

GIẢNG DẠY NGÔN NGỮ CHO TRẺ EM
MẮC BỆNH TỰ KỶ HOẶC CÓ NHỮNG
KHIẾM KHUYẾT TRONG VIỆC PHÁT
TRIỂN KỸ NĂNG CÁ NHÂN

Mark L.Sundberg, Ph.D & James W.Partington, Ph.D

CHƯƠNG 1:

LỜI GIỚI THIỆU

Có hàng triệu trẻ em Mỹ được chẩn đoán có những rối loạn trong thời thơ ấu. Con số chính xác không thể biết là bao nhiêu nhưng có vài ước đoán là khoảng từ 3-5% trẻ em Mỹ có những rối loạn này (như trong Birnbrauer, 1976; Snell,1987), trong khi những nguồn ước đoán khác lên đến 6-9% (như trong Klob,1973). Trong những rối loạn này, có một vài rối loạn như khuyết tật về học tập, hay rối loạn về ăn uống có thể điều trị thành công hơn những rối loạn khác. Có lẽ gặp nhiều khó khăn nhất khi điều trị về những rối loạn của trẻ em được nêu trong sách Thống Kê và Chẩn Đoán của Hội Tâm Thần Mỹ (DSM IV, 1995), là sự chậm phát triển trí tuệ và những rối loạn về phát triển trầm trọng (như bệnh tự kỷ). Những rối loạn này đa phần lâu dài và yêu cầu một sự điều trị chuyên sâu do sự suy yếu đáng kể về thể chất và xã hội, ngôn ngữ cũng như trí óc.

Hầu hết, nếu không phải tất cả, trẻ em được chẩn đoán là chậm phát triển trí tuệ hay mắc bệnh tự kỷ có một vài yếu kém về ngôn ngữ. Vấn đề phổ biến nhất là thất bại trong khi học cách giao tiếp theo cách đặc trưng của trẻ. Một vài trẻ có thể thất bại khi cố gắng tiếp thu dù chỉ một từ, trong khi những trẻ khác có thể trở nên câm, nói lắp hay nói những lời vô nghĩa riêng mình. Những vấn đề về ngôn ngữ này hoàn toàn phức tạp và thường cần đến chương trình can thiệp đặc biệt hoá với những giáo viên được huấn luyện nâng cao (như trong Lovaas,1977). Mục đích của cuốn sách này là giúp cha mẹ và những nhà giáo dục hiểu được những yếu kém này, và để cung cấp cho họ những hướng dẫn cho việc huấn luyện và kiểm tra ngôn ngữ. Cuốn sách này cơ bản tập trung vào trẻ em mắc bệnh tự kỷ, nhưng những chương trình điều trị và kiểm tra được trình bày ở đây có thể mang lại hiệu quả cho hàng loạt những khuyết tật khác có liên quan đến sự khiếm khuyết trong ngôn ngữ (ví dụ như chậm phát triển về trí tuệ, hội chứng Down, vân vân....) Ngoài ra, những chương trình được giới thiệu trong cuốn sách này có thể có hiệu quả cho cả những người mắc phải những khiếm khuyết về phát triển dẫn đến chậm nói.

TẦM QUAN TRỌNG CỦA VIỆC NHẬN BIẾT SỚM VÀ SỰ CAN THIỆP

Sớm can thiệp vào quá trình làm việc với những trẻ có sự trì trệ nghiêm trọng trong ngôn ngữ thường tỏ ra phức tạp (như trong Lavaas, 1977; Maurice, Green, & Luce,1996). Những chương trình điều trị thường tỏ ra hiệu quả nhất khi chúng được bắt đầu vào giai đoạn ban đầu. Tuy nhiên, cha mẹ thường khó nhận biết rằng con họ thật sự có sự trì trệ trong ngôn ngữ hay đơn giản chỉ là “chậm nói”. Hầu hết các bậc cha mẹ đều không chắc rằng con họ thật sự trì trệ trong ngôn ngữ hay chỉ đơn giản là phát triển chậm về mặt ngôn ngữ như những trẻ khác qua sự quan sát của họ. Thậm chí khi cha mẹ bắt đầu có những mối quan tâm về mặt phát triển ngôn ngữ của con họ, họ thường không chắc khi nào nên tìm kiếm một sự trợ giúp chuyên môn. Cha mẹ thường nghe từ bạn bè và người thân về những trẻ khác không nói được cho đến hai hay ba tuổi, nhưng sau đó chúng lại trở thành những diễn giả rất thành công. Tình huống này còn phức tạp hơn khi mà vài trẻ có những trì trệ về ngôn ngữ có thể phát triển bình thường trong những khía cạnh khác (như những trẻ mắc bệnh tự kỷ). Kết quả là, ngoại trừ những biểu lộ rõ ràng về

những rối loạn phát triển hay những vấn đề khác (như bệnh Down loại bỏ những nỗ lực của cha mẹ trong những tương tác xã hội, những kỹ năng vận động yếu kém), cha mẹ thường “hy vọng ở điều tốt nhất” và chờ đợi xem liệu cuối cùng thì ngôn ngữ có bắt đầu phát triển hay không.

Khi những mối quan tâm của người cha hay người mẹ về sự trì trệ trong phát triển ngôn ngữ trở nên sâu sắc hơn, họ thường thổ lộ với bác sỹ của con mình. Mặc dù đã có sự nhận thức mang tính chuyên môn về những rối loạn phát triển có liên quan đến những trì trệ trong việc học ngôn ngữ, những bác sỹ này hiếm khi làm một việc gì đó ngoại trừ theo dõi sự phát triển cho đến khi biết rõ rằng trẻ đã không phát triển đúng cách. Những bác sỹ có xu hướng mắc phải những sai lầm khi quá thận trọng với trẻ nhỏ. Bác sỹ nhi khoa có thể tránh đi những gợi ý rằng những vấn đề này có thể trở nên trầm trọng và trong nhiều trường hợp mối quan tâm của cha mẹ sẽ trở nên tiêu tan khi những kỹ năng ngôn ngữ của trẻ bắt đầu phát triển trong một sự tiến bộ tương đối nhưng chậm. Tình huống này thường được khẳng định bởi cha mẹ của những trẻ tự kỷ như trong nghiên cứu của Catherine Maurice (1996) người đã thấy rằng “Những bác sỹ nhi thường phủ nhận hay xem nhẹ những vấn đề cho đến khi những điều kiện của trẻ trở nên xấu hơn đến một điểm mà một bác sỹ nhi chuyên khoa về thần kinh, một nhà tâm lý học, hay một chuyên khoa về tâm thần học cuối cùng khẳng định về căn cứ của những nỗi lo sợ của chúng ta” Vào thời điểm này, vấn đề được quyết định là chỉ có sự trì trệ trong sự phát triển những kỹ năng giao tiếp hay là có thể có khả năng có những rối loạn phát triển trầm trọng hơn (ví dụ như bệnh tự kỷ, sự chậm phát triển về trí tuệ, hay là rối loạn ngôn ngữ biểu lộ).

Như vậy, cha mẹ của trẻ trì trệ trong ngôn ngữ thường tư vấn với những chuyên gia khác nhau trước khi đạt một chỉ dẫn tương đối rõ ràng về sự nghiêm trọng trong sự trì trệ ngôn ngữ của trẻ. Tuy nhiên, trong suốt quá trình thu thập thông tin này, thời gian quý giá bị mất đi do không triển khai kế hoạch sớm can thiệp. Ngoài ra, cha mẹ quan sát những trì trệ này có thể yêu cầu được giảng dạy những kỹ năng cần thiết và có thể gặp thất bại vì xen vào quá trình can thiệp do sợ rằng điều này sẽ làm xấu thêm tình trạng của con họ.

Một khi bản chất của việc trì trệ bắt đầu bộc lộ, điều rõ ràng là phải có một người quyết định điều gì có thể làm để giúp đỡ những trẻ học ngôn ngữ. Trong nhiều tình huống, những lợi ích của trẻ từ quá trình sớm can thiệp bởi những nhà nghiên cứu bệnh về ngôn ngữ và lời nói rất lớn. Tuy nhiên, nhiều trẻ khó thúc ép tham gia vào những khóa huấn luyện ngôn ngữ, một số khác thiếu những kỹ năng theo dõi những hướng dẫn, trong khi những trẻ khác lại có những hành vi nổi loạn khi người lớn cố gắng lôi kéo chúng tham gia vào những khoá giảng dạy. Cha mẹ thường không chắc là con họ có hiểu những gì chúng được yêu cầu hay không, và do đó không chắc khi nào họ nên yêu cầu con của họ học một kỹ năng. Do đó, khó yêu cầu trẻ làm điều gì khi mà không thuyết phục được cha mẹ chúng là “trẻ biết cách làm”. Mặc dù cha mẹ có những khát khao lớn lao để giúp đỡ con trẻ, họ thường dè dặt tránh “đẩy” con họ quá nhanh, và do vậy, cha mẹ và những người khác có thể làm cho chương trình này thất bại.

Trong nỗ lực bảo đảm những dịch vụ can thiệp có hiệu quả cho trẻ, cuối cùng cha mẹ thường đến trực tiếp với những dịch vụ được cung cấp bởi những chi nhánh giáo dục đặc biệt của hệ thống trường công. Bởi vì hệ thống trường địa phương bây giờ được yêu cầu cung cấp những

dịch vụ giáo dục “miễn phí và thích hợp” cho những sinh viên khuyết tật (Luật cộng đồng 94-142), nên thường có rất nhiều lựa chọn cho trẻ có những trì trệ về ngôn ngữ và những phát triển khác. Hầu hết trẻ có thể hưởng lợi từ những dịch vụ sẵn có từ hệ thống trường địa phương. Tuy nhiên, nhiều trẻ không thể có những tiến bộ đáng kể từ những lựa chọn giáo dục sẵn có qua hệ thống trường công. Đây là một vấn đề thường gặp ở những trẻ mắc bệnh tự kỷ. Mặc dù có một sự thay đổi đáng kể trong sự phát triển của những trẻ mắc bệnh này, những nghiên cứu đưa ra luận điểm là can thiệp sớm và chuyên sâu có thể rất khả thi cho khả năng học ngôn ngữ (như Lovaas, 1977; Smith, 1996.) Đáng tiếc là những trẻ em này đã không được cung cấp một chương trình chuyên sâu vì chúng quá nhỏ để can thiệp hướng dẫn lâu dài.

Cha mẹ thường vui khi thấy rằng những dịch vụ được cung cấp bởi những chuyên gia có trách nhiệm, nhưng thường cảm thấy thực sự quan tâm về mức độ chuyên sâu hay chất lượng của lời hướng dẫn thực sự không đầy đủ để chắc chắn rằng trẻ có khả năng học ở mức năng lực của chúng. Đáng tiếc là nhiều nhà giáo dục học đã không huấn luyện đủ về cách làm thế nào để làm việc với trẻ khó dạy bảo. Những người khác có đủ những huấn luyện thích hợp thường trong lớp học lại không thể cung cấp những dịch vụ cá nhân chuyên sâu cần thiết do tỷ lệ giữa giáo viên và học sinh cao. Cha mẹ thỉnh thoảng cảm thấy bị dẫn xé giữa ước muốn “đẩy” hệ thống trường công làm tất cả những điều có thể cho con họ và ước muốn tin vào sự kiểm tra của những chuyên gia có trách nhiệm cho việc giáo dục con họ.

Mỗi trẻ em là một cá thể độc đáo. Như vậy, điều cần thiết là quyết định riêng lẻ những nhu cầu giáo dục của từng trẻ em và thiết kế một kế hoạch can thiệp để đáp ứng trực tiếp những nhu cầu này. Điều vô cùng quan trọng là cả cha mẹ và nhà giáo dục đều biết những phương pháp hiệu quả nhất cho việc phát triển những kỹ năng ngôn ngữ của trẻ, và cả hai biết rằng làm cách nào để can thiệp theo những cách như vậy để tránh và giảm đi những hành vi nổi loạn. Kết quả là đối với nhu cầu cá nhân của trẻ, những kiểm tra, đánh giá cụ thể và những kỹ năng giảng dạy đều cần thiết cho những người làm việc với trẻ có những trì trệ về ngôn ngữ. Những phần sau sẽ thảo luận một cách vắn tắt về những hành vi tiêu cực và mối liên hệ của chúng đến những trì trệ ngôn ngữ, và những kỹ năng giảng dạy đặc biệt cần thiết để làm việc với những trẻ bị trì trệ ngôn ngữ.

SỰ PHÁT TRIỂN NGÔN NGỮ BỊ TRÌ TRỆ VÀ NHỮNG HÀNH VI TIÊU CỰC

Hiện tại, không biết rõ ràng chính xác lý do tại sao vài trẻ lại gặp thất bại khi học ngôn ngữ. Tuy nhiên, điều rõ ràng là nếu ngôn ngữ không phát triển đúng thời điểm, thì những hành vi tiêu cực hay không phù hợp sẽ xảy ra là điều đương nhiên. Hầu hết những trẻ không nói được hay bị trì trệ về ngôn ngữ có một vài vấn đề về hành vi (như nổi cơn thịnh nộ, tự hủy, phá huỷ đồ vật, giận dữ, rút lui không giao tiếp), và thường dễ dàng thấy được làm cách nào mà những hành vi này trở thành những công cụ giao tiếp chính của trẻ. Chẳng hạn, nếu một bé trai mắc bệnh tự kỷ không nói được muốn đi ra ngoài và bắt đầu hét lên và khóc bên cánh cửa và được cho đi ra ngoài. Như vậy lần tới bé muốn đi ra ngoài, bé cũng có thể hét và khóc. Thường rất khó để bỏ qua hành vi này, đặc biệt nếu trẻ đang ở trong một buổi họp nào đó. Tiếng khóc của trẻ sẽ khiến cha mẹ hay giáo viên muốn thoát khỏi những âm thanh không thích này bằng

cách cho trẻ ra ngoài (kết quả thường gặp là trẻ ngừng tiếng la hét – một dấu hiệu rõ ràng về chức năng giao tiếp). Cha mẹ hay giáo viên có thể nỗ lực làm lệch đi sự chú ý hay bằng cách nào đó ngăn chặn vấn đề này, nhưng nó thường quá trễ, sự la hét của trẻ đã được tăng cường bởi người lớn. Sự sớm can thiệp ở giai đoạn nào là rất quan trọng bởi vì sau một vài năm, và hàng ngàn hành động này được tăng cường, những hành vi tiêu cực có thể trở thành một phần quan trọng trong tính cách của trẻ, và việc loại bỏ nó trở nên khó khăn.

Có nhiều loại hành vi tiêu cực khác mà có thể chức năng của chúng là trở thành ngôn ngữ của trẻ không biết nói. Chẳng hạn, mức độ hoạt động cao (tức là hành vi hiếu động thái quá) có thể tạo ra sự chú ý cụ thể (như đuổi bắt, vồ lấy..) bởi cha mẹ hay nhân viên của chương trình. Như vậy, khi sự chú ý mạnh như một động cơ thúc đẩy, việc chạy xung quanh có thể tương đương như phản hồi bằng lời “Hãy đuổi theo tôi”. Hiếu động thái quá, như một cách lôi kéo người lớn và những mẫu đồng trang lứa đáp ứng lại, nếu được tăng cường thì hành vi này có khả năng lặp lại trong tương lai, đặc biệt là khi trẻ thấy những phương tiện khác lôi kéo sự chú ý không tỏ ra có hiệu quả.

Mức độ tự huỷ hoại gia tăng và rút lui ra khỏi hoạt động xã hội còn có thể là một sản phẩm phụ của những kỹ năng ngôn ngữ yếu kém. Xét cho cùng, ngôn ngữ cho phép một trẻ tương tác với những người khác trong môi trường và thường mang đến cho trẻ một sự chú ý đáng kể và những tăng cường cụ thể từ cha mẹ. Một trẻ tiếp tục gặp thất bại trong nỗ lực giao tiếp có thể sớm bỏ cuộc do những tác động của trừng phạt khi thất bại và rút lui vào thế giới riêng của trẻ như đấm đá, quay vòng hay những hành vi lặp đi lặp khác. Những hành vi này tỏ ra thành công với trẻ do trẻ có thể điều khiển những phân phối sự tăng cường (khác với khả năng thực sự của trẻ điều khiển phân phối những tăng cường từ người khác trong môi trường của trẻ). Dịch chuyển thân thể cũng là một quà thưởng mạnh mẽ (như những người chạy đua cảm thấy hứng khởi sau một cuộc đua dài), và khi những quà thưởng khác không có sẵn, sự di chuyển bản thân trẻ có thể cung cấp những tăng cường sẵn có tại thời điểm đó.

Tất cả những hành vi được nhận biết ở trên có thể cũng có từ những nguyên nhân khác. Thật ra, chúng được điều khiển bởi một số thay đổi khác nhau (như trốn tránh nhiệm vụ, tự thoả mãn mong muốn...) nhưng mối liên hệ trực tiếp của chúng đến ngôn ngữ yếu kém thường không được phân tích. Vấn đề chung là khi điều trị những hành vi tiêu cực này nên xem chúng như những hành vi không phù hợp và phải giảm bớt chúng. Chương trình thường được thiết kế để loại bỏ một hành vi nào đó (như giận dữ) mà không xem xét đến những mối liên hệ có thể có đến ngôn ngữ yếