea partilor corpului poate sa capete valoare de recompensa invatandu-l mai intai pe elev sa se joace un joc cum ar fi DI.Cap de Cartof, si apoi invatandu-l pe elev sa ceara urmatoarea parte a corpului pe care vrea sa o plaseze langa corp. In general, un atribut trebuie sa fie mai intai cu valoare potential recompensativa pentru elev, inainte ca educatorul sa incerce sa-l invete pe elev sa ceara itemul folosind si acel atribut. De ex, daca un elev nu arata niciodata vreo preferinta pentru culoare (adica elevul nu-si face niciodata alegerile obiectelor preferate in functie de culoare), atunci pentru inceput va fi dificil sa il faceti pe elev sa raspunda la acel atribut in cadrul unei solicitari. In experienta noastra, lectiile ce implica solicitari care include atribute pe care elevul deja le urmareste sunt de obicei mai motivante pentru elev decat lectiile bazate pe selectarea de catre educator a atributelor si recompenselor.

Co-dezvoltarea vorbirii in timpul utilizarii PECS

PECS a fost predat unui numar mare de copii si adulti cu autism si intarzieri inrudite (Bondy & Frost, 1994a). O schimbare ce a fost observata cu certitudine cand sistemul s-a utilizat cu elevi de varsta prescolara a fost co-dezvoltarea limbajului. In cazul unor elevi, vorbirea s-a facut auzita dupa cateva luni de training. In cazul altor elevi, aceasta dezvoltare nu a fost observata timp de 1-2 ani; pentru un alt grup de elevi, vorbirea nu a aparut cu adevarat niciodata. (Insa inca nu exista date privind co-dezvoltarea vorbirii in urma introducerii de PECS la copiii care anterior au beneficiat de un training amplu, desi ineficient, in imitare vocala. Datele pe care le prezentam implica copii la care PECS a fost introdus aproape imediat dupa ce au intrat intr-u program de scoala). Cand elevii prescolari cu autism dezvolta limbajul dupa introducerea

PECS, acești elevi trec de obicei printr-o perioadă a trainingului în care ei comunică exclusiv prin PECS, urmată de o perioadă în care ei încep să vorbească în timp ce folosesc PECS și apoi urmată de bazarea completă pe vorbire ca modul lor de comunicare. Deși această dezvoltare a fost observată la unii elevi (nu la toți), trebuie precizat încă odată că PECS se preda pentru că elevul să aibă mijloace eficiente de comunicare și nu ca o metodă de predare a vorbirii. Cățiva factori par să se asocieze cu dezvoltarea vorbirii.

Mai întâi, introducerea de PECS la elevi nu diminuează importanța muncii la dezvoltarea imitației, incluzând imitarea vocală. În plus, cu rutinele PECS, când elevul îi da educatorului o imaginea sau o bandă de propoziții, educatorul da replica adecvată elevului (furnizând astfel un model vocal), incluzând pauza dinaintea ultimului cuvânt (sau frază). În experiența noastră, mulți elevi care încep să vorbească încep să completeze afirmațiile educatorului sau încep să spună cuvintele odată cu educatorul în timp ce arată cu degetul către fiecare imaginea. Pentru elevii care dezvoltă vorbirea, există o perioadă de timp în care vor vorbi, probabil, numai în timp ce își utilizează sistemul de poze. Acești elevi adesea folosesc un limbaj vorbit mai complex (adică utilizează mai multe cuvinte sau implică mai multe funcții comunicative) când au oportunitatea de a utiliza PECS (și să vorbească simultan) decât atunci când nu au poze pe care să le manipuleze (Frost & Bondy, 1997). În timpul acestei perioade inițiale de achiziție vocală, cei mai mulți elevi continuă să achiziționeze noi elemente de vocabular via PECS înainte de a înceta să-și mai folosească pozele și să se sprijine exclusiv pe limbajul vorbit. Deși este tentant să înlăturăm imediat toate pozele când auzim primele cuvinte rostite de copil, modelele comportamentale ale multor elevi sugerează că o înlăturare prea rapidă a pozelor poate stopa dezvoltarea comunicării la unii elevi. Desigur, întreg limbajul vorbit va fi puternic încurajat și recompensat, pe măsura ce se dezvoltă.

Nu toți elevii care utilizează PECS vor dezvoltă vorbirea. În prezent se fac cercetări pentru a se putea preciza care elevi probabil vor învăța să vorbească, însă nu avem un predictor precoce de acuratețe în acest moment. Oricum, insistăm asupra faptului că PECS este predat ca o modalitate de a-i asigura elevului o comunicare funcțională și nu ca o modalitate primară de a-l face pe elev să vorbească.

Utilizarea pozelor și simbolurilor în cadrul lecțiilor de limbaj receptiv

Asa cum am notat la începutul acestui capitol și pe parcursul acestei cărți, unii elevi întâmpină dificultăți considerabile în achiziționarea limbajului. Într-un mod similar, unii elevi au dificultăți în a înțelege limbajul vorbit al altora (Vezi Peterson, Bondy, Vincent & Finnegan, 1995 pentru un exemplu de astfel de dificultate.) Pentru acești elevi, performanța lor în răspunsul la comenzile educatorului (de ex, “la lingura”) se ameliorează semnificativ când sunt adăugate caracteristici vizuale la instrucțiunile rostite.

În unele situații, educatorul poate folosi imaginea unui item, cum ar fi un desen sau o fotografie a lingurei, în timp ce spune “la lingura”. În alte situații, poate fi mai eficient să prezentați un obiect asociat cu o anumită activitate, cum ar fi să-i dați elevului o minge în timp ce spuneți “Du-te la sală”. Nu există nici un test simplu pentru a stabili dinainte dacă poze sau obiecte mai concrete vor fi eficiente cu un anumit elev. Unii elevi poate vor avea nevoie să discrimineze între obiecte actuale și reprezentări 3D înainte de a învăța cum să discrimineze între desene alb-negru (Frost & Scholefeld, 1996). Unii elevi își ameliorează nu doar capacitatea de a înțelege ce anume li se spune, dar au și o reducere a reacțiilor disruptive din timpul rutinelor de instrucție, cum ar fi mai puține crize de furie, comportamente auto-agresive sau acte agresive (Peterson și colab, 1995).

Când astfel de caracteristici vizuale sunt adăugate la instrucțiunile unui educator, educatorul trebuie să observe dacă elevul poate eventual să răspundă cu succes la instrucțiuni rostite. Odată ce elevul stăpânește cu succes răspunsul la prezentarea caracteristicilor vizuale, educatorul începe să reducă prezenta acestor caracteristici vizuale. Una din aceste strategii poate fi introdusă reducând treptat perioada de timp în care este afișată caracteristica vizuală. De ex, la începutul trainingului, imaginea îi este arătată elevului în tot timpul dintre instrucțiune și găsirea de către elev a itemului solicitat. În timp, educatorul arată imaginea pentru perioade tot mai scurte și mai scurte – 5 secunde, apoi 3 secunde, apoi 1 secundă și apoi doar ca un flash, înainte de a o înlătura de tot. O altă strategie este de a introduce treptat o pauză între rostirea instrucțiunii “la lingura” și afișarea pozei cu lingura. Pe măsura ce această amănare

este crescuta, unii elevi incep sa raspunda la instructiunea rostita inainte de a fi introdusa caracteristica vizuala. In prezent continua cercetarile legate de aceasta strategie de promptare prin amanare (Sulzer-Azaroff & Mayer, 1991).

Aceste strategii pot fi utilizate cand se folosesc obiecte mai concrete, in special in timpul tranzitiilor de la o activitate la alta sau de la o locatie la alta. Utilizarea obiectelor asociate cu urmatoarea activitate il poate ajuta pe elev sa se concentreze asupra a ceea ce va fi urmatoarea recompensa (de ex, "Uite creionul tau. Hai sa mergem inapoi sa coloram") si nu asupra recompensei prezente pe care o pierde (de ex, "Nu te mai juca si du-te inapoi"). Astfel de itemi pot fi denumiti obiecte tranzitionale (Kanter, 1992) de vreme ce il pot asista pe elev in a intelege ce activitati urmeaza sa inceapa.

Respectarea unui program

Multi adulti folosesc notite, calendare personale si alte ajutoare vizuale care sa le reaminteasca responsabilitatile cotidiene sau saptamanale. Multi elevi vor fi capabili sa parcurga mai usor activitatile din ziua respectiva daca sunt invatati sa utilizeze caracteristici vizuale similare. Cand un elev este invatat sa urmeze anumite instructiuni furnizate ca poze sau alte simboluri, el este invatat sa raspunda imaginilor prin a gasi un anumit material si apoi prin a incepe o anumita activitate. Respectarea orarelor implica a-i invata pe elevi sa urmareasca o secventa de imagini. Aceste imagini pot fi prezentate pe un sir vertical (sau o secventa de la stanga la dreapta, pe masura ce elevul mai creste) sau intr-un carnet, in care fiecare pagina are o imaginea asociata cu o activitate.

Cheia pentru a preda cu succes respectarea unui orar este de a minimiza prompterii verbali ai educatorului, astfel incat elevul ajunge sa se bazeze pe simbolurile de pe orar pentru a obtine materialul, a demara activitatea, a completa activitatea, a pune materialul la loc si a se intoarce la sirul din orar pentru a continua secventa (Macduff, Krantz & McClannahan, 1993). In general, daca elevului trebuie sa i se spuna "verifica-ti programul", atunci independenta va fi mai greu de obtinut decat daca educatorul va folosi mai mult ghidaj fizic (care sa fie estompat in timp).

Un avantaj al utilizarii unor sisteme de programe vizuale cu elevii este ca educatorul poate revizui activitatile si expectantele zilei cu elevul, reducand posibil surprizele pe care elevul le poate gasi deconcertante. Programul vizual permite de asemenea relevarea momentelor in care vor interveni cele mai recompensatorii activitati. Programele afisate permit de asemenea un oarecare grad de negociere cu un elev. De ex, un elev poate solicita sa mearga la un restaurant fast-food la 9.00 dimineata. In loc sa spuna "Nu", un parinte poate alege sa puna imaginea cu restaurantul pe program la o ora mai potrivita (de ex la pranz sau la cina). In aceasta maniera, elevul incepe sa inteleaga ca, in loc sa fie total respins, el va trebui sa astepte ca sa primeasca ceea ce doreste.

Un alt avantaj al folosirii sistemelor de programe este ca educatorul poate include informatii aditionale in imagine. De exemplu, un carton de pe program poate indica faptul ca un elev va incepe un proiect de arta. Pe spatele cartonului (sau de-a lungul marginii de jos in fata cartonului), educatorul poate plasa imaginile asociate cu fiecare dintre materialele necesare pentru proiect (de ex, hartie, creioane, foarfeci, lipici). Acest sistem poate deveni foarte util pentru elevi mai mari, care invata sa execute activitati vocationale ce include multi itemi, sau pentru elevi care invata sa uremeze meniuri de gatit ce includ multe ingrediente si ustensile.

Imaginile si sistemele de recompensa

Asa cum s-a insistat de-a lungul acestei carti, furnizarea unei recompense adecvate este stalpul de temelie al abordarilor comportamentale de predare. Prima parte a trainingului de PECS se sprijina pe invatarea elevului sa solicite recompense dorite. La inceputul unui astfel de training, este important sa recompensam solicitarea imediat si consistent. Oricum, trebuie sa se inteleaga ca unui elev nu i se poate da tot ceea ce cere intotdeauna. Pentru un elev care nu a cerut niciodata calm nimic, in timpul primelor zile de training PECS, cand elevul cere in mod repetat o bucata de covrigel, este desigur recomandat ca fiecare solicitare sa fie recompensata. Insa, pe masura ce timpul trece, nimeni nu va vrea (sau cateodata nu va putea) sa-i dea elevului un covrigel de cate ori el cere unul. Elevul trebuie sa continue sa fie recompensat

pentru ca face solicitari. Oricum, educatorii si parintii doresc sa ii arate limpede elevului ca, treptat, asteapta tot mai mult si mai mult de la el.

O solutie potentiala implica invatarea elevului sa utilizeze un sistem de recompensa vizuala. Secventa este similara modului in care toti indivizii invata sa pretuiasca banii; cu alte cuvinte, oamenii invata sa aprecieze si sa doreasca banii deoarece ei invata ca pot schimba banii pentru lucruri pe care le doresc. Pentru un elev care foloseste PECS, procesul incepe in momentul in care el face o solicitare specifica. De ex, cand elevul solicita un covrigel, educatorul plaseaza imaginea (cu Velcro = scai sau alt material similar) pe un carton special (cam de marimea unui carton-index) in timp ce spune: "Oh, tu vrei covrigel". Educatorul pune pe acest carton un cerculet in care este plasat (de asemenea cu Velcro) un tip de simbol sau semn (de ex, un banut sau un breloc sau o insigna mai adecvata varstei). Educatorul ii cere imediat elevului sa efectueze o sarcina simpla, cum ar fi sa gaseasca un creion pe masa sau sa puna o jucarie intr-o cutie. Dupa completarea sarcinii, educatorul ii da elevului insigna, il ghideaza sa o puna pe carton, si imediat ia insigna de pe carton in timp ce ii da elevului ce anume a cerut. (Elevului nu i se cere sa ii dea educatorului imaginea, deoarece el deja a cerut covrigelul si nu are nevoie sa ceara din nou).

Elevul invata valoarea insinelor, "comercializandu-le" pentru itemul dorit. Cercuri aditionale sunt treptat plasate pe carton, pana cand elevul trebuie sa castige cinci insigne inainte de a le putea vinde in schimbul itemului cerut. In acest mod, elevul are un soi de "nod in batista" vizual continuu, pentru ce anume lucreaza, in timp ce, simultan, este invatat treptat sa reuseasca mai mult (cu alte cuvinte, se extinde fie perioada de timp, fie numarul itemilor necesari pentru a completa anumite lectii sau alte activitati) inainte de a fi recompensat. Pe masura ce elevul executa activitatile pentru educator si castiga insigne, el va observa ca pe carton exista unele cercuri umplute, in timp ce altele sunt inca goale. Acest aranjament ajuta la a-i da elevului caracteristici vizuale despre cat de aproape se afla de castigarea recompensei si cat de multa munca se mai asteapta de la el. Desigur, este important sa luam in calcul varsta elevului atunci cand stabilim scopuri referitoare la cat timp ne putem astepta in mod rezonabil ca elevul sa munceasca.

Punandu-le toate laolalta

Cand fiecare dintre aceste sisteme ii este prezentat unui elev, exista un numar de lucruri importante care trebuie aranjate de catre educator. Cel mai important este ca elevul care utilizeaza PECS sa aiba acces continuu la propriul sau sistem de comunicare. Carnetul de comunicare (sau imaginile individuale) nu trebuie niciodata ascunse ca o modalitate de a-l face pe elev sa "taca". Nu ar fi cu nimic diferit de a-i pune un leucoplast pe gura unui copil cu dezvoltare normala in varsta de 2 ani, care pune prea multe intrebari. Apoi, trebuie pregatit un sistem de programe pentru a-l ajuta pe elev sa navigheze de-a lungul activitatilor zilei. In final, elevului trebuie sa i se dea un sistem de recompensa vizuala care il va ajuta sa inteleaga pentru ce anume lucreaza si cat de multa munca se mai asteapta de la el. Combinand aceste sisteme, elevului i se da o baza solida prin care el este mai capabil sa comunice cu parintii, educatorii si oamenii din comunitate si este mai capabil sa inteleaga eforturile comunicative ale parintilor si educatorilor sai. Mai mult, accentuand aspectele vizuale acestor sisteme, elevul are un acces mai continuu la informatii importante despre ce anume poate el sa faca si ce anume se asteapta de la el. O descriere completa a elementelor implicate in aranjarea unor medii educationale eficiente care incorporeaza PECS si alte sisteme vizuale pot fi gasite in *Abordarea piramidala a educatiei* (Bondy, 1996).

CAPITOLUL 31

Pastrarea castigurilor terapiei

Tristram Smith

Persoanele care lucreaza cu indivizi cu intarzieri in dezvoltare probabil ca se vor confrunta cu intrebarea daca castigurile pe care indivizii le fac in programele generate in clasa sau in clinica vor fi pastrate si dupa ce indivizii vor parasii acele structuri. O interventie are o valoare limitata daca nu reuseste sa-si pastreze in timp efectele. Un studiu publicat de Lovaas, Koegel, Simmons si Long in 1973 ilustreaza aceasta problema (vezi cap. 3 pentru o recenzie mai detaliata). In acest studiu, un grup de copii a fost

tratată cu o intervenție comportamentală intensivă pentru o perioadă de 14 luni. În acest timp, copiii au făcut progrese substanțiale în vorbire, jocul cu jucării și interacțiuni sociale, în timp ce comportamentele auto-stimulatorii și crizele de furie s-au diminuat. La sfârșitul terapiei, cam jumătate dintre copii au intrat într-o instituție de stat, unde au capatat multă grijă și dragoste non-contingente, și acces la clase de educație specială. Cățiva dintre copiii rămași în studiu nu au fost livrați instituțiilor de stat, ci s-au întors la părinții lor care au fost educați în implementarea terapiei comportamentale. Când copiii instituționalizați au fost evaluați 2 ani mai târziu, cu toții regresaseră. A fost posibil, oricum, să se restabilească multe din castigurile lor inițiale, introducând a doua oară terapia. Din nefericire, aceste castiguri se pierduseră din nou, în momentul unei reevaluări secundare. Copiii care se întorseseră acasă la părinți nu regresaseră însă la reevaluare. Astfel de rezultate demonstrează că esențial pentru păstrarea castigurilor terapiei este a avea părinți, adulți semnificativi și copii de aceeași vârstă ("peers") și nu doar ajutoare care să fie implicate în câteva fațete ale terapiei.

Un al doilea studiu de reevaluare al lui McEachin, Smith și Lovaas a fost publicat în 1993, și a incorporat multe dintre recomandările pe care le prezentăm în acest capitol. Pe scurt, datele de follow-up (*Nota traducătorului: =reevaluare; termenul de "follow-up" este încetățenit în limbajul economic românesc*) generate de studiul din 1993 sunt mult mai încurajatoare decât rezultatele studiului anterior: studiul din 1993 arată că 9 din 19 copii care au fost supuși intervenției revizuite au păstrat castigurile terapiei 3 până la 12 ani după finalizarea terapiei. Zece dintre copiii rămași au fost integrați în clase speciale de educație după terapie, mulți dintre ei regresând în timp. Motivul pentru care grupul cu cele mai bune rezultate s-a descurcat atât de bine probabil că se bazează, cel puțin parțial, pe faptul că copiii ce compun acest grup continuă să fie supuși terapiei, în sensul că sunt integrați cu și învățați de la copiii obișnuiți.

Dacă o persoană păstrează sau nu castigurile făcute în timpul unei intervenții este probabil în funcție de un număr de variabile. Dacă o persoană își amintește, retraiește sau păstrează în alt mod ceea ce a fost învățat în trecut este în funcție de schimbările din mediul acelei persoane, ca și de schimbările din sistemul nervos central al acelei persoane (în cazul indivizilor cu întârzieri în dezvoltare, o astfel de schimbare este instigată de deteriorarea organică). Acest capitol vizează numai schimbările ambientale ce contribuie la păstrarea castigurilor terapeutice.

Mijloacele prin care sistemele nervoase ale indivizilor cu întârzieri în dezvoltare procesează stimulii, astfel încât rezultatele memorarilor să fie excelente sau slabe nu sunt cunoscute. Ceea ce se știe însă este că indivizii cu autism dețin o memorie mai bună a răspunsurilor la stimuli simpli, cum ar fi reamintirea cifrelor sau a altor prezentări vizuale, în comparație cu alți indivizi cu retard sau cu indivizi obișnuiți de aceeași vârstă mentală ca și individul cu autism. Însă indivizii cu autism demonstrează capacitate de memorare inferioară atunci când sunt confrunțați cu sarcini în care stimulul și răspunsul implică diferite modalități senzoriale (de ex, auditiv și vizual). De ex, la o sarcină ce îl solicită pe un individ să audă un stimul verbal și să dea un răspuns vizuo-motor (de ex, "Atinge nasul"), indivizii cu autism gresesc în a da răspunsul corect, mai des decât o fac indivizii cu aceeași vârstă mentală. Dacă acest fenomen se datorează unei expuneri limitate a individului la materiale educaționale precoce sau unor caracteristici unice ale sistemului nervos al individului, nu se știe. În orice caz, pare rezonabil să se țină cont de ceea ce se cunoaște în privința ameliorării memoriei, și apoi să se construiască pe aceste cunoștințe și ele să fie încorporate într-un program de intervenție. În acest capitol, avem în vedere trei proceduri fundamentale de ameliorare a reținerii materialului învățat. Primul se concentrează asupra controlului recompensei, cel de-al doilea se concentrează pe controlul stimulilor și cel de-al treilea se ocupă de rezultate semnificative din cercetările asupra memoriei, privind programarea și spațierea probelor.

Manipularea recompenselor

Există două moduri în care se pot manipula recompensele, astfel încât să crească probabilitatea ca un comportament învățat să fie reținut. Acestea sunt discutate în secțiunea de față.

1. Manipularea programelor de recompensa Programele de recompensa variază ca tip. Un mod de a livra recompensa este de a o da contingent la fiecare răspuns corect. Acest program de recompensa este

cunoscut sub numele de *program continuu*. O a doua procedura este de a furniza recompensa intr-un mod intermitent, cum ar fi tot al optulea raspuns corect, sau odata la fiecare 10 minute. Acestea se numesc *programe de recompensa proportionala*, respectiv *programe de recompensa de tip interval*, in functie de ce anume se foloseste pentru a determina momentul in care se da recompensa: un anumit numar de raspunsuri sau un anumit interval de timp care a trecut de la ultimul raspuns.

Se pot diferentia programe cu densitate mare sau cu densitate mica a recompenselor, analizand frecventa cu care se da o anumita recompensa. Se pot diferentia de asemenea programe fixe si programe variabile, observand daca recompensa se da dupa un numar fix de comportamente sau dupa un anumit timp (de ex, recompensa se da intotdeauna dupa trei raspunsuri corecte sau dupa fiecare 5 minute) sau dupa un numar neregulat de comportamente sau intervale de timp (de ex, recompensa se da dupa un numar randomizat de comportamente sau o perioada de timp randomizata). De ex, intr-un program variabil de tip proportional cu o densitate de cinci, numarul mediu de raspunsuri intre recompense este de cinci, dar numarul raspunsurilor intre oricare doua recompense poate fi mai mare sau mai mic de cinci.

Se stie in general ca recompensele continue (adica recompensa pentru fiecare raspuns corect) este programul de preferat atunci cand se achizitioneaza un comportament, dat fiind ca programele fixe, cu densitate inalta duc la achizitii relativ rapide. Insa, odata ce comportamentul este stabilit, trecerea la un program variabil si mai subtil determina o rezistenta mai mare la extinctie; astfel, comportamentul va fi pastrat pentru perioade mai lungi de timp prin acest tip de program. O astfel de procedura este similara cu metodele frecvent utilizate de parinti cand isi cresc copiii obisnuiti. Cu alte cuvinte, se asigura o schema densa de recompense pentru un copil care este foarte mic si tocmai invata anumite abilitati. Pe masura ce copilul creste insa, toata lumea se asteapta ca el sa se comporte adecvat, fara sa trebuiasca sa fie recompensat asa de des.

2. Selectia recompenselor Recompensele ce probabil se gasesc in mediile naturale, cotidiene ale elevului trebuie folosite. Observati ca recompensele alimentare probabil ca nu vor fi prezente cu suficienta frecventa pentru a mentine comportamentele invatate, odata ce elevul intra intr-un ambient nou. Astfel, elevul va invata sa discrimineze intre medii in care capata recompense alimentare si medii in care asta nu se intampla. In consecinta, comportamentele adecvate ale elevului vor disparea rapid in noile medii. Pentru a evita o astfel de pierdere, trebuie sa se faca gradat transferul de la utilizarea recompenselor alimentare la recompense disponibile in mediul cotidian al elevului. Recompense mai naturale ar fi probabil recompense secundare sau achizitionate (recompense ce au fost invatate, cum ar fi lauda si recunoasterea), spre deosebire de recompensele primare.

Controlul stimulilor

Daca un elev invata un anumit comportament intr-un setting (*Nota traducatorului: termen incetatenit in psihoterapie, care desemneaza un anumit ambient structurat de lucru*) si in prezenta unui numar limitat de persoane, cum ar fi parintii si un pedagog, este improbabil ca acest comportament se va pastra odata ce settingul este schimbat. In literatura de specialitate, acest fenomen se spune ca rezulta dintr-un control strict al stimulilor. Pentru a evita aceasta situatie, trebuie sa se aranjeze un larg control al stimulilor pentru comportamentele elevului, astfel incat diversi adulti si medii variate sa declanseze raspunsuri consistente. Un exemplu din vietile de zi cu zi ale copiilor obisnuiti poate ilustra bine aceasta problema. In prezenta familiei, un copil poate fi vazut ca are comportamente placute si multumitoare. Se spera adesea ca aceste comportamente invatate acasa vor fi transferate in grupul de la scoala al copilului, sau in grupul de egali. Parintii adesea se ingrijoreaza cand observa ca acest copil se comporta radical diferit atunci cand se afla in afara familiei; controlul stimulilor exercitat de parinti acasa poate fi inexistent odata ce copilul paraseste casa.

Exista doua strategii de a crea stimuli obisnuiti in settinguri, pentru a ajuta la pastrarea consistentei comportamentelor elevului. Mai intai, trebuie sa ne asiguram ca anumiti stimuli discriminativi prezenti in ambientul de predare sunt de asemenea prezenti in ambientul de zi cu zi al elevului. De ex, elevii cu intarzieri in dezvoltare vor generaliza cu mai mare probabilitate aptitudinile pe care le invata in Programul

de denumire Receptiva a Obiectelor (cap.17), daca denumirile predate sunt achizitionate prin utilizarea unor obiecte tridimensionale si nu a pozelor de obiecte. Elevii cu intarzieri in dezvoltare au de asemenea o probabilitate mai mare de a-si generaliza castigurile terapeutice daca persoanele sau situatiile cu care se confrunta in afara settingului de instructie sunt similare cu cele din mediul terapeutic.

Cea de-a doua strategie implica invatarea elevului sa raspunda la exemple numeroase de stimuli. De ex, un control mai larg al stimulilor (o generalizare mai ampla) va fi obtinuta daca elevul este invatat sa denumeasca nu numai cainele, dar si cativa caini de diferite marimi, forme si culori. In literatura de specialitate, o astfel de strategie este denumita drept *metoda exemplelor suficiente*, dat fiind ca implica predarea a suficiente exemple din anumiti stimuli pentru ca elevul sa invete sa generalizeze de la aceste exemple la exemple noi.

Exista si o a treia chestiune care trebuie acoperita atunci cand se gandeste strategic stabilirea controlului stimulilor: cand un elev intra intr-un ambient nou, acel ambient poate contine stimuli care il distrag pe elev de la executarea unor comportamente invatate anterior sau, invers, elevul poate fi invatat sa execute comportamente prin expunere la anumite settinguri. Pentru a compensa astfel de efecte, elevul trebuie sa fie instruit in settinguri cat mai apropiate de mediul sau cotidian, pe cate posibil. In plus, daca se fac achizitii intr-un setting, atunci trebuie sa se faca eforturi pentru a transfera acele castiguri in alte settinguri si la alte persoane. De ex, daca un elev este tratat de un profesionist (de ex, un logoped sau un educator) sau daca terapia se efectueaza intr-un singur setting (de ex, un singur cabinet sau o clasa) probabil ca cea ce elevul achizitioneaza el va executa doar cu persoana originala si in settingul original, dar nu si cu persoane noi, in settinguri noi.

Cercetarea memoriei

Multe cercetari privin facilitarea memoriei la indivizii obisnuiti au fost efectuate si aplicate pentru a ajuta indivizii sa-si aminteasca mai bine informatia de care au nevoie pentru a functiona in medii noi si diferite. Multe dintre aceste tehnici de ameliorare a memoriei sunt foarte implicate si mult prea complicate pentru utilizarea in terapia elevilor cu intarzieri in dezvoltare. Insa, o tehnica numita *spatiere* sau *probe expandate* s-a dovedit a fi utila si deosebit de adecvata pentru a facilita reamintirea la elevii cu intarzieri in dezvoltare.

Spatierea este o tehnica ce consta in cresterea treptata a intervalului de timp ce separa probe dintr-un raspuns nou, dupa ce acel raspuns este achizitionat prin probe succesive. Motivul exact pentru care spatierea faciliteaza memorarea este in mare parte necunoscut, dar poate fi deoarece o astfel de procedura ii solicita elevului sa *practice* rememorarea. Cu cat mai dificila este aceasta practica (adica, cu cat mai lung este intervalul de timp dintre probe) cu atat mai mult este pregatit elevul sa isi reaminteasca raspunsul corect, dupa ce predarea formala s-a incheiat.

Odata ce un anumit comportament este achizitionat prin probe succesive, poate fi inceputa o procedura de spatiere, prin expandarea intervalului de timp dintre probe, incepand cu intervale scurte si trecand treptat la intervale mai lungi. Aceasta poate parea contradictoriu cu ceea ce s-a recomandat in capitolele anterioare ale acestui manual, unde recomandam ca educatorul sa scada intervalul dintre probe. Este important insa ca educatorul sa faca deosebirea intre achizitia comportamentului si retinerea materialului invatat. In ceea ce priveste alcatuirea (designul) terapiei, probele spatiate se coreleaza indeaproape cu ceea ce numim exersarea materialului invatat, plasat pe un orar de mentinere. Cu alte cuvinte, atunci cand o sarcina este achizitionata pentru prima oara, ea ar trebui reexersata dupa intervale relativ scurte (de ex, 1 ora).

Pe masura ce comportamentul devine mai consolidat insa, momentele in care este practicat pot fi spatiate pe parcursul unei zile, apoi tot la trei zile, si asa mai departe. Observati ca viteza cu care sunt crescute intervalele trebuie determinata de performanta elevului. De ex, daca intr-un anumit interval performanta elevului se deterioreaza, este necesara restabilirea comportamentului vizat prin scurtarea intervalului dintre probe, inainte de a expanda din nou perioada de timp intre probe.

Ca un exemplu comun pentru importanta spatierii in facilitarea reamintirii, putem cita cateva studii (Charlop, Kurtz & Milstein, 1992; Davis, Smith & Donahoe, 2002; Dunlap, 1984) care au avut rezultate

similare: in predarea unui curs, acesta poate fi predat integral intr-o singura zi sau instructiunile pot fi dispersate in cateva zile, chiar luni. Daca cursul este predat intr-o singura zi, retinerea materialului cu probabilitate va fi minima. Dimpotriva, daca materialul cursului este fragmentat si predat progresiv, retinerea sa o va depasi pe cea de dupa un curs rapid.

CAPITOLUL 32

Implicarea parintilor in terapie

Eric V.Larsson

Parintii au multe solicitari in ceea ce priveste timpul lor. Multi au servicii cu norma intreaga. Multi au alti copii cu nevoi substantiale. Multi sunt parinti singuri. Din aceste si alte motive, ei pot sa nu fie implicati in terapia copilului lor cu intarzieri in dezvoltare in masura necesara pentru a generaliza complet castigurile terapiei in intreaga viata a copilului. Cand acest lucru se intampla, parintii se simt lipsiti de control asupra aptitudinilor curente ale copilului si le lipseste increderea de a-l urmari pe copil. O problema ce poate aparea din aceasta situatie este ca parintii incep sa nu mai fie de acord cu terapia si interfereaza fiecare in activitatea de parinte a celuilalt (*Nota traducatorului: "parenting" s-a tradus in limba romana prin "parentalitate" in literatura de specialitate, insa in acest context cuvantul se refera la rolurile de parinte-educator asumate prin integrarea copilului in programul Lovaas*), datorita lipsei de cunostinte privind situatia curenta a terapiei unui copil. Frecvent, rezultatul este o terapie inconsecventa si progresul optim al copilului este serios afectat.

Cand exista aceasta situatie, o tehnica pe care am gasit-o foarte utila este de a schimba criteriile de invatare pentru fiecare aptitudine. Am adaugat conditia ca, pentru ca o aptitudine sa fie considerata invatata de catre un copil, fiecare parinte trebuie sa fie capabil sa obtina acelasi nivel de performanta care a fost obtinut de echipa pluridisciplinara. Initial, parintii pot considera aceasta conditie ca fiind amenintatoare. Insa, urmatoarea procedura este destinata abordarii pe cat posibil nedureroase si suportive a acestei probleme. In fapt, odata implicati in acest mod, am descoperit ca parintii sunt foarte satisfacuti de participarea lor, se simt increzatori in cunostiintele pe care le au despre terapie, sunt mai disponibili pentru activitati de voluntariat in ore de terapie si generalizeaza utilizarea aptitudinilor mai eficient pe parcursul unei zile.

Procedura de generalizare

Mai intai, pedagogul principal isi programeaza cel putin o intalnire saptamanala cu fiecare parinte separat, pentru a conduce aprecierea generalizarii. In aceasta intalnire, pedagogul principal are lista aptitudinilor achizitionate in cursul saptamanii precedente. Pedagogul prezinta apoi pe rand fiecare aptitudine, si evalueaza generalizarea la parinte.

Pentru fiecare aptitudine, utilizam urmatoarea procedura: Pedagogul descrie pe scurt aptitudinea si metoda utilizata si raspunde la orice intrebare pusa de parinte. Apoi, pedagogul executa ca model programul, asa cum este parcurs de obicei. In timpul pauzei, pedagogul hotaraste daca copilul a avut performante corecte si daca parintele se simte pregatit. Apoi, parintele executa cu copilul intregul program, exact asa cum a fost executat ca model de catre pedagog. Pedagogul da apoi orice feed-back necesar parintelui, si modeleaza (*Nota traducatorului: asa cum am precizat si in capitolele anterioare, "a modela" in contextul acestui manual semnifica a executa un comportament ca model, si nu "a modifica"*) din nou programul, daca copilul nu a reusit sa generalizeze la implementarea programului de catre parinte. Pedagogul si parintele continua apoi sa execute alternativ programul, pana cand copilul are acelasi nivel de performanta cu parintele ca si cu pedagogul.

Caracteristici-cheie

Cateva caracteristici ale acestei proceduri sunt importante. Mai intai, parintele participa la program numai dupa ce copilul l-a invatat cu pedagogii. Aceasta previne frustrarea atat pentru parinte, cat si pentru

copil. In al doilea rand, pedagogul modeleaza intotdeauna programul, inainte de a-i solicita parintelui sa se angajeze. Aceasta modelare imediata amelioreaza major fidelitatea parintelui pentru program. In al treilea rand, copilul va avea o criza comportamentala cu parintele ("behavioral momentum"), ceea ce duce la depasirea oricaror discriminari pe care copilul le-a invatat intre parinti si educatori. De aceea, daca copilul esueaza cu pedagogul, acesta trebuie sa continue programul pana cand copilul atinge din nou nivelul de performanta in executie. Daca este necesar, criza comportamentala poate fi maximizata prin inlocuirea pedagogului de catre parinte inainte ca pedagogul sa termine programul, si sa incheie imediat programul cu copilul. In final, deoarece programul nu poate decurge cum trebuie fara implicarea parintelui, acesta devine foarte motivat sa continue aceasta participare.

Dificultati potentiale

Am intampinat doua potentiale dificultati cu aceasta procedura. Prima este ca natura speciala a acestei intalniri de generalizare il determina pe pedagog sa piarda din vedere importanta unei recompense eficiente. Oricum, este mult mai important ca parintele sa foloseasca recompense eficiente, si ca parintele sa fie cel care furnizeaza recompensele. Cea de-a doua potentiala dificultate este ca adultii au tendinta de a vorbi prea mult intre programe. Aceasta adesea il stimuleaza pe copil sa se relaxeze intr-o activitate stereotipa sau sa se angajeze intr-un comportament care sa atraga atentia, pentru a concura cu cei doi adulti.

Implicarea parintilor in terapie: Programul saptamanii

Asa cum am subliniat anterior, este imperios necesar sa generalizam aptitudinile achizitionate de-a lungul zilei in activitati nestructurate. In timpul sedintelor echipei, in general stabilim linii directe cu privire la cat de frecvent trebuie promptat si recompensat incidental un program dat in timpul nestructurat. Parintii insa au multi factori perturbatori in timpul zilei, care ii impiedica sa generalizeze programele, si lipsa practicii cu programele inhiba in continuare abilitatea lor de a promta spontan o anumita aptitudine. De aceea, am dezvoltat urmatoarea procedura pentru a facilita generalizarea programelor de catre parinti.

Procedura

La fiecare intalnire clinica, noi specificam un program pe care se va lucra in special in saptamana respectiva pentru asigurarea trainingului incidental. Apoi, pedagogul principal programeaza o intalnire cu fiecare parinte, pentru a exersa promptarea incidentala a aptitudinii. Primul pas este de a merge intr-un loc mai putin obisnuit din casa sau din vecinatatea casei, fara materiale standardizate de training, si de a explica si modela programul pentru parinte. Cel de-al doilea pas este de a modela cum se implementeaza programul in acest ambient nou. Acest pas este de obicei cea mai mare provocare pentru parinte. Pedagogul il prompteaza apoi pe parinte, ca sa il ajute sa implementeze programul intr-un setting nou. Pedagogul modeleaza si da feed-back pana cand parintele poate independent sa identifice materiale naturale, SD-uri, prompteri si recompense. Apoi, in al treilea pas, pedagogul modeleaza din nou programul cu copilul prezent, pana cand copilul raspunde cu succes. Apoi este randul parintelui. Pedagogul si parintele fac cu schimbul in implementarea programului in locatii noi, pana cand copilul da un raspuns corect parintelui. In final, pedagogul ii da o recomandare terapeutica parintelui, sa implementeze proba incidentala de un numar minim de ori pe zi (de obicei, de 10 ori) si sa inregistreze datele intr-un tabel. Apoi, pedagogul va face planuri de revizuire a progreselor la urmatoarea intalnire clinica.

Caracteristici cheie

Chiar daca exista multe aptitudini ce trebuie generalizate de-a lungul unei zile, este copleșitor pentru parinte sa incerce sa generalizeze toate programele deodata. Concentrandu-se asupra unui singur program pe saptamana, parintii vor putea apoi sa stapaneasca si probabil sa isi mentina performanta cu acel program in saptamanile viitoare. Astfel, parintii pot stapani eficient aproximativ 50 programe pe an (aproximativ unul pe saptamana). Odata ce multe programe sunt stapanite, cu probabilitate parintii vor

putea generaliza la alte tipuri de aptitudini necesare. Este foarte utila plasarea tabelului cu date intr-o locatie evidenta, cum ar fi pe usa frigiderului, pentru a-i promta pe parinti sa initieze instructajul. Este de asemenea importanta planificarea pentru toate momentele semnificative ale zilei, precum si pentru activitati si locatii, pentru a generaliza aptitudinea la cat de multe activitati functionale este posibil.

Dificultati potentiale

Deoarece este foarte dificil pentru parinti sa se obisnuiasca sa lucreze cum am descris anterior, este esential ca pedagogul sa programeze un timp de training pentru a implementa aptitudinea, si nu doar sa recomande aceasta sarcina si sa-i faca pe parinti sa se simta vinovati cand nu reusesc sa o indeplineasca. Mai mult, este esential sa reevaluatii (follow-up) programul la urmatoarea intalnire clinica, deoarece se poate ca parintii sa nu fi reusit sa implementeze aptitudinea, si, fara vreun feed-back, va fi si mai putin probabil sa rezume aceasta procedura.

Imputernicirea parintilor

In anii 1960 ne-am asteptat ca, prin stabilirea metodelor fundamentale de tratament, am putea efectiv sa "vindecam" un copil in settingul institutional, si apoi sa externam copilul cu o strangere calda de mana si cu sentimentul unei munci bine facute. Insa, primul nostru studiu asupra rezultatelor (Lovaas, Koegel, Simmons & Long, 1973) ne-a informat despre niste rezultate pe care ar fi trebuit sa le fi anticipat. Aptitudinile copiilor nu s-au pastrat in anumite ambiente subsecvente. Acest "esec" a fost analizat ca fiind o lipsa de generalizare. Un raspuns la aceasta analiza a fost de a cauta metode de terapie care sa generalizeze mai eficient, si ne-am angajat in acest curs al investigatiilor. Insa o analiza si mai importanta a rezultat din analiza principiilor fundamentale ale comportamentului: ca un comportament este controlat de ambientul sau, si evident parintii unui elev reprezinta cea mai semnificativa caracteristica a ambientului copilului. Intr-adevar, studiul din 1973 a gasit ca acei copii care au fost preluati de parinti ce au beneficiat de un training modest si-au pastrat si si-au continuat achizitiile cu mai mare probabilitate decat copiii care au fost preluati de persoane ce nu au beneficiat deloc de training, sau doar de un training minimal.

Ca raspuns la acest studiu, am ales sa ne concentram terapia asupra familiilor cu copii mici, pentru care am avut oportunitatea de a pregati parintii sa utilizeze aptitudinile descoperite in programul nostru de cercetare. Drept rezultat, in anii 1970 si 1980, am descoperit ca puteam pregati excelent parintii, astfel incat ei sa poata apoi furniza o terapie de calitate propriului lor copil, sa generalizeze aceste aptitudini de-a lungul intregii zile si chiar sa-si angajeze si sa-si pregateasca propria echipa terpeutica. Acesta a devenit scopul enuntat al terapiei noastre. In fapt, am ajuns sa realizam ca parintii sunt considerati cu adevarat competenti atunci cand demonstreaza ca ii pot pregati pe altii.

In continuare, nevoia de o consecventa de tip 24 ore pe zi, 7 zile din 7 este enorm de importanta. Copiii invata toata ziua, indiferent daca isi planifica sau nu invatarea. Copiii pe care ii avem cel mai frecvent in terapie necesita o urmarire consecventa, daca nu, ei nu invata in mod reliabil aptitudinile pe care le predam. Chiar daca noi asiguram un training de 40 ore pe saptamana, ei mai au inca 128 ore in plus pe saptamana cu parintii. Este imperios necesar ca parintii sa aiba capacitatea de a-i urmari adecvat in aceasta perioada mare de timp.

Un cuvant de atentionare. Unii parinti si profesionisti devin extrem de deranjati atunci cand vorbim de trainingul parintilor, deoarece trezeste unele teorii psihanalitice foarte in voga in ziua de azi, privind blamarea parintilor. Insistentia noastra nu are nimic de-a face cu blamarea parintilor pentru conditia in care se afla copilul lor. Acesti copii nu capata dizabilitatea din cauza ambientului pe care il asigura parintii. De ex, multe familii au si copii obisnuiti, care cresc impreuna cu copilul cu intarziere in dezvoltare. Ceea ce furnizam noi este o terapie profesionista care a fost elaborata cu grija de-a lungul multor ani, si cu cheltuieli enorme. Nu este o atitudine parentala ("parenting") "normala" – atitudinea parentala normala nu duce la castigurile pe care le aduce o terapie profesionista. Parentingul normal nu amelioreaza comportamentele provocatoare pe care le au acesti copii. *(Nota traducatorului: in acest context, "Comportamente provocatoare" se refera la "provocarile" pentru oamenii de specialitate, care trebuie sa gaseasca solutii, si nu la provocari comportamentale de genul opozitionism sau crize de furie, prezente*

chiar si la copiii obisnuiti de varsta prescolara). Oricum, parintii pot invata toate sau cele mai multe dintre aceste capacitati profesionale, si eu au motivatia si intensitatea de a-si ajuta copiii, chiar mai mult decat persoanele de specialitate. Parintii au demonstrat acest fapt simplu in ultimii 25 ani.

Trainingul parintilor

Pentru a stabili un mediu comportamental comprehensibil, care sa abilitizeze dezvoltarea terapeutica a copilului, noi trebuie sa ii pregatim pe toti cei care ingrijesc copilul sa utilizeze abilitatile necesare. Doar atunci, copilul poate fi confruntat cu o contingenta adecvata si pervaziva a comportamentului normal, si poate avea oportunitati limitate sa execute comportamente autiste. Este un fenomen obisnuit sa vezi ca un copil poate discrimina un adult de altul. Copiii nu sunt nici insensibili la contingentele ambientale, si nici incapabili sa invete; in schimb, ei sunt hipersenzitivi la anumite contingente imediate. Ei par sa-si ajusteze rapid comportamentul, pentru a se adapta contingentelor care sunt impuse de diferite persoane de ingrijire. De aceea, pana la incheierea terapiei copiilor, toti ingrijitorii trebuie sa fie invatati sa se comporte (sa urmareasca copilul si sa se poarte dupa recomandările terapeutice cu el) cu consecventa. Pana cand nu se intampla acest lucru, nu copilul va fi cel care are dificultati de invatare, ci educatorii vor fi cei care au dificultati de predare.

Am descoperit ca putem invata eficient parintii prin acelasi mecanism prin care ne pregatim echipa terapeutica: in clinica si acasa, prin supervizare unu-la-unu si de grup (vezi R.L.Koegel, Glahn & Nieminen, 1978). Insa am descoperit ca exista unele lucruri importante care trebuie avute in vedere.

Solicitarile acestei terapii reprezinta o schimbare comprehensiva a modului de viata pentru parinti si copii, si nu o slujba cu jumatate de norma – cum este cazul echipei terapeutice. Parintii trebuie sa incorporeze abilitatile terapeutice in stilurile lor parentale 24 ore din 24, pentru un progres maxim al copilului lor. Atunci cand ei ating un anumit nivel de competenta, ei ar putea, daca doresc, sa pregateasca si sa supervizeze propria lor echipa, delegand astfel o parte din terapie altora.

Din cauza relatiei tipice dintre profesionisti si parinti, tendinta naturala atat a echipei, cat si a parintilor este de a se baza pe echipa sa angajeze copilul si sa parcurga programe. In serviciile si educatia umana, parintii au fost rareori intr-adevar imputerniciti sa preia un rol de conducere in indeplinirea nevoilor copiilor lor. Atat echipa, cat si parintii se asteapta ca echipa sa indeplineasca rolul de “expert” si paseaza echipei terapeutice responsabilitatea de a mentine controlul calitatii pe parcursul programelor. Insa aceste asteptari submineaza nevoia terapeutica de a-i implica complet pe parinti in interventie. De aceea, supervizorii trebuie sa fie vigilenți si sa previna nasterea acestor tendinte. Supervizorii trebuie sa se uite dincolo de orele petrecute cu echipa terapeutica la ziua de 24 ore a familiei, pentru a analiza daca terapia are nevoie de augmentari. In intalnirile clinice, parintilor trebuie sa li se acorde un rol central in pregatire si in luarea deciziilor. Parintii trebuie sa indeplineasca competentele necesare pentru a pregati noi membri ai echipei in abilitatile necesare terapiei.

Consideratii privind viata familiei

Pentru inceput, este important sa recunoastem ca parintii si copii lor cu intarzieri in dezvoltare au un istoric de esecuri substantiale in comunicarea unora cu ceilalti, si aceasta mostenire ii afecteaza emotional pe parinti atunci cand incearca sa invete abilitati terapeutice in fata echipei terapeutice. Este foarte suportiv din partea profesionistilor sa aduca acest lucru la cunostinta parintilor, inainte de a solicita participarea parintilor, si de asemenea sa prevada dificultatea sporita cu care probabil se vor confrunta parintii, datorita istoricului pe care il au cu copiii lor. Aceasta ii va ajuta pe parinti sa infrunte adversitatile cu mai putin stres. (Tatii pot fi inca si mai sensibili la esec in fata unui grup decat mamele).

Cand furnizeaza feed-back parintilor, echipa trebuie sa fie sensibila la impactul unui feed-back negativ si sa aiba grija sa-l contrabalanseze cu recompense pozitive autentice. Chiar si reactiile emotionale naturale la cel mai negativ si critic feedback pot fi atenuate daca feed-back-ul este dat cu un zambet, cu recunoasterea umorului situatiei si cu asigurarea ca eroarea este obisnuita la toti pedagogii, chiar si la supervizor.

În furnizarea primelor recomandări independente pentru părinți, pedagogul principal trebuie să recomande programe distractive, care au o mare probabilitate de cooperare din partea copilului și care se potrivesc intereselor părintelui. Abilități precum îmbrățișarea și afirmatia „Te iubesc”, activități recompensatorii care îl fac pe copil să râdă și activități de joc care reprezintă interese speciale pentru părinți și frați (de ex, sporturi sau cititul împreună) vor ajuta la sprijinirea părintelui să păstreze abilitățile.

Comportamentul cu crize de furie este o chestiune specială. Toți părinții acționează instinctiv ca să limiteze crizele de furie ale copilului, și în cazul copiilor obișnuiți aceste acțiuni duc de obicei la o educație eficientă a copilului. Însă astfel de răspunsuri ale părinților pot fi contraproductive în cazul copiilor cu întârzieri în dezvoltare. Părinții pot merge ca pe ouă pentru a evita crizele de furie, și îl vor împăca pe copil de câte ori face câte o criză de furie. De aceea, atât în trainingul clinic al părinților, cât și în cel de tip atelier, părinții trebuie să învețe să abordeze crizele de furie direct, prin utilizarea cu sens a contingentelor recompenselor la care se știe că acel copil reacționează cu crize de furie, și nu să evite să folosească aceste contingente, de groază crizelor de furie.

Mai mult, extincția (*Nota traducătorului: termen utilizat în pedagogia comportamentală, ce denotă dispariția treptată a unui comportament inddezirabil – de exemplu, crizele de furie - datorită unei atitudini diferite pe care părinții au învățat să o adopte, și anume: ignorarea completă a crizei de furie și continuarea activității care a declanșat-o, incluzând neacordarea recompensei*) crizelor de furie tinde să-i scoată din minte pe soți. Doi părinți nu sunt o unitate de monolit. Echipa se poate să trebuiască să creeze o comunitate de recompense în familie pentru terapia comportamentală – în fața evitării emoționale naturale de către părinți a crizelor de furie, de ex. Terapia va esua dacă soții sunt în conflict din cauza că mama îl face pe copil să plângă, și tata nu poate să suporte asta. Când un părinte este consecvent, o reacție comună din partea celui de-al doilea soț este să intervină, fie pentru a împăca copilul, fie pentru a-și certa soțul. Acest proces normal trebuie abordat direct în timpul crizelor de furie din întâlnirile clinice, cerându-le ambilor părinți să se recompenseze reciproc pentru consecvența cu care respectă terapia indicată pentru crizele de furie, și trebuie anunțat că acesta este un semn că părinții lucrează efectiv cu copilul. Supervizorul trebuie să reevalueze experimentarea crizelor de furie în întâlniri clinice ulterioare, pentru a verifica eficacitatea acestui proces.

O chestiune ironică ce poate surveni este că, atunci când terapia pare să fie eficientă, motivația părinților poate scădea, dintr-o încredere excesivă. Oricum, păstrarea de către elev a abilităților avansate este de o importanță critică, și solicită implicarea activă a părinților mai mult decât niciodată.

Rezoluția conflictelor

Adesea, conflicte apar în familie sau între familie și pedagog. Supervizorul trebuie să încerce să păstreze o relație privată, de tip unu-la-unu cu familia, pentru a da părinților un for de siguranță ca să discute aceste probleme cât mai devreme posibil, astfel încât ele să poată fi abordate cât mai eficient posibil. Când conflictele par să fie de nesoluționat, următoarele abilități pot fi de ajutor. Echipa trebuie să abordeze conflictele onest și direct, fără o evitare pasivă. Cea mai bună strategie este de a oferi o soluție directă, bine esalonată în timp, dată din perspectiva onestă a supervizorului asupra nevoilor terapiei.

Soluțiile trebuie să fie sub forma solicitării unui comportament viitor adecvat, fără reîncredințarea greselilor din trecut. Soluția trebuie să ofere părinților o alegere clar specificată și oportunitatea de negociere. Soluția trebuie să fie relevantă pentru obiectivele curente ale terapiei. Ea trebuie să fie realistă. Dacă acțiunea potențială a pedagogului este „amenințată”, ar trebui să se facă referință la un contract clinic ce a fost agreeat anterior. Pentru o argumentare, pedagogul trebuie să discute patternuri și nu acte specifice (*Nota traducătorului: „pattern” este un termen adoptat în pedagogia specială, psihologie și psihiatrie, și desemnează „cai” sau „rute” sau „modele” de acțiune*) și să facă o analiză funcțională a potențialelor consecințe terapeutice ale acestor patternuri. Pentru a lămurii tipurile de soluție pe care le poate oferi, pedagogul trebuie să observe imediat stilurile obiective de interacțiune și nu să interfereze rolurile părinților sau ale echipei în procese neobservabile. Dacă echipa terapeutică este sursa problemei, atunci supervizorul trebuie să-și asume responsabilitatea și să acționeze în consecință.

Daca conflictul este sever, solutia trebuie sa fie bine stabilita in timp. Echipa si parintii trebuie sa ia o pauza cand incep sa izbucneasca emotii reale. Solutia nu trebuie enuntata la sfarsitul unei izbucniri emotionale, atunci cand nici un participant nu o va auzi. Ea trebuie enuntata la o data ulterioara, dupa ce se face o apreciere completa. Solutia trebuie enuntata de un membru al echipei pe care parintii il plac si pe care il respecta. Solutiile trebuie sa incorporeze cea mai buna echilibrare a consecventei, respectand solutiile care au fost recomandate anterior, care insa au esuat. Recompensa pozitiva pentru un comportament obiectiv adecvat trebuie sa echilibreze orice atitudine critica implicata. Fiecare chestiune trebuie sa fie rezolvata pe rand, fara a permite ca unele chestiuni sa "supureze". Fiecare chestiune trebuie apoi verificata asertiv in intalnirile ulterioare.

Unele comportamente vazute de obicei in rezolutia conflictelor pot exacerba conflictul sau distrage atentia de la rezolutia conflictului. Greselile facute atunci cand se incearca rezolvarea unui conflict includ urmatoarele: sa ceri motive pentru un comportament; sa utilizezi calificative; sa spui ca exista numai o solutie; sa intrerupi; sa ii spui familiei ca e de preferat metoda echipei; sa etichetezi o persoana; sa presupui ce gandeste o alta persoana; sa iei responsabilitatea copilului de la parinte si sa recompensezi dependenta de echipa.

Atunci cand non-complianta parintelui sau echipei este o problema, sunt utile urmatoarele principii:

- ❑ Recomandari clare, acord asupra temei de casa
- ❑ Reevaluare directa la un interval asupra caruia s-a cazut de acord
- ❑ Cautarea solutiilor (brainstorming) pentru impedimentele semnificative
- ❑ Prescrieti o sesiune unu-la-unu cu un membru adecvat al echipei pentru a lucra la o anumita abilitate. Concentrati-va asupra cooperarii in cadrul unei sesiuni, cat timp trainerul este prezent. Apoi, concentrati-va asupra progreselor copilului, cu utilizare adecvata a abilitatilor in cadrul unei sesiuni. In al treilea rand, concentrati-va asupra cooperarii cu permanente prescrieri de teme de casa (structurate, cu sesiuni cu baza de date).

Promovarea generalizarii si pastrarii abilitatilor parintilor

Abilitatile parintilor trebuie sa se generalizeze la noi comportamente ale copilului, la alte abilitati adecvate de parenting sau la alte settinguri, in special acelea in care nu sunt prezenti membri ai echipei terapeutice. Comportamentele care se generalizeaza la settinguri noi pot fi vazute ca fiind independente de stimulii de training si, de aceea, probabil ca se vor mentine si dupa training. Cand abilitatile parintilor nu par sa se generalizeze sau nu se vor mentine dincolo de intalnirile clinice, urmatoarele tehnici pot fi avute in vedere: (Stokes & Baer, 1977)

- **Programati stimuli obisnuiti** Trainingul parental este cel mai bine condus acasa, pentru a pune sub controlul stimulilor de acasa raspunsurile parentale exersate. Modelarea inregistrata video si ghidaje scrise specifice luate acasa ajuta la promptarea generalizarii
- **Programati suficiente exemplare.** O varietate de comportamente ale copilului trebuie sa fie prezente. Un contact mai regulat cu parintii permite o mai mare varietate de oportunitati ca sa observe succesele si dificultatile si de aceea mai multe oportunitati de instructie. O rata inalta de comportament adecvat sau de performante fluente in situatii repetate de training este o demonstratie dramatica a competentei parintelui
- **Instruiti generalizarea.** Programarea abilitatilor generalizate prin instructiuni scrise si verbale este frecvent implicata. Pedagogii ii asista pe parinti in planificarea settingurilor din comunitate si dau prescriptii pentru acasa.
- **Recrutati comunitati naturale de recompensa.** Dezvoltarea unui grup de suport continuu prin combinarea parintilor izolati sau includerea altor membri semnificativi ai familiei poate furniza o recompensa continua (ca si o promptare) a abilitatilor exersate

CAPITOLUL 33

Colectarea datelor

Greg Buch

Colectarea datelor joaca un rol extrem de important in programele de interventie comportamentala. Date despre performanta de zi cu zi a elevului sunt adesea necesare pentru a aprecia (a) daca elevul progresa in programe, (b) daca programele trebuie sa fie modificate, si cum anume, pentru a indeplini nevoile individuale ale elevului, si (c) daca educatorii urmeaza procedurile corecte. Mai mult, date despre eficienta generala a programelor intensive de interventie precoce, luate inainte si dupa terapie, permit parintilor sa ia decizii informate privind costurile si beneficiile terapiei. Atat date pe termen scurt, cat si pe termen lung sunt adesea solicitate pentru a castiga sau a pastra finantarea scolilor sau altor agentii guvernamentale.

Sarcina de a alege cum, unde si ce sa se masoare cand asigurati un program de 40 ore pe saptamana poate fi coplecitoare. Asa cum s-a mentionat mai devreme in acest manual, o mare cantitate de informatii privind eficienta terapiei pot fi obtinute in intalnirile saptamanale in care echipa si parintii observa progresul elevului. Un program bine condus asigura de asemenea o supervizare zi-de-zi a abilitatilor de predare de catre pedagogi seniori, care, la randul lor, sunt indrumati de supervizori sau consultanti. Multe informatii despre eficienta terapiei pot fi de asemenea obtinute prin urmarirea de casete video inregistrate in timpul terapiei. Astfel de casete sunt adesea utile, cand trebuie sa fie identificate probleme subtile in abilitatile de predare, deoarece ele permit o vizionare repetata si analize detaliate.

In cursul unei interventii de 2-3 ani, un elev poate parcurge cateva sute de programe diferite. Fiecare program prezinta propriile sale dificultati potentiale, si cea mai subtila greseala de predare intr-un singur program are puterea de a incetini sau de a stopa progresul elevului in toate programele. In consecinta, sarcina de a asigura fidelitatea terapiei este atat critica, cat si extensiva. In acest capitol, intai trecem in revista cum se inregistreaza date relativ selective care vor permite echipei sa documenteze progresul si esecurile fara a adauga costuri substantiale si incarcarea timpului in timp ce se face terapia. Ultima parte a capitolului descrie Cartea de Logare, ce asigura o modalitate eficienta de inregistrare a abilitatilor particulare din fiecare program care au fost predate de unul sau altul dintre membrii echipei, in orice zi. Aceasta permite fiecarui membru al echipei sa se documenteze instantaneu ce anume l s-a predat elevului si ce performante a avut elevul. De asemenea, ajuta la luare deciziilor privind ce programe particulare trebuie administrate, intr-o anumita zi. De asemenea, este discutata Cartea de Mentinere, ce furnizeaza informatii despre care programe particulare au fost parcurse si stapanite si care trebuie reexersate pentru a fi pastrate.

Cum se inregistreaza date discrete din probe

Datele discrete din probe sunt inainte de toate utile pentru analiza nivelului de performanta al elevului intr-un anumit program si pentru problemele intalnite in program. Colectarea datelor discrete din probe este relativ simpla. Pentru fiecare proba dintr-un anumit program, educatorul inregistreaza instructiunea data si daca raspunsul elevului a fost corect, incorect sau promptat. Un tabel de date necompletat este dat in Appendix 33.A de la sfarsitul acestui capitol.

La Proba 1, educatorul l-a instruit pe elev sa bata din palme si elevul a raspuns corect, asa cum se indica prin inconjurarea literei C (de la "corect"). La Proba 2, educatorul l-a instruit pe elev sa faca cu mana, si elevul a raspuns incorect (indicat de litera I). La Proba 3, educatorul l-a instruit din nou pe elev sa faca cu mana, si l-a promptat pe elev sa faca cu mana (indicat de litera P). La Proba 4 elevul a fost din nou instruit sa faca cu mana, si elevul a raspuns corect.

Observati ca, pe langa instructiuni si raspunsuri, educatorii trebuie de asemenea sa inregistreze pe tabel: (a) data calendaristica cand s-au inregistrat datele, (b) numele educatorului care a facut programul, (c) numarul raspunsurilor corecte, incorecte sau promptate, si (d) procentul raspunsurilor corecte (vezi foaia de Date discrete din probe, in apendicele 33.A de la sfarsitul acestui capitol).

Daca procedura de training al discriminarii este utilizata pentru a preda noi abilitati, probele care implica un stimul contrastant trebuie sa fie indicate de un C pe linia de instructiuni / SD, asa cum se arata in fig.33.2. Oricum, probele cu stimul contrastant nu trebuie sa fie utilizate in calcularea procentului de raspunsuri corecte date de elev.

Educatorii care lucreaza cu acelasi elev adesea dezvolta in mod inadvertent criterii diferite pentru ceea ce defineste un raspuns corect, incorect sau promptat. Cand acest lucru se intampla, valoarea datelor discrete de la probe poate fi sever compromisa. Pentru a preveni acest lucru, reliabilitatea inter-rateri a educatorilor trebuie apreciata odata la 1-2 luni, sau ori de cate ori este suspicionata o astfel de problema.

Pentru a masura reliabilitatea inter-rater, doi educatori trebuie sa inregistreze datele simultant in timpul unei sesiuni. Datele lor trebuie apoi sa fie comparate si procentul probelor asupra carora sunt de acord (in care ambii au inregistrat ca raspunsul elevului a fost corect, incorect sau promptat) este calculat. Educatorii trebuie sa fie de acord in cel putin 90% din probe. Daca nu sunt, ar trebui sa revizuiasca criteriile pentru raspunsurile corecte, incorecte sau promptate, si sa exerseze sesiuni de codare impreuna, pana cand ajung sa fie de acord in cel putin 90% din cazuri.

Intalnirile saptamanale sunt un moment bun de evaluare a reliabilitatii inter-rate. Echipele pot de asemenea sa urmareasca inregistrarea video a unei sesiuni a unui singur educator, si apoi fiecare membru al echipei sa codeze dupa cum considera. Utilizand aceasta procedura, un membru senior al echipei sau un parinte poate stabili daca intreaga echipa sau numai unul sau doi membri au probleme de reliabilitate. Educatorii noi trebuie intotdeauna sa-si stabileasca reliabilitatea cu un educator experimentat inainte de a inregistra singuri datele.

Sfaturi practice privind inregistrarea datelor

Va dam urmatoarele sfaturi despre inregistrarea datelor, pentru a-i ajuta pe membrii echipei sa fie consecventi atat in munca cu elevii, cat si in inregistrarea datelor.

1. Predarea si inregistrarea datelor in acelasi timp pot fi dificile. Daca educatorul lucreaza singur, el trebuie sa faca 4-5 probe inainte de a inregistra raspunsurile elevului (pentru a reduce lungimea intervalelor dintre probe). Daca este posibil, inregistrati raspunsurile atunci cand elevul este ocupat cu o recompensa, sau dupa ce elevul a fost lasat in pauza.

2. Inregistrarea datelor in timpul predarii este deosebit de dificila pentru educatorii relativ proaspeti. Daca este posibil, luati un al doilea educator care sa inregistreze date atunci cand proaspetii educatori predau.

3. Cand totalizati procentul raspunsurilor corecte, asigurati-va ca probele promptate *nu* sunt considerate raspunsuri corecte.

4. Faceti cunoscut educatorilor faptul ca nu trebuie sa faca 20 probe in fiecare program doar pentru ca tabelele de date merg pana la 20 probe.

Cand trebuie inregistrate datele discrete din probe

Datele discrete din probe trebuie in general inregistrate (a) in programe in care elevul progreseaza lent sau limitat; (b) la intervale de o luna pentru toate programele, pentru a documenta progresul elevului (sau lipsa acestui progres). O conceptie gresita comuna este ca trebuie inregistrate date discrete din probe la fiecare proba in fiecare program din fiecare zi. Inregistrarea datelor discrete din probe consuma timp, si, in consecinta, este scumpa. De aceea, ar trebui facuta ca raspuns la nevoi specifice ale fiecarui elev.

Daca elevul intampina dificultati intr-un anumit program (progresul este lent, programul da nastere la crize de furie etc) poate fi indicat ca toti educatorii sa inregistreze date discrete din probe in acel program, pentru cateva zile. Aceste date pot fi dupa aceea analizate (asa cum se descrie in urmatoarea sectiune) de catre pedagogul senior al elevului, de catre parinti sau de catre consultantul comportamental, pentru a verifica daca educatorii fac vreo eroare procedurala. 1-2 zile de date inregistrate sunt de obicei suficiente pentru a releva cele mai multe dintre probleme. Dupa ce sunt analizate, datele adunate pot

demonstra ca programul trebuie modificat sau amanat, ori educatorii trebuie sa fie instruiti suplimentar in modul de implementare a programului.

Daca elevul intampina dificultati in mai multe programe, sau in majoritatea lor, sau daca exista banuiala ca unul sau mai multi educatori comit greseli procedurale consistente, poate fi necesara inregistrarea de date discrete din probe in toate programele, timp de cateva zile. Din nou, datele trebuie analizate, dupa cum descriem in sectiunea urmatoare.

Pentru a documenta performanta elevului in programe ce progresa fara probleme, date discrete din probe prelevate in ultimele zile din fiecare luna vor asigura in general o mostra adecvata. De ex, pentru a documenta progresul elevului in Programul de Potrivire si Sortare, trebuie sa inregistrati date din proba-cu-proba numai in ultimele 2-3 sesiuni de predare (30-45 probe) din fiecare luna.

Utilizarea datelor discrete din probe pentru rezolvarea problemelor obisnuite

Un educator sau un parinte experimentat poate releva o larga varietate de greseli comune de predare doar prin analiza datelor discrete din probe ale unui elev. Urmeaza unele dintre cele mai obisnuite probleme ce pot fi delimitate prin revizuirea unor astfel de date:

1. Educatorii nu efectueaza probe nepromptate dupa probele promptate. Figura 33.3 arata date din Programul de Limbaj Receptiv Primar. La Probele 2 si 4, educatorul a trebuit sa prompteze elevul ca sa dea un raspuns corect. Insa educatorul nu a efectuat niciodata o proba nepromptata dupa aceste probe promptate. In consecinta, nu stim daca elevul a invatat sa raspunda la instructiunea educatorului sau pur si simplu a devenit dependent de prompter.
2. Educatorii permit elevului sa greseasca in prea multe probe. Figura 33.4 arata date din Programul de Limbaj Receptiv Primar. In acest caz, educatorul efectueaza probe succesive pentru a-l invata pe elev sa se ridice in picioare. Asa cum se vede din date, educatorul il prompteaza pe elev dupa trei probe esuate. Dupa aceea, elevul a fost din nou promptat dupa trei raspunsuri incorecte. In acest caz, educatorul ar fi trebuit sa initieze prompterul mai devreme, si apoi sa estompeze treptat promptarea. In general, elevul trebuie sa fie recompensat (si deci sa dea un raspuns corect) in 90% din probe.

- LSD: "Atinge nasul"
 2.SD: "Atinge nasul"
 3.SD: "Zambeste"
 4.SD: "Zambeste"
 5.SD: "Sari"
 6.SD: "Fa cu mana"

Fig.33.3 Date-mostra ce arata ca educatorul nu efectueaza probe nepromptate dupa cele promptate.

LSD	"Ridica-te in picioare"	C	Q	p
2.SD	"Ridica-te in picioare"	C	Q	p
3.SD	"Ridica-te in picioare"	C	Q	p
4.SD	"Ridica-te in picioare"	C	i	®
5.SD	"Ridica-te in picioare"	C	d)	p
6.SD	"Ridica-te in picioare"	C	Q	p
7.SD	"Ridica-te in picioare"	C	Q	p
8.SD	"Ridica-te in picioare"	C	i	®
9.SD	"Ridica-te in picioare"	0	i	p

Figura 33.4 Date-mostra

3. Educatorii petrec prea mult timp pentru raspunsurile deja stapanite anterior. Majoritatea timpului unui educator in cele mai multe sesiuni trebuie sa fie petrecut in predarea de noi abilitati. Insa, frecvent educatorii incep programele, "deruland" toate raspunsurile invatate deja de catre un elev. Daca datele unui educator arata ca a folosit 15 probe revazand abilitatile stapanite si doar 5 probe pentru predarea unei noi abilitati, ar trebui sa i se atraga atentia sa isi schimbe procedura.
4. Educatorii efectueaza prea multe probe intr-un program. Educatorii entuziasti il pot tine pe un elev pe scaun pentru 20-30 probe dintr-un program, cand ar fi potrivite numai 5-15 probe pentru o singura sesiune. Aceasta este o cauza comuna a crizelor de furie si a comportamentului non-responsiv.

Verificarea tabelelor de date va releva de asemenea daca educatorii folosesc corect procedurile de training al discriminarii, daca parcurg un numar adecvat de programe intr-o perioada data de timp si daca lucreaza pe comportamentele – obiectiv care sunt corecte pentru un program.

O problema comuna printre educatorii proaspeti si experimentati este lipsa de varietate a recompenselor. E simplu pentru educatori sa foloseasca aceeasi mancare sau aceeasi lauda verbala ca recompensa, proba dupa proba, zi dupa zi, fara sa realizeze ca fac asta. Elevii vor raspunde in general la aceasta situatie cu crize de furie, atentie diminuată, non-responsivitate si raspunsuri gresite. Daca exista banuiala ca educatorii nu schimba recompensele, este adesea util sa ii puneti sa inregistreze date de la fiecare proba despre recompensa exacta pe care o folosesc. Figura 33.5 prezinta o mostra de format in care se inregistreaza datele despre recompense. Aceasta procedura auto-monitorizanta este in general eficienta pentru promptarea educatorilor de a folosi recompense mai variate.

- Recompensa 1: pestisorul de aur
- Recompensa 2: gadilat
- Recompensa 3: leganatul scaunului
- Recompensa 4: sifon
- Recompensa 5: ridicat in brate
- Recompensa 6: imbratisat

Fig.33.5 Mostra de date ce arata recompensele folosite

Documentarea progresului in timp al unui elev

Pentru a castiga sau pentru a pastra finantarile de la inspectoratele scolare sau alte agentii guvernamentale, in general se solicita dovezi concrete despre eficienta generala a programului intensiv de interventie precoce. Datele discrete din probe pot fi utilizate ca parte din aceasta documentatie, dar si masuratori mai ample sunt de asemenea importante. Trei instrumente pentru a asigura o documentatie solida asupra beneficiilor pe termen lung ale programelor intensive de interventie precoce sunt: inregistrarea unor rezumate detaliate din fiecare luna a progresului elevului, programe regulate de inregistrare video si tinerea unui jurnal cu limbajul spontan al elevului.

Rezumatele lunare

Una dintre cele mai clare modalitati de a documenta progresul elevului este de a inregistra rezumate lunare ale castigurilor sale in fiecare program in parte. Aceste rezumate pot fi scurte, dar trebuie sa se focalizeze asupra unor fapte obiective si concrete. Cele mai importante doua lucruri care trebuiesc incluse sunt: (1) numarul itemilor pe care elevul i-a invatat in fiecare program si (2) procentul de timp in care elevul raspunde corect (acest procent trebuie derivat din datele discrete din probe descrise mai devreme).

Mai jos se afla o serie de mostre de rezumate lunare pentru Programul de Denumire Expresiva a Obiectelor:

- 1 martie 2001: Joan nu este capabila sa denumeasca expresiv nici un obiect
- 1 aprilie 2001: Joan poate denumi expresiv trei obiecte (masina, baloane si pizza) cu o acuratete de 84% cand obiectele sunt intercalate randomizat
- 1 mai 2001: Joan poate denumi expresiv 10 obiecte intercalate cu o acuratete de 80%
- 1 iunie 2001: Joan poate denumi expresiv 27 obiecte intercalate cu o acuratete de 90%
- 1 iulie 2001: Joan poate denumi expresiv 70 obiecte si imagini intercalate cu o acuratete de 81%. Sunt introdusi acum noi stimuli, sub forma de imagini sau obiecte, iar Joan invata imaginile la fel de usor ca si obiectele actuale. Joan de asemenea a generalizat denumirile la exemplare de obiecte pe care nu i le-am predat in mod specific. De exemplu, ea poate denumi pantofii mamei ei, desi i-a fost predata explicit numai denumirea unuia dintre pantofii ei.
- 1 august 2001: Joan poate denumi expresiv 95 obiecte si imagini intercalate cu o acuratete de 90%. Acest program a fost plasat pe un orar de intretinere.

Figura 33.6 Achizitia denumirii expresive a obiectelor de catre Joan

Pentru rapoartele inaintate inspectoratelor scolare sau utilizate in audieri legale, datele din rezumatele lunare pot fi cu usurinta comasate in rezumate pe 3 luni, pe 6 luni sau pe un an. De ex, rezumatele lunare tocmai descrise pot fi comasate in urmatorul rezumat cu grafic pe 6 luni:

Denumirea Expresiva a Obiectelor: Cand acest Program a fost demarat pe 1 martie 2001, Joan nu era capabila sa denumeasca expresiv nici un obiect. La 1 august 2001, Joan era capabila sa denumeasca expresiv 95 obiecte si imagini si isi generalizase denumirile la noi exemplare de obiecte 3D si noi exemplare de reprezentari 2D ale obiectelor. Se ataseaza si un grafic al achizitiilor de catre Joan a denumirilor expresive (vezi fig.33.6).

Date video

Inregistrarea video a progresului elevului pe o perioada de luni de zile sau chiar ani poate fi una dintre cele mai persuasive si simple modalitati de documentare a castigurilor elevului. Prima zi de instructie unu-la-unu a elevului trebuie inregistrata chiar de la inceput. Subsecvent, casetele trebuie facute la fiecare 2-3 luni in toate programele elevului. Fiecare caseta trebuie sa includa: (a) toate programele si itemii din program invatate de la inregistrarea precedenta, (b) toate programele aflate in prezent in curs de achizitie, (c) performante de baza utile in cateva programe ce nu au fost inca introduse.

O greseala comuna este de a inregistra numai programele stapanite de catre un elev. Daca acest lucru se face, caseta rezultata va arata un elev extrem de ascultator care face tot ce i se cere si nu arata nici o dovada ca se dezvolta. Inregistrand programele in curs de achizitie, si obtinand bazele pentru viitoare programe, impactul continuu al programelor este demonstrat limpede.

Inregistrarea limbajului spontan

Una dintre cele mai importante masuratori a eficientei unui program este daca abilitatile predate in program se generalizeaza in afara programului. Pastrarea unui jurnal cu limbajul spontan al elevului este o modalitate eficienta de a documenta aceasta generalizare. Limbajul spontan include orice verbalizare care apare in afara mediului formal de predare. Acesta poate include raspunsurile elevului la intrebari sau instructiuni (de ex, "Inceteaza!") sau solicitarile elevului (de ex, "Eu vreau popcorn") sau afirmatii (de ex, "Calul!" sau "Eu vad un cal") care apar in afara unor situatii formale de predare. Luati-va o perioada de timp consistenta, de 20-30 minute, pentru a inregistra aceste date. Timpul cinei sau timpul petrecut pentru pregatirea de culcare sunt exemple bune de situatii in care poate aparea limbajul spontan. Lunar, inregistrati toate verbalizarile spontane pe care le face elevul in timpul acestor perioade.

Sumarul pasilor fundamentali:

1. Inregistrati date discrete din probe in fiecare program timp de doua sau trei sesiuni de predare la sfarsitul fiecarei luni (pentru un total de aproximativ 30-45 probe).
2. Inregistrati date discrete din probe in fiecare program in care elevul intampina dificultati semnificative. Revizuiti datele si dati-i un feed-back educatorului in 1- zile
3. Inregistrati date discrete din probe in toate programele, daca exista banuiala ca educatorul nu respecta procedurile corecte de predare. Revizuiti datele si dati-i un feed-back educatorului in 1-2 zile
4. Pastrati rezumate lunare ale progreselor elevului in fiecare program. Rezumatele trebuie sa includa numarul de raspunsuri invatate si procentul raspunsurilor corecte
5. Inregistrati video prima zi de introducere a fiecarui program nou si apoi tot la 2-3 luni. In plus, inregistrati video toate programele stapanite, toate programele aflate curent in achizitie si sesiunile de fundamentare a catorva programe ce nu au fost inca introduse
6. Pastrati jurnale lunare ale verbalizarilor spontane ale elevului

Jurnalul de Bord

Pentru a organiza ambientul de predare pentru elev, pentru dv insiva si pentru echipa, construiti un "Jurnal de Bord". Atunci cand este conceput, Jurnalul de Bord asigura o perspectiva continua asupra programelor curente ale elevului si nivelul de abilitati ale elevului in cadrul fiecarui program in parte. Pentru a construi un Jurnal de Bord, aveti nevoie de un carnet de 1 ½ inch legat cu trei inele, organizat cu sectiuni separate si denumite dupa programele curente ale elevului. Prima pagina a Jurnalului de Bord trebuie sa fie o pagina unde sunt listate numele si numerele de telefon ale tuturor educatorilor. Cea de-a doua pagina trebuie sa contina programul spatamanal al elevului. Apoi in Jurnal urmeaza rezumatul fiecarei intalniri saptamanale urmata de Verificarea Programului Saptamanal (vezi apendicele 33.A). Verificarea Programelor Saptamanale trebuie sa listeze toate programele curente ale elevului si datele si zilele saptamanii. (Numarul programelor in lista programelor curente nu trebuie sa depaseasca niciodata 20). Casetele de sub numele fiecarei zile trebuie sa aiba un spatiu pentru initialele membrilor echipei. Cand un educator efectueaza o sesiune dintr-un program, educatorul trebuie sa-si treaca initialele in caseta corespunzatoare zilei si programului. O privire rapida la initiale sau la lipsa initialelor va indica altor educatori daca un program a fost efectuat si de cate ori s-a facut fiecare program intr-o anumita zi.

Fiecare sectiune individuala a programului din Jurnalul de Bord trebuie sa aiba o Pagina de SD, care reda respectivul stimul discriminativ (SD) si raspunsul solicitat ® pentru fiecare program, ca si tipul si extinderea prompterului utilizat curent. Aceasta pagina trebuie adusa la zi cel putin odata pe saptamana. Dupa Pagina de SD trebuie sa urmeze o pagina care sa contina SD-urile tinta in curs de achizitie si SD-urile achizitionate recent. Atasati doua pagini de hartie tip dictando dupa aceste doua pagini, pentru ca membrii echipei sa scrie paragrafe informative scurte despre performanta elevului. Aceste note trebuie sa fie precise si curte, si sa furnizeze destule date informative despre progresul elevului in cadrul fiecarui program, astfel incat urmatorul membru al echipei sa stie cum si unde sa inceapa urmatoarea sesiune. Fiecare membru al echipei trebuie sa dateze notele si sa isi puna initialele sub ele.

Carnetul de Intretinere

Cand elevul a invatat aproximativ 20 raspunsuri intr-un anumit program, incepeti un orar de intretinere pentru itemii invatati la inceputul predarii. Acesti itemi trebuie listati intr-un carnet separat, Carnetul de Intretinere. Acest carnet trebuie sa fie un carnet de 1 inch, cu trei inele, divizat in sectiuni separate corespunzatoare fiecarui program aflat pe orarul de intretinere. Pe masura ce unele dintre primele raspunsuri invatate sunt mutate pe orarul de intretinere, noi SD-uri trebuie introduse (cate unul pe rand) si progresul lor trebuie inregistrat in Jurnalul de Bord. Avand carnete separate pentru itemii curenti si cei aflati in intretinere, va ajutati si pe dv, si pe elev sa va amintiti ce anume a invatat, si se evita plictiseala datorata repetitiei frecvente a raspunsurilor invatate.

Itemii de pe orarul de intretinere trebuie repetati de cate ori este necesar pentru a va asigura ca nu sunt uitati. Frecventa cu care trebuie exersati acesti itemi va varia de la elev la elev. Desemnati sarcina de a

lucra diferitii itemi aflati in intretinere unui anumit membru al echipei, inasa mereu altul, in fiecare saptamana sau in fiecare luna (depinzand de elev). Daca numeroase programe sau itemi din programe se afla in intretinere, fiecare membru al echipei trebuie sa fie desemnat sa lucreze unul sau mai multe programe in fiecare saptamana (sau mai des, sau mai rar, depinzand de elev) astfel incat toate programele sa fie exersate. Fiecare membru al echipei trebuie sa – si puna initialele si data cand efectueaza o prelucrare a programului in intretinere. Fiecare dintre itemii unui program aflat in intretinere poate fi exersat separat intr-un format generalizat si informal sau intercalat cu itemii curenti.

CAPITOLUL 35

Probleme comune de predare

Cu probabilitate veti intampina numeroase probleme cand veti efectua tipul de interventii detaliate in acest manual, atat din cauza numarului mare de programe implicate intr-o interventie comprehensiva, cat si din cauza unei ample variabilitati intre elevi, in raspunsurile lor la programe in ansamblu si in aspectele dintr-un anume program. De ex, un elev poate intampina serioase dificultati in achizitionarea limbajului receptiv, dar poate avansa rapid in achizitionarea limbajului expresiv. In acest moment, nu avem cum sa spunem dinainte o astfel de evolutie. De asemenea, se pune intrebarea ce anume se intelege prin “dificultati serioase” in invatarea abilitatilor dintr-un anumit program sau aspect al unui program, si daca astfel de dificultati sunt cauzate de greselile educatorului in administrarea terapiei sau daca ele reprezinta variatii unice si idiosincratice ale sistemului nervos al unui anumit elev. Ar fi mult mai putin dificil sa administrez o terapie de tip monolitic, pentru a remedia ceva ce ar putea fi ghicit de cineva ca ar reprezenta o problema pivotala in autism. Din nefericire, nimeni nu a fost capabil sa identifice o astfel de problema, lasandu-ne putine de ales, in afara de a ne adresa unei game largi de excese comportamentale si intarzieri demonstrate de indivizii cu autism si alte intarzieri in dezvoltare.

O alta problema cu care se confrunta cel care face o interventie comportamentala priveste membrii echipei care nu sunt pregatiti sau sunt slab pregatiti. In permanenta trebuie pregatite persoane noi, dat fiind ca majoritatea persoanelor parasesc de obicei echipa terapeutica si este imposibil ca un singur educator sau parinte sa implementeze un tratament eficient de tip unu-la-unu timp de 40 ore pe saptamana in fiecare saptamana. Cautarea de membri de echipa pregatiti adecvat este poate cel mai important factor in facilitarea terapiei elevului, deoarece persoanele bine pregatite sunt capabile sa pregateasca pe altii si identifica greselile devreme, inainte ca erorile de terapie sa puna probleme semnificative pentru elev. Se aude adesea de cate o persoana care a citit un manual de predare, a participat la unul sau doua ateliere de terapie comportamentala, a achizitionat un oarecare fundament in literatura de specialitate in terapie comportamentala si apoi a pornit sa-si caute un serviciu pentru care, la o prima vedere superficiala, pare sa indeplineasca toate criteriile integritatii, solicitand chiar titlul de pedagog senior, supervizor de caz si altele asemenea. Asa cum am descris in capitolele 3 si 34, nu exista date care sa sprijine ideea ca o astfel de persoana poate efectua o terapie eficienta.

Identificarea si prevenirea problemelor comune

Din cauza probabilitatii de a intampina o varietate de dificultati in administrarea programelor prezentate in acest manual, in acest capitol vom da liste de probleme comune intr-o varietate de arii generale ce sunt esentiale pentru a furniza o terapie comportamentala eficienta. Cand apar problemele, educatorul poate apela la aceste liste pentru a incerca sa identifice posibilele erori de predare. Ariile ce trebuiesc monitorizate indeaproape includ: (a) cum se folosesc instructiunile, (b) ce comportamente se recompenseaza, (c) cum se selecteaza si se administreaza recompensele, (d) cum se prompteaza, (e) cum se stabileste ritmul probelor, (f) cum se diminueaza comportamentele interferente si (g) unde si cand se preda. Listele sunt urmate de exemple de variate probleme specifice care pot fi intampinate si cum pot fi depasite aceste probleme.

Instructiunile

1. Evitati sa vorbiti cauzal unui individ cu intarziere in dezvoltare, ca si cum acesta ar intelege ce i se spune. Poate ca unii educatori fac asta deoarece extind experienta pe care o au cu indivizi obisnuiti atunci cand abordeaza un elev cu intarziere in dezvoltare. Daca elevul nu intelege ce i se spune, daca limbajul este perceput doar ca un zgomot, atunci, in timp, elevul va invata sa se adapteze sau sa ignore intr-un alt mod mesajul verbal (adica sa se comporte ca si cum ar fi surd). Pentru a facilita atentia elevului la instructiuni, prezentarea instructiunilor trebuie sa includa initial numai cele mai relevante informatii. Instructiunile trebuie sa fie succinte si distincte.

Pe scurt, nu palavragiti cand vorbiti cu un elev cu intarziere in dezvoltare.

2. Prezantati stimuli extrem de diferiti unul de celalalt atat din punct de vedere vizual, cat si auditiv. Pe masura ce elevul progresa, stimulii pot fi, treptat, tot mai similari, solicitand discriminari tot mai fine.

3. Odata ce elevul poate raspunde la instructiuni atunci cand ele sunt prezentate singure, asigurati-va ca rotati randomizat prezentarea lor, pentru a asigura astfel atentia elevului la instructiune si a evita adoptarea unor patternuri de raspuns de tipul strategiei castiga-stai sau pierzi-sari (vezi cap.16).

4. Asigurati-va ca timpul scurs intre instructiune si raspunsul elevului este cat de scurt posibil (adica, nu mai mult de 3 secunde). Daca o instructiune este data si elevul asteapta mai mult de 3 secunde si apoi se angajeaza in comportamentul corect, probabil ca un alt stimul ce apare in acest interval de timp va prelua controlul asupra comportamentului elevului. O exceptie de la aceasta regula este atunci cand elevul dezvolta un limbaj echolalic si demonstreaza ca repete instructiunea verbala a educatorului. Repetarea de catre elev a instructiunilor (retrezirea, stocarea sau reamintirea instructiunilor) poate servi la a face legatura intre instructiunea educatorului si raspunsul elevului.

5. Evitati sa faceti pauze intre instructiuni pentru a inregistra raspunsurile elevului (ca fiind corect, incorect sau non-raspuns). Desi spatierea probelor este importanta pentru a pastra castigurile terapiei (vezi cap.31) probele spaiate nu asigura conditii optime pentru achizitionarea de noi comportamente. Intervale scurte intre probe faciliteaza atentia elevului la sarcina. Cereti altcuiva sa inregistreze raspunsurile daca nu va amintiti ce s-a intamplat intr-o sesiune imediat dupa ce aceasta se incheie.

Selectarea comportamentelor

O consideratie majora in selectarea comportamentelor este alegerea acelor care duc la succesul elevului. Maximizarea succeselor si minimizarea erorilor stabileste o relatie cooperativa intre educator si elev si construieste increderea in sine si in educator a elevului. Date fiind dificultatile pe care le au elevii cu intarzieri in dezvoltare in a intelege ce anume incearca sa le predea adultii bine intentionati, probabil ca elevul va raspunde la predare cu crize de furie in prima luna de terapie si periodic dupa aceea. Daca elevul nu rareste ecizile de furie dupa cateva saptamani de terapie, examinati situatia de predare pentru a vedea daca nu cumva crizele de furie au fost recompensate in mod inadvertent. Daca nu, aveti in vedere urmatoarele alternative:

1. Pentru moment, opriti predarea unei anumite sarcini ce da nastere la crize de furie serioase. Introduceti sarcini mai simple, si apoi intarcati-va la sarcina mai dificila dupa cateva saptamani sau luni.

2. Fragmentati comportamente complexe, pentru a le face mai simplu de achizitionat de catre elev, recompensand fiecare componenta si mai tarziu inlantindu-le (vezi cap.10)

3. Nu predati contactul vizual ("Uita-te la mine") in primele stadii ale instructajului, deoarece contactul vizual este un raspuns foarte subtil pe care elevul se poate sa nu fie capabil sa-l asocieze cu instructiunea si cu recompensa.

4. Minimizați timpul în care elevul sta pe scaun. Este mai bine ca elevul să stea pe scaun într-o situație de predare unu-la-unu timp de 1-2 minute, și apoi să beneficieze de 1 minut de joacă (*înainte* ca elevul să facă o criză de furie) decât ca elevul să stea pe scaun 10-20 de minute într-o plină criză de furie. În timp ce are o criză de furie, probabil că elevul învață foarte puțin și întreaga situație de predare va capătă proprietăți aversive. Pentru a evita această situație, la începutul terapiei trebuie ca așezările să fie scurte și, treptat, acestea vor fi prelungite, pe măsura ce elevul achiziționează abilități care îi permit să le accepte.

5. Examinați situația de predare pentru a vedea dacă două comportamente sunt predate accidental în același timp. De ex, educatorul poate prezenta un SD cum ar fi “Uita-te la mine” și apoi imediat să prezinte un alt SD, cum ar fi “Arată mingea”. Într-o astfel de situație, se poate ca elevul să nu fie capabil să discrimineze ce anume vrea educatorul să facă elevul, și așadar să nu răspundă. Este de asemenea posibil ca comportamentul elevului de a se uita la educator să fie pedepsit în această situație, deoarece este acompaniat de o cerere (cu alte cuvinte, cererea de a arăta mingea este o consecință a faptului că se uita la educator). Pentru a rezolva această problemă, elevul trebuie să fie recompensat pentru că se uita atunci când educatorul i-o cere, și apoi îi va fi prezentat al doilea SD, “arăta mingea”. Pentru cele mai multe sarcini, nici măcar nu este necesar ca elevul să pastreze contactul vizual cu educatorul. Se pare că contactul vizual sporește spontan pentru cei mai mulți dintre elevi, pe măsura ce ei progresează în terapie.

6. Nu presupuneți că elevul posedă cunoștințe anterioare despre o anumită sarcină care este predată. Este mai bine să presupuneți că elevul nu posedă astfel de cunoștințe. Nu presupuneți că un individ sanatos și informat se ascunde într-o “cochilie autistă” și asteapta să fie eliberat. Sarcina terapiei prin predare este enorm mai complexă decât atât. Dacă elevul deja știe părți din întreaga sarcină, aceasta se va dovedi prin viteză cu care elevul achiziționează noua sarcină.

7. Evitați să copleșiți elevul. Anumii elevi se mișcă foarte rapid, învățând concepte dificile cum ar fi culoarea, forma, mărimea și prepozițiile în primele 3-4 luni de terapie. Un astfel de elev poate fi extrem de recompensator pentru educator, care, din cauza uluitorului progres al elevului, continuă să predea sarcini tot mai dificile, într-un ritm rapid. Spre surpriza tuturor, acest elev probabil că îl va agresa brusc și neașteptat pe educator, sau va abandona sarcina în favoarea unui comportament de auto-stimulare (de ex, să privească în zare). Probabil că elevul a fost copleșit de prea multe cereri, și nu are cum să-i spună educatorului că rata introducerii de sarcini noi este prea rapidă. Dacă asta se întâmplă cu elevul dv, va recomandam să renunțați la cele mai multe cereri, dacă nu la toate, în următoarele câteva zile, să înlocuiți lecțiile cu joacă și apoi să o luați de la început, recompensând elevul (de ex, cu mâncare) doar pentru că vine la dv și apoi pleacă, fără să aibă de lucru. Reintroduceți predarea într-o manieră gradată. Restabilirea unei situații de predare ca una asociată cu succesul probabil că îl va aduce înapoi pe elev. Nu va faceți griji că acest tip de pauză va interfera cu progresul elevului; un elev care învață rapid abilități va continua să achiziționeze abilități când terapia se face într-o manieră optimă, minimizând nevoia de a goni.

Selectarea consecințelor recompensatorii

Educatorii nu vor face nici un progres în procesul de predare până când educatorii nu vor selecta tipurile de recompense pe care elevul le apreciază și pentru care va lucra. Acum știm că educatorii au la dispoziție un set mult mai amplu de recompense decât grupul relativ mic care a fost postulat în urma cu 20-30 ani. Știm de asemenea că diferențele individuale în preferința pentru anumite recompense sunt enorme. Probabil că recompense noi și idiosincratice apar, în raport cu diferențele individuale detectate între elevi. Dacă apar dificultăți în predare, considerați următoarele chestiuni legate de recompense:

1. Evitați să vă bazați pe un set limitat de recompense, cum ar fi recompensele alimentare sau sociale (de ex, să spuneti “Bine”). Deși va puteți limita la aceste tipuri de recompense în timpul primei ore de terapie (sau primelor două ore), când încă explorați unicitatea elevului, ar trebui în curând să fiți capabil să

identificati o gama mult mai larga de recompense, pentru a maximiza eficienta predarii. Poate fi evident ca a spune "Bine" nici macar nu functioneaza ca recompensa in primele stadii ale terapiei, avand in vedere ca recompensa sociala are nevoie de timp pentru a fi invatata. Un educator ce are acces la 10-20 recompense, are in mod limpede o probabilitate mult mai mare de a fi eficient decat cineva care are acces numai la una sau doua recompense. Aceasta idee se leaga strans de urmatoarea problema.

2. Evitati ca elevul sa se sature de o anumita recompensa. Adesea, educatorul prezinta aceeasi consecinta, cum ar fi "Ce fata buna!", iarasi si iarasi. In primele stadii ale terapiei, este improbabil ca afirmatia "Ce fata buna!" sa aiba vreo proprietate recompensativa pentru cei mai multi dintre elevii cu intarzieri in dezvoltare. Chiar si indivizii obisnuiti se satura de o recompensa daca este repetata prea des. Se mai intampla sa fie indusa saturatia daca se foloseste o recompensa alimentara atunci cand elevul a luat masa cu o ora sau doua inainte de sesiunea de predare sau daca se da o cantitate mare de mancare pentru fiecare raspuns corect. Pentru a preveni satietatea, dati bucati *mici* de mancare atunci cand acordati o recompensa alimentara, dati inghitituri *mici* de lichid si explorati recompense eficiente urmand sugestiile prezentate in cap.7. Descoperirea unor recompense noi si variate il motiveaza pe elev si permit mult mai multa invatare decat cea care rezulta din recompense limitate si monotone.

3. Utilizati eficient combinatii de recompense primare si secundare. Recompensele primare include itemi cum sunt hrana si bauturile, activitati fizice (bazate pe preferintele elevului), recompense senzoriale si evadarea din situatii neplacute. Aceste recompense probabil ca sunt foarte independente de istoricul recompenselor elevului. In contrast, aprobarea sociala, cum ar fi atentia si lauda verbala, este o recompensa secundara (invatata, achizitionata). Aceasta inseamna ca, pentru a deveni recompense eficiente, evenimentele secundare trebuie asociate cu recompensele primare. Odata ce astfel de asocieri sunt stabilite, trebuie doar ca sa existe asocieri ocazionale cu recompense primare, pentru ca recompensele secundare sa se mentina. De ex, daca in mod repetat raspunsurile corecte au drept consecinta exclamatia "Bine!" (sau ceva de acest gen), aceasta isi va pierde repede valoarea de recompensa, daca lauda verbala nu este imperecheata si devine asociata cu recompense primare, cum ar fi mancare sau o scurta pauza de joaca.

4. Verificati daca elevului ii place sa fie recompensat exuberant, prin aplauze, rasete, sa fie aruncat in sus si asa mai departe. Desi multi sau cei mai multi dintre elevi sunt entuziasti in privinta unor astfel de recompense, unii nu sunt, cel putin la inceputul terapiei. Unii elevi sunt extrem de sensibili la sunete si pot fi pedepsiti, nu recompensati de sunete puternice. Verificati o eventuala astfel de sensibilitate (intrebandu-i, de exemplu, pe parintii elevului) inainte de a presupune ca exuberanta este recompensatorie.

5. Nu intarziati recompensa. Nu este ceva neobisnuit sa vezi ca educatorul acorda recompensa dupa 4 secunde sau mai mult, dupa ce elevul executa un raspuns corect. Intarziind recompensa, educatorul risca sa intareasca un alt comportament decat raspunsul vizat. Pentru ca o recompensa sa fie eficienta, ea trebuie sa fie data imediat dupa un raspuns corect (adica intr-o secunda dupa executarea unui raspuns corect). De aceea, aveti la indemana pregatite recompensele (in mana sau sub masa), astfel incat sa nu prelungiti inutil timpul pana le gasiti si le administrati. Singura exceptie de la aceasta regula apare atunci cand educatorul acopera intarzierea dintre raspuns si recompensa dorita utilizand un eveniment social, cum ar fi sa zambeasca si sa spuna "Bine!", in timp ce intinde mana dupa o recompensa primara, si o administreaza (de ex, mancare). Intr-o astfel de situatie, e probabil ca zambetul si exclamatia "Bine!" ale educatorului sa capete proprietati recompensatorii secundare, fiind imperecheate cu o recompensa primara.

6. Evitati sa recompensati asociatiile gresite. Ca exemplu, imaginati-va ca un adult ii preda elevului denumirile expresive. La SD-ul "ce e asta?" in timp ce ii arata elevului un pantof, elevul raspunde "Noroi". (Nota traducatorului: in limba engleza, cuvintele "Ooze" = noroi si "Shoe" = pantof suna aproximativ la fel).

Educatorul spune "Nu" si apoi prompteaza raspunsul corect: "Pantof". Elevul raspunde prin a spune "Pantof" si educatorul recompenseaza raspunsul. In aceasta interactiune, elevul este recompensat pentru ca imita prompterul educatorului, pronuntia corecta a cuvintului "shoe", si nu ca raspunde corect cu "shoe" la vederea pantofului si la intrebarea educatorului "Ce e asta?". In acest exemplu, educatorul trebuie sa fi asigurat o consecinta pentru raspunsul original, sa repete SD-ul ("ce e asta?" in timp ce prezinta un pantof), sa prompteze raspunsul corect si apoi sa recompenseze. Ca regula generala, nu dati mai multe comenzi in acelasi timp. Mai degraba, urmati liniile directe din cap.10 privind procedurile de probe discrete.

7. Evitati sa recompensati verbal comportamentele unui elev, presupunand ca elevul va intelege comentariile. Aceasta recompensa este cunoscuta sub numele de lauda specifica comportamentului. De ex, educatorul poate spune: "E bine ca ai pus cubul in galeata" dupa ce elevul pune un cub in galeata. Sau, in timp ce lucreaza la imitatie verbală, educatorul poate recompensa, spunand "E bine cum ai spus 'mama' intr-un mod corect". Persoane obisnuite in varsta de 4 ani sau mai mari pot intelege astfel de comentarii. Sunt prea putine motive sa credem ca un elev cu intarziere in dezvoltare invata semnificatia remarcilor educatorului din comentariile incidentale ale educatorului despre comportamentul elevului. Ca regula generala, ii sfatuim pe educatori sa nu vorbeasca prea mult. Daca elevul nu intelege ce spune educatorul, probabil ca elevul va invata sa nu-l mai auda pe educator. (*Nota traducatorului: expresia englezeasca este "to tune out the teacher", o expresie derivata din utilizarea aparatului de radio; "to tune out" inseamna a opri radioul).*

8. Nu recompensati inadvertent crizele de furie ale elevului, lasandu-l pe elev sa "scape" sau sa evite o situatie de predare. Intr-o situatie de predare exista doua tipuri de raspata: recompensa pozitiva si recompensa negativa. Livrarea a ceva pozitiv, cum ar fi hrana, este considerat a fi recompensa pozitiva, ca si posibilitatea de a se angaja intr-un comportament auto-stimulator. A scapa de stress si de durere este considerat a fi o recompensa negativa; aceste situatii recompenseaza un comportament prin inlaturarea a ceva negativ. De ex, daca elevul gaseste situatia de predare ca fiind stressanta si sa angajeaza intr-o criza de furie, a-l lasa pe elev sa paraseasca situatia de predare contingent unui astfel de comportament (criza de furie) recompenseaza negativ acel comportament prin inlaturarea unui eveniment neplacut. Dimpotriva, a-l lasa pe elev sa paraseasca o situatie de predare stressanta contingent unui raspuns corect sau adecvat intareste acest tip de comportament.

9. Evitati sa recompensati greselile. Datele arata ca, odata ce persoanele capata informatia ca un elev a fost etichetat ca fiind autist sau retardat mental, persoanele tind sa faca comentarii recompensatorii (de ex, "Buna incercare") atunci cand elevul face greseli (Eikeseth & Lovaas, 1992). Desi astfel de comentarii pot reprezenta incercari sincere de a fi de ajutor, furnizandu-le, exista riscul de a recompensa si astfel de a intari erorile.

Promptarea

1. Evitati prompterii neintentionati. Acesti prompteri include urmarirea cu privirea a unui obiect pe care elevul trebuie sa-l identifice, mimarea cu buzele a raspunsului corect, fara a realiza ca aceasta poate fi o forma de promptare, solicitarea in permanenta a elevului sa identifice un obiect care apare in mijlocul unei dispunerii, fara a realiza ca aceasta reprezinta un prompter de pozitie, si asa mai departe. Daca educatorul nu este constient de astfel de prompteri, acestia probabil ca nu vor fi estompate. Astfel, probabil ca elevul va deveni dependent de prompter, fiind recompensat pentru ca raspunde la acesti prompteri, si nu la SD. Membrii echipei terapeutice trebuie sa monitorizeze indeaproape modul de predare al fiecaruia, pentru a identifica prompterii inadvertenti.

2. Suprapuneti instructiunile si prompterii. Asta inseamna sa evitati intarzierile intre instructiuni si prezentarea prompterilor. Prompterii servesc la facilitarea raspunsului elevului la instructiune, si orice amanare intre cele doua probabil ca va impiedica asocierea de catre elev intre instructiune si raspuns.

3. Estompata toti prompterii. Prompterii pot fi estompata fie abrupt, fie gradat. Estomparea abrupta a unui prompter se numeste probare. Daca elevul raspunde corect intr-o incercare de probare, predarea este accelerata, deoarece intregul proces de estompare a prompterului nu mai trebuie sa aiba loc. Daca probarea esueaza, cel mai putin intrusiv prompter care este eficient trebuie sa fie reintrodus si trebuie intreprinsa o estompare mai gradata a prompterului. Apoi, intr-un stadiu ulterior, trebuie din nou incercata o probare.

In selectarea prompterilor, explorati cel mai putin intrusiv prompter mai intai pentru a aprecia daca este sau nu este eficient. Daca un elev nu raspunde corect cand este dat un prompter, repetati instructiunea si prompterul la urmatoarea proba. Daca elevul continua sa nu raspunda corect, asociati un prompter mai intrusiv cu instructiunea la urmatoarea proba. In estomparea unui prompter, educatorul trece de la un prompter la alt prompter mai putin intrusiv in pasi gradati. De ex, daca un elev este promptat fizic sa execute initial o sarcina, educatorul trebuie sa diminueze treptat asistenta fizica de-a lungul probelor, si apoi sa treaca la un prompter mai subtil, cum ar fi sa arate cu degetul itemul corect.

4. In estomparea prompterilor, asigurati-va ca elevul nu acorda atentie intruzivitatiei in scadere a prompterului, ceea ce poate sa blocheze atentia acordata SD-ului. Aceasta problema poate fi redusa in trei moduri: (1) minimizarea recompensei pentru raspunsul la probele promptate, in timp ce maximizati recompensa pentru raspunsurile corecte nepromptate. (2) efectuati incercari de probare sau (3) treceti la un alt tip de prompter

5. Sa stiti cum sa-l invatati pe elev sa imite atat comportamente verbale, cat si non-verbale. Este mai usor, mai eficient si mai natural sa predati majoritatea comportamentelor, modelandu-le si nu promptandu-le fizic. Daca educatorul nu stie cum sa-l invete pe elev sa imite, probabil ca elevul se va misca mai lent in terapie.

Stabilirea ritmului

Ritmul se refera la viteza cu care se executa probele si sarcinile sunt intercalate. Urmatoarele sugestii pot fi utile pentru obtinerea si pastrarea unui ritm adecvat in timpul predarii.

1. Pastrati intervalele dintre probe (adica, perioada dintre consecinta unei probe si SD-ul pentru urmatoarea proba) cat de scurt posibil, in special in primele stadii ale achizitiei abilitatii. Daca intervalul dintre probe nu este pastrat scurt, educatorul poate pierde atentia elevului. Educatorul care ia o pauza ca sa inregistreze daca elevul a raspuns corect intr-o anumita proba, va lungi inadvertent intervalul de timp dintre probe. Desemnati pe altcineva pentru aceasta sarcina, daca, imediat dupa ce o sesiune se incheie, nu va puteti reaminti ce s-a intamplat in timpul sesiunii.

2. Intercalati sarcini invatate cu sarcini noi. Aceasta strategie este importanta, avand in vedere ca sarcinile invatate il ajuta pe elev sa capete recompense, care probabil vor spori atentia elevului si vor reduce crizele de furie. Cand un elev invata o sarcina, nu il lasati pe elev sa experimenteze mai mult de trei sau patru esecuri la rand inainte de a intercala una sau doua probe dintr-o sarcina invatata.

3. Preveniti ca atentia elevului sa fie atrasa de altceva atunci cand i se preda un material dificil. Poate ca aceasta distragere a atentiei este recompensata prin faptul ca scapa de sarcina dificila. Daca aceasta lipsa de atentie interfereaza cu invatarea elevului, introduceti exercitii de atentie, in care educatorul il confrunta pe elev cu patru sau cinci instructiuni invatate, intr-o succesiune rapida, cum ar fi "Ridica-te in picioare", "Stai jos", "Intoarce-te" si una sau doua sarcini de imitatie non-verbala. Recompensati rapid

fiecare raspuns, si apoi imediat introduceti materialul dificil. Numim astfel de activitati “de trezire” sau de atentie, deoarece ele par sa interfereze cu comportamentul auto-stimulator si ajuta la focalizarea atentiei elevului.

4. Cand elevului i se da timp sa se joace intre sesiunile de predare, asigurati-va ca aceste pauze nu implica tipurile de comportament auto-stimulator care fac ca elevul sa fie “indisponibil” atunci cand se intoarce la situatia formala de predare. De exemplu, unii elevi devin complet absorbiti de anumite desene animate Disney. Unele dintre aceste desene animate pot declansa o echolalie intarziata si alte forme de auto-stimulare, care poate fi transpusa in situatia de predare. Pauzele trebuie sa implice jocul cu jucarii adecvate cum ar fi puzzle, si angajarea in activitati fizice.

Diminuarea comportamentelor interferente

1. Pentru a diminua comportamentele, identificati recompensele care mentin comportamentele si apoi opriti aceste recompense (cu alte cuvinte, efectuati extinctia acestor comportamente). Cel mai bun mod de a descoperi ce anume recompenseaza, si deci pastreaza un comportament este de a examina ce se intampla imediat dupa ce apare comportamentul, si apoi sa testati relevanta acelui stimul, oprindu-l. De ex, un elev poate aparea indiferent la prezenta adultilor, pana cand se angajeaza intr-un comportament auto-agresiv. Cand elevul este angajat intr-un astfel de comportament, se poate observa ca urmareste cu privirea fata educatorului, observand daca comportamentul autoagresiv capata o privire din partea educatorului. Chiar si o privire scurta din partea educatorului sau parintelui poate mentine comportamentul auto-agresiv, desi aceeaasi privire poate sa nu serveasca drept recompensa pentru nici un alt comportament. Reamintiti-va ca, atunci cand este angajata extinctia, comportamentul pentru care este oprita recompensa se va intensifica temporar inainte sa diminueze, demonstrand o “eruptie a extinctiei”. Aceasta se intampla deoarece elevul se straduieste mai tare (adica, criza de furie e mai puternica) sa obtina inapoi recompensa pe care o capata pentru acel comportament. Odata ce elevul invata ca acel comportament nu isi va capata rasplata cunoscuta, fara sa aiba vreo importanta cat de intens este executat, comportamentul va diminua.

2. Cand folositi “time-out” (adica il plasati pe elev intr-un colt, contingent unei crize de furie), asigurati-va ca aceasta consecinta nu serveste drept recompensa negativa, permitandu-i elevului sa scape de situatia de predare. Time-out poate de asemenea sa-i permita elevului un acces sporit la comportament auto-stimulator, o recompensa pozitiva. Acest tip de recompensa duala poate servi la intarirea chiar a acelui comportament despre care educatorul crede ca il diminueaza.

3. Reamintiti-va ca recompensele inerente din ritualurile auto-stimulatorii sunt cel mai probabil de natura senzoriala sau perceptuala. Astfel de recompense sunt controlate de catre elev si nu pot fi pur si simplu inlaturate de catre educator. Din acest motiv, inlaturarea atentiei sociale nu este eficienta in inlaturarea acestei forme de comportament. Aceasta este in mod deosebit valabil pentru forme mai joase de comportament auto-stimulator, care implica numai corpul. Terapia de electie pentru a-l ajuta pe elev sa depaseasca formele de nivel scazut ale comportamentului auto-stimulator este de a construi forme de nivel mai inalt si mai adecvate de comportamente auto-stimulatoare, care contin stimuli recompensatori ce sunt externi.

Unde si cand se predă

1. In stadiile incipiente de invatare, predati-i elevului intr-o singura camera, la o singura masa. Odata ce o anumita sarcina este invatata, abilitatea poate fi transferata in alte settinguri. Evitati tranzitii abrupte, introducand lent noi ambiente. De exemplu, generalizati sarcina invatata mai intai catre usa care leaga camera de predare de holul alaturat, apoi progresati prin a o preda in hol, apoi mutati-va lent in camera de zi si in alte parti ale casei. Daca transferul de la camera de predare catre alte ambiente se face gradat, elevul va face probabil putine erori sau deloc, generalizand abilitatea in diferite ambiente.

2. Fiti constient ca trainingul de generalizare apare atunci cand persoane noi se adauga echipei terapeutice. Educatori mai vechi si mai experimentati vor trebui inevitabil sa plece si trebuie sa fie inlocuiti de persoane noi. Asigurati-va ca tranzitia intre educatorul vechi si educatorul nou se face cat de gradat este posibil, astfel incat discontinuitatea in programul elevului sa fie minimizata. Cand un educator trebuie sa plece, asigurati un interval de cel putin 2 saptamani in care educatorul experimentat si educatorul nou sa lucreze impreuna, cot la cot, ca intr-o ucenicie, si apoi sa faca cu schimbul in predare. Aceasta permite ca noul educator sa se familiarizeze cu elevul si cu programele elevului, in timp ce vechiul educator este estompat lent.

3. Nu presupuneti ca elevul, in lipsa unei pregatiri extensive, va invata noi comportamente daca este introdus intr-o clasa de scoala normala. Nu suntem familiarizati cu nici un fel de date care sa indice ca pur si simplu a-l expune pe un elev cu autism la copii obisnuiti de aceeasi varsta va ajuta dezvoltarea elevului. De exemplu, multi indivizi cu autism cresc impreuna cu frati obisnuiti, si acesti indivizi nu par sa se descurce mai bine decat aceia care nu au astfel de frati. Recomandam ca incadrarea la o scoala normala sa se faca numai dupa ce elevul a parcurs majoritatea programelor din acest manual.

Cand il introduceti pe elev intr-o clasa de scoala normala, utilizati un pedagog unu-la-unu cu experienta in terapie comportamentala, pentru a va asigura ca mediul tipic de sala de clasa este benefic pentru elev. Examinati cateva curricule scolare si selectati una care are structura si una in care invatatorul doreste sa fie sfatuit in legatura cu modul in care sa-l trateze pe elev. Invatatorul trebuie de asemenea sa fie de acord cu prezenta unui pedagog din echipa terapeutica a elevului, care este familiarizat cu istoricul de invatare al elevului, care sa-l ajute pe elev sa participe la settingul de grup.

Invatatorii tind sa fie indivizi orientati spre sarcini, mai putin probabil sa fie inlantuiti de sisteme teoretice fata de alti profesionisti. Cei mai multi invatatori doresc sa fie de ajutor. Pentru a diminua greutatea invatatorului si a elevului, predati activitatile de la scoala acasa, inainte de a introduce elevul in noul ambient al salii de clasa. Astfel, elevul nu va avea nimic nou de invatat la scoala, ci trebuie doar sa transfere materialul invatat de acasa in mediul scolar. O astfel de practica nu este neobisnuita. Ea este comuna si printre elevii obisnuiti. O descriere mai completa despre cum se integreaza elevii in clasele de scoala normala va fi inclusa intr-un manual viitor, cu programe avansate.

4. Fiti constient ca datele arata ca introducerea unui elev cu intarzieri usoare in dezvoltare printre indivizi cu intarzieri severe in dezvoltare poate determina regresia elevului. (Smith, Lovaas & Lovaas, sub tipar)

5. Nu va asteptati ca elevul sa faca progrese optime cu mai putin de 40 ore pe saptamana de terapie unu-la-unu. Nu exista date despre rezultatele pe termen lung care sa sprijine ideea ca 20 ore sau chiar 30 ore pe saptamana ar asigura o intensitate adecvata a terapiei.

6. Daca elevului i se preda 6 ore pe zi, intr-un model zilnic, rezervati sarcinile cele mai dificile, cum ar fi imitatie verbală, pentru sesiunile de dimineata, deoarece e probabil ca elevul sa invete mai mult dimineata decat dupa-amiaza. Pastrati unele parti din sesiunile de dupa-amiaza pentru lucrul la abilitati de joc, arte si meserii si abilitati de auto-ajutorare (*Nota traducatorului: "self-help" in acest context nu se poate traduce prin autonomie personala, deoarece in aceasta forma de terapie sunt introdusi elevi care deja au achizitionat autonomia personala = training de toaleta, spalare, mancat, imbracat*). Parte din timpul de dupa-amiaza poate fi de asemenea utilizat pentru mentinerea sarcinilor invatate si pentru generalizarea castigurilor terapiei cu noi educatori si in noi ambiente.

Exemple de probleme specifice

Prima portiune a acestui capitol listeaza probleme comune care apar in terapie si modalitati de a le evita. In finalul acestui capitol, dam exemple de probleme care survin in mod curent, pentru a demonstra cum poate fi pusa in practica rezolvarea problemelor.

Urmatoarele exemple sunt acompaniate de solutii potentiale, propuse de un grup de educatori cu experienta. Este posibil ca recomandarile sugerate sa nu duca la depasirea anumitor dificultati. Dar, introducand o recomandare in modul de predare, educatorii pot examina indeaproape cum raspunde elevul la anumite interventii, si apoi, in functie de comportamentul elevului, sa lucreze mai departe. Adesea, solutiile eficiente pentru dificultatile unui anumit elev sunt rezultatul unor descoperiri valoroase bazate pe observarea comportamentelor elevului. Cautarea de cauze posibile ale problemelor poate fi extrem de interesanta, si raspunsurile, atunci cand sunt gasite, sunt la fel de recompensatorii pentru un educator ca si oricare alta recompensa. In asta consta o rasplata care te face sa fii capabil sa lucrezi cu indivizi cu intarzieri in dezvoltare.

Problema 1

Un elev a invatat cateva cuvinte in Programul de Imitatie Verbala, cum ar fi “autobuz”, “pantof”, “suc” si “ceas”. Elevul pur si simplu invata cuvinte si amestecuri de sunete daca ele sunt extrem de diferite, dar intampina dificultati considerabile cand invata discriminarea intre sunete asemanatoare, cum ar fi “mee” si “muu” (*Nota traductorului: exemplul in engleza este “bee” = albina si “boo” = muu (mugetul vacii)*).

Sugestii:

1. Invatati-l discriminarea intre “bee” si “muu”, apoi intoarceti-va si predati “mee” si “muu”.
2. Poate ca elevul va urmareste miscarile fetei, ceea ce blocheaza raspunsul elevului la informatia auditiva. Acoperiti-va fata in timp ce dati SD.
3. Poate ca elevul nu va urmareste fata si nu este capabil sa foloseasca expresiile faciale ca prompteri. Pentru a stabili daca expresiile faciale functioneaza ca prompteri – care sa fie ulterior estompate – invatati-l pe elev sa imite expresiile faciale si apoi intoarceti-va la trainingul de imitatie verbala, utilizand o expresie faciala distincta cand predati “mee”, si o expresie faciala destul de diferita cand predati “muu”. Apoi estompate utilizarea expresiilor faciale ca prompteri. Utilizarea expresiilor faciale ca prompteri pentru comportamentul verbal al elevului poate parea in contradictie cu attentionarile anterioare, de a evita astfel de stimuli. Diferenta consta in faptul ca *stiti* ca sunt prezenti prompteri si ii utilizati pentru a facilita predarea, si nu utilizati in mod inadvertent niste prompteri pe care apoi nu ii estompate.
4. Incercati o inlantuire inversa. Adica, in loc sa il invatati pe elev sa imite “mee” si “muu”, confruntati-l cu “eem” si “uum”. Daca elevul invata discriminarea intre aceste SD-uri, poate ca faciliteaza discriminarea in ordine inversa. E posibil ca unele combinatii de consoana-vocala sa fie mai dificile decat combinatiile de vocala-consoana pentru un anumit elev.
5. Daca sesiunile nereusite de imitatie verbala sunt conduse pe scaun, testati daca elevul nu raspunde mai bine in sesiuni in afara scaunului. Incercati sa tineti sesiuni hazlii si atentia elevului concentrata. In plus, limitati fiecare sesiune la 1-2 minute si dati pauze de joaca intre fiecare doua sesiuni. In stadii ulterioare ale programului, cand elevul are un istoric mai lung de recompensa pozitiva pe scaun, elevul se poate intoarce pe scaun sau poate fi tinut pe scaun pentru perioade mai lungi de timp.
6. Amanati discriminarea pentru 2-4 saptamani, reintroducand-o dupa ce alte discriminari au fost invatate.

7. Deoarece elevul este confruntat cu o sarcina dificila pentru el, asigurati-va ca sarcini mai simple sunt intermitent prezente, astfel incat elevului ii este data oportunitatea de a primi recompensa si de a castiga incredere in sine insusi. Nu trebuie sa treaca mai mult de 2-4 probe esuate fara ca elevul sa fie confruntat cu 1-2 probe dintr-o sarcina deja invatata.

Problema 2

Un elev are dificultati in a-l imita pe educator la sarituri, atunci cand elevul si educatorul stau langa masa.

Sugestie

Mutati-va de langa masa si scaune, si puneti elevul sa sara pe pat. Cand a invatat, mutati-va din nou langa masa, in pasi gradati. Acesta este doar un exemplu in utilizarea obiectelor din ambientul elevului care sa il ajute sa invete noi abilitati. Ca un alt exemplu, il puteti invata pe elev sa faca cu mana cand el se afla la usa, si sa ii acordati recompensa lasandu-l sa iasa contingent imitatiei. Aceasta sarcina poate fi apoi adusa sub controlul instructiei pe scaun. De asemenea, daca elevul refuza sa se joace cu puzzle in timp ce sta la masa, puzzle pot fi pozitionate mai intai pe podea, si apoi mutate treptat pe masa.

Problema 3

Un elev intampina dificultati majore in achizitionarea instructiunii "Atinge capul". Insa, elevul a invatat sa imite utilizarea de catre educator a obiectelor (de ex, sa puna un cub intr-o galeata, sa miste o masinuta de jucarie inainte si inapoi).

Sugestie

Invatati-l pe elev sa isi atinga capul atunci cand i se cere sa o faca, invatandu-l mai intai sa va imite in timp ce puneti o punga de fasole pe cap, urmand instructiunea "Fa asa". Daca elevul intampina dificultati cu asta, sarcina poate fi fragmentata, invatandu-l pe elev sa puna mai intai punga de fasole pe masa, apoi la el in poala, apoi la el pe umar. Apoi, dati instructiunea "Atinge capul", promptand raspunsul corect prin a-l pune pe elev sa va imite in timp ce plasati punga de fasole pe propriul dv cap. In final, estompati treptat punga de fasole si aduceti raspunsul corect sub controlul SD "Atinge capul". Pe scurt, utilizati un obiect sau modelarea de catre dv (caracteristici vizuale) pentru a facilita invatarea instructiunilor receptive (caracteristici auditive).

Problema 4

Cand paraseste (se estompeaza) pedagogul unui elev ("umbra") sala de clasa si il lasa pe elev cu invatatorul si colegii? Uneori, parintii si invatatorul doresc ca pedagogul sa stea in clasa o perioada excesiva de timp, poate intr-o incercare de a asigura adaptarea elevului. Dimpotriva, unii parinti si invatatori nu doresc ca pedagogul sa ramana in sala de clasa prea mult, si sugereaza sa plecati inainte ca dv sa va simtiti confortabil lasandu-l pe elev singur. Retineti ca, atunci cand unii invatatori sunt intrebati despre cum functioneaza elevul in clasa atunci cand pedagogul nu este prezent, ei pot raspunde ca elevul se poarta adecvat, chiar daca nu asa stau lucrurile. Acelasi invatator poate, la sfarsitul semestrului, sa anunte ca acest copil a produs atat de multe dificultati, incat trebuie sa fie transferat intr-o alta clasa. Reamintiti-va ca invatatorul trebuie sa urmareasca intreaga clasa, ca adesea sunt multe probleme si multi elevi, si invatatorul nu vrea sa i se distraga atentia de la ceilalti elevi sau sa favorizeze elevul dv cu o cantitate disproportionata de timp.

Sugestie

Mai intai si intai, asigurat-va ca pedagogul ales este familiarizat cu terapia si programele elevului; daca pedagogul nu are cunostintele necesare achizitionate printr-o astfel de familiaritate, el nu va fi eficient in generalizarea castigurilor terapiei si poate foarte bine sa saboteze plasarea in sala de clasa. Pedagogul nu trebuie sa paraseasca clasa pana cand datele nu demonstreaza ca elevul se poate descurca

singur. Pentru a aduna astfel de date, cereti-i unui coleg cu care elevul nu este familiarizat sa viziteze clasa in zilele in care pedagogul este prezent si in zilele in care pedagogul nu este prezent, si apoi sa va faca un raport. Utilizati un observator nefamiliar, deoarece elevul se poate sa nu actioneze ca de obicei in prezenta unei persoane familiare. De asemenea, pentru ca persoane familiare sa poate strange date fara sa afecteze rezultatul, ele ar trebui sa se ascunda de elev in timp ce il observa, ceea ce este extrem de nepractic. Observati de asemenea ca, daca un educator sau un parinte aduna date, raportul poate fi foarte diferit de raportul pe care l-ar intocmi o persoana care nu este direct implicata in programul elevului. Ca o precautie suplimentara, rugati-l pe colegul care aduna date sa ia date si despre ceilalti copii din clasa (de ex, daca elevul dv interactioneaza cu alti elevi, daca alti elevi din clasa actioneaza foarte asemanator cu elevul dv, etc). Astfel de informatii va vor spune multe legat de intrebarea daca pedagogul sa isi continue implicarea.

Problema 5

Un elev este foarte distras de tapetul sau jucariile din camera unde are loc terapia

Sugestie

Inlaturati tapetul sau jucariile elevului din camera, sau mutati terapia elevului intr-o camera goala. Treptat introduceti decoratiuni si jucarii, in stadii ulterioare ale terapiei, cand elevul a invatat sa fie mai atent la educator.

Problema 6

Un elev a invatat denumirea expresiva a 15 sau mai multe obiecte in format 3D. Cand aceleasi obiecte sunt prezentate in format 2D, elevul nu face progrese. Elevul pare sa nu urmareasca stimulii 2D.

Sugestie

In loc sa plasati pozele pe masa in fata elevului, dati-le elevului, una cate una, sa le tina in mana. O alta optiune este sa le prindeti pe perete cu pioane sau cu scai, evitand astfel unghiul format prin plasarea stimulilor pe masa neteda (pentru unii elevi este dificil sa urmareasca vizual stimuli plasati intr-un astfel de unghi). Lent estompati plasarea pozelor de pe perete inapoi pe masa. Puteti de asemenea incerca sa folositi ca prompter obiecte 3D, plasand poza 2D in fata sau alaturi de obiectul corespunzator in 3D, apoi estompati treptat obiectul 3D acoperindu-l tot mai mult cu poza sa 2D.

Problema 7

Un elev nu plange acasa decat atunci cand intra in camera de terapie sau cand educatorul intra in casa elevului

Sugestie

Plansul de obicei diminueaza pe masura ce elevul are tot mai mult succes in a raspunde la solicitarile educatorului sau cand se obisnuieste ca terapia sa fie o parte din rutina sa zilnica, in ipoteza in care elevul nu este recompensat in vreun fel pentru ca plange. Daca puteti fi sigur ca plansul nu este recompensat in mod inadvertent (de ex, prin amanarea sesiunii atunci cand elevul plange) incepeti fiecare sesiune de terapie cu o activitate favorita. Aceasta nu va opri imediat plansul, dar asa se va intampla in timp. O alta optiune este de a simplifica situatia de predare, chemandu-l din cand in cand pe elev la masa doar ca sa capete o recompensa favorita si permitandu-i elevului sa plece fara sa-l puneti sa faca vreo treaba. Daca urmati aceasta sugestie, asigurati-va ca astfel de situatii survin randomizat de-a lungul sesiunii, astfel incat elevul sa nu poata anticipa cand primeste o recompensa gratuita. De asemenea, asigurati-va ca recompensele gratuite nu le acordati contingent unei crize de furie sau altor comportamente inadecvate.

Problema 8

In programele care solicita raspunsuri verbale, pronuntia elevului este defectuoasa.

Sugestie

Asociind reprezentari vizuale cu raspunsurile verbale ale elevului ar putea sa amelioreze claritatea raspunsurilor. Astfel de asociatii se pot face prin introducerea unui program de citire la prima vedere, invatandu-l pe elev sa citeasca cuvintele care constituie raspunsurile corecte in programele verbale. Aceste cuvinte pot fi spuse pe litere pe cartonase sau aratate in carti.

Problema 9

Parintii unui elev au un bebelus nou-nascut si elevul il manipuleaza cu duritate pe bebelus atunci cand parintii nu sunt in camera. Parintii sunt ingrijorati ca bebelusul ar putea fi ranit.

Sugestie

Aceasta este o situatie potential periculoasa atat pentru bebelus, cat si pentru elev. Daca bebelusul va fi sever accidentat, parintii vor avea sentimente negative pentru elev. Modificati sistemul panoului cu laude introdus in cap.7, dandu-i elevului un carton rosu pentru abordarea bebelusului. Parintii elevului trebuie sa stabileasca ce tip de consecinta neplacuta trebuie sa fie asociata cu cartonul rosu pentru a preveni astfel de situatii pe viitor. Recompensati elevul daca il lasa singur pe bebelus pana cand bebelusul mai creste si va putea sa aiba grija de el insusi mai bine, si atunci invatati-l pe elev sa interactioneze cu bebelusul intr-o maniera securizata.

Problema 10

Ori de cate ori i se ia jucaria favorita, elevul urla

Sugestie

Inlaturati jucaria favorita, apoi inapoiati-o elevului aproape imediat, inainte ca elevul sa urla, recompensand elevul pentru ca nu urla. (Daca elevul urla si capata inapoi jucaria, atunci se recompenseaza urlatul). Lent cresteti intervalul lipsei de urlete de la 1 la 2 secunde, apoi treptat la 10 secunde, inainte de a inapoi jucaria. Numiti acest exercitiu de toleranta la frustrare "Programul Copil Mare".

Problema 11

Un elev are dificultati in invatarea prepozitiilor

Sugestie

Promptati prin pastrarea constanta a obiectelor utilizate pentru predarea fiecarei relatii in parte, in timp ce variati aceste obiecte prin conceptele generale. De ex, utilizati o cutie ca baza atunci cand predati relatia "Deasupra", utilizati o galeata ca baza atunci cand predati relatia "inauntru" si introducerea lui "alaturi" sa fie in relatie cu o carte. Odata ce aceste prepozitii au fost invatate in acest format, estompati prompterul, inlocuind obiectele diferite cu un obiect comun.

Problema 12

Elevul completeaza actiunea corecta, inasa o face in timp ce urmareste expresia faciala a educatorului si nu instructiunile auditive. De ex, elevul este invatat sa puna o cana deasupra unei cutii si nu langa cutie. Educatorul da instructiunea "Deasupra" si elevul incepe sa miste lent cana catre partea de sus a cutiei, apoi face o pauza si se uita la educator. Pe masura ce elevul misca cana catre partea de sus a cutiei (locatia corecta), educatorul zambeste incurajator.

Sugestie

Cand este prezentat SD-ul, fizati cu privirea fruntea elevului (sau un alt loc neutru) si nu ii semnalizati in nici un fel elevului ca miscarea lui este catre o locatie corecta sau incorecta. Retineti-va zambetul si alte recompense pana cand elevul *completeaza* raspunsul corect (adica, plaseaza cana pe cuite si apoi o lasa din mana).

Problema 13

In interventiile bazate pe ateliere, exista o fluctuatie considerabila; pare sa existe un permanent eflux de personal mai vechi si mai experimentat si influx de personal nou care trebuie pregatit.

Sugestie

Incercati sa pregatiti cariere in echipa dv. O modalitate de a face asta este de a va afilia la o reprezentanta locala a Familiilor pentru Terapia Precoce a Autismului (FEAT) sau la o organizatie similara de parinti (vezi cap.36). pentru personalul care ramane la lucru timp de 9 luni sau cam asa, aveti in plan sa oferiti asigurare medicala sau sa platiti o parte din costurile de educatie necesare pentru obtinerea unui bacalaureat sau masterat, contingent ramanerii persoanei in acest proiect (printr-un contract legal intre membrul echipei si institutie sau parintii elevului). Recrutati si pregatiti destui educatori, astfel incat plecarea a unu sau doi sa nu incurce serios programul elevului.

Problema 14

Frecvent, la ateliere apare cate o persoana care afirma ca este calificata sa livreze si sa supervizeze terapie comportamentala precoce si intensiva. Aceasta persoana insa propune recomandari nerezonabile si arbitrare, cum ar fi sa nu incepem denumirea expresiva inainte ca elevul sa stapaneasca 50 denumiri receptive. Aceasta recomandare o face in ciuda datelor ce arata ca unii copii cu intarzieri in dezvoltare achizitioneaza denumirile expresive inainte de a le achizitiona pe cele receptive. Rigiditatea din partea unui furnizor de servicii ar putea sa ascunda o insecuritate subjacentă privitoare la competenta sa.

Sugestie

Cereti referinte scrise despre persoana de la agentii externe si cereti numele parintilor care au angajat deja acea persoana, apoi vizitati-i, telefonati-le sau cereti scrisori de recomandare. Solicitati foile matricole ale consultantului de la colegiu sau de la universitate. Daca nu pot fi furnizate referinte valide care sa demonstreze calificarile sale ca si consultant bine pregatit, inlocuiti persoana. Reamintiti-va ca participarea la un atelier de doua zile si citirea unui manual de predare este o pregatire inadecvata. Multi parinti simt, insa, ca un pic de ajutor e mai bun decat deloc. Desi acest lucru poate fi adevarat, povara terapiei care va fi plasata asupra lor va fi mult mai mare decat in cazul in care consultantul ar fi bine pregatit. Exista de asemenea un risc mai mare de recadere daca terapia este incheiata.

Problema 15

Un elev care a invatat conceptul de marime prin utilizarea cuburilor pare apoi sa piarda discriminarea si incepe sa execute la nimereala (adica elevul raspunde corect cam in jumatate din cazuri).

Sugestie

Elevul poate sa se fi plictisit de cuburi. Schimbati stimulii cu obiecte cum ar fi masinute mari si mici, cesti, figurine de animale si asa mai departe.

Problema 16

In loc sa urmareasca adecvat stimuli 2D, un elev ii foloseste ca sa se auto-stimuleze (de ex, ii priveste indeaproape sau ii flutura inainte si inapoi).

Sugestie

Fixati cu scai stimulii de perete, coaseti-i pe panza sau plasati-i pe o suprafata oblica, cum ar fi un sevalet. La primul semn de comportament inadecvat auto-stimulator in intervalul de raspuns, imediat amendati raspunsul incorect si apoi repetati SD.

Problema 17

Un elev face progrese mici sau deloc in invatarea identificarii receptive a obiectelor, literelor, numerelor si altora asemenea

Sugestie

1. scrieti literele si numerele pe o tabla neagra cu creta si, drept recompensa, lasati-l pe elev sa stearga stimulii pe care ii identifica corect

2. pentru a face programul mai placut si de tip joc, inlaturati stimulii de pe masa si puneti-i pe podea, ca elevul sa-i descopere cand ii denumiti, si nu doar sa ii arate cu degetul sau sa ii atinga.

Problema 18

Un elev face crize de furie cand i se da informatia "NU" drept consecinta a raspunsului incorect

Sugestie

Inlocuiti "NU" cu "Mai incearca"

Problema 19

Un elev refuza sa urineze in toaleta si urineaza numai in afara scoicii

Sugestie

Puneti o olita pe jos si invatati-l pe elev sa urineze in ea. Dupa ce elevul stapaneste acest pas, mutati treptat olita in baie, apoi pe toaleta. In final estompati olita.

Problema 20

Un elev refuza sa efectueze defecarea in toaleta direct, inasa o face intr-un scutec, in timp ce sta pe toaleta

Sugestie

Taiati o gaurica in scutec. Cresteti treptat marimea gauricii pana cand ramane doar marginea scutecului in jurul coapselor elevului. Apoi inlocuiti scutecul cu o curea si treptat reduceti latimea curelei (adica treceti treptat de la o curea lata la una ingusta apoi la un cordon apoi la un snur, pana cand nu mai este necesar nici un prompter).

Problema 21

O problema comuna pentru baieti este ca nu sunt atenti atunci cand urineaza in vasul de la toaleta

Sugestie

Determinati-l pe elev sa urmareasca stimuli in culori stralucitoare (de ex, Fruit Loops) plasati in interiorul toaletei

Problema 22

Altcineva decat parintii elevului coordoneaza terapia, si parintii elevului nu prea fac eforturi sa se implice in terapie

Sugestie

Poate ca coordonatorul a preluat mare parte din terapie de la bun inceput si nu i-a invitat pe parinti sa se implice activ. Parintii elevului trebuie sa fie implicati de la bun inceput, din mai multe motive, unul fiind ca parintilor le va fi foarte greu sa devina eficienti in predare daca intra in scena dupa 3 sau 4 saptamani de terapie. In acel moment, elevul poate sa lucreze deja in programe complexe si parintii se pot simti incompetenti si inadecvati daca li se cere sa participe (ca orice persoana novice). Informati parintii ca, fara sa invete si ei cel putin procedurile de baza ale terapiei, copilul e putin probabil sa generalizeze

castigurile terapiei de la educatori la parinti sau de la ambientul de predare la comunitatea de afara, cum ar fi magazine si restaurante, sau in weekenduri sau vacante. Mai important este ca probabil copilul va regresa atunci cand actualul educator va pleca, cu exceptia cazului in care elevul se va adapta complet si va invata de la copiii obisnuiti. Pe termen lung, parintii informati si pregatiti sunt cei care sunt capabili sa mentina si sa extinda castigurile terapiei, pe masura ce copilul creste. O modalitate de a-i ajuta pe parinti sa ramana implicati este de a le cere sa pastreze propriul lor Jurnal de Bord, descriind interactiunile de zi-cu-zi cu elevul in detalii concrete si apoi sa revada notitele cu pedagogul principal sau cu consultantul de atelier, saptamanal. Parintilor insa nu trebuie sa li se dea responsabilitati prea abundente. De ex, daca parintii fac toata terapia ei insisi, sunt sanse mari sa prezinte "combustie" (burn-out). *(Nota traducatorului: termen folosit in general pentru profesionistii din domeniul medical si recuperator, care denota o uzura accentuata, simptome depresive, lipsa motivatiei si a energiei, datorita solicitarilor extreme din exercitarea profesiei), cum s-ar intampla cu oricine. In continuare, preluand singuri toate responsabilitatile terapiei, parintii nu vor avea avantajul solutionarii de probleme care apare in mod normal prin colaborarea cu un grup de oameni (vezi si cap.32).*

Problema 23

Multi elevi cu intarzieri in dezvoltare sunt foarte buni in a discrimina (a) persoanele care fac terapia fata de cele care nu fac si (b) locurile si momentele in care este administrata terapia fata de locuri si perioade in care semnalul este "liber!"

Sugestie

Incepeti terapia intr-o camera pentru a reduce stimulii interferenti, apoi transferati lent (generalizati) abilitatile invatate la alte ambiente (alte camere din casa, apoi in afara casei) si la alte persoane (de ex, vecini, membri ai familiei, oamenii de la aprozar). Pe masura ce elevul progreseaza in terapie, pot fi predate sarcini noi in medii mai putin structurate si mai variate

Problema 24

Un parinte afirma ca este foarte deprimat si anxios, simtindu-se ca si cum l-ar duce la esec pe copil. Discutand problema cu parintii elevului, se pare ca bunicii elevului si alte rude stau o mare parte din timp in casa si dau o varietate de sugestii despre cum ar trebui parintii sa imbunatateasca terapia (despre care ei stiu foarte putin). Toate aceste sugestii il fac pe parinte sa se simta tot mai confuz, mai anxios, mai deprimat si mai incompetent.

Sugestie

Recomandati ca toate rudele sa stopeze deocamdata vizitele. Daca parintele trebuie sa se intalneasca cu rudele, sugerati sa o faca fara copil, in afara casei, si cu intelegerea sa nu se discute terapia copilului, si nici urmatoarele: logopedie, medicina holistica, Comunicare Facilitata, Training Sensorio-motor, Integrarea auditiva, Terapia de Joc si diferite interventii medicale care sa corecteze alergii alimentare suspectate si infectii bacteriene intestinale.

Problema 25

Un parinte a devenit depresiv si anxios si a fost trimis la un profesionist ce este expert in tratarea depresiei. Dupa patru sau cinci intalniri, parintele nu simte nici o ameliorare

Sugestie

Trimiteti parintele la un grup de parinti cu probleme similare. Probabil ca, prin participarea la un astfel de grup, parintelui i se va acorda mult sprijin. Depresia poate avea o varietate de cauze, si un anume profesionist poate sa nu aiba experienta in a-i ajuta pe parintii copiilor cu intarzieri in dezvoltare (vezi cap.26)

Problema 26

Pe langa tratamentul actual, o autoritate in terapia autismului recomanda si alte interventii

Sugestie

Desi astfel de combinatii eclecticice pot sa sune promitator, fiti constient ca eficacitatea majoritatii sau tuturor acestor tratamente nu este sprijinita de date stiintifice. Daca alte terapii sunt implicate, asigurati-va ca puteti comunica indeaproape cu acesti alti terapeuti astfel incat interventia unuia sa nu o saboteze pe a celuilalt (de ex, logopedul sa nu recompenseze inadvertent crizele de furie). In cazul interventiilor medicale, asigurati-va ca diagnosticile medicale sunt confirmate de medici independenti si ca efectele secundare ale medicamentelor sunt detaliate limpede. Unele interventii medicale par inocente la inceput, dar pot cauza in fapt probleme serioase. De ex, medicatia fenfluramina care odinioara era amplu prescrisa in SUA si in strainatate la autisti, a fost recent interzisa deoarece afecteaza inima si poate provoca moartea pentru unele persoane. Fiti constient ca nici un furnizor de servicii, chiar si furnizorii cu grade importante in ierarhia unor institutii respectate nu pot oferi promisiunea unui tratament miraculos.

Problema 27

Un educator se supara pentru ca parintii nu urmeaza recomandarile terapeutice

Sugestie

Educatorul are nevoie de consiliere. Este extrem de nepotrivit sa-ti exprimi sentimentele intr-o astfel de maniera intr-un mediu profesional. Daca educatorul se simte ingrijorat pentru bunastarea elevului, exista modalitati pozitive si pline de tact de abordare a unei astfel de chestiuni.

Problema 28

Un profesionist sugereaza ca terapia comportamentala nu este adecvata pentru persoanele cu autism inalt functional, sau ca 20 ore pe saptamana de interventie unu-la-unu ar fi suficiente pentru "copiii destepti"

Sugestie

Desi autoritati recunoscute in domeniul autismului au facut astfel de afirmatii, nu exista date stiintifice care sa sprijine o astfel de afirmatie (vezi cap.40)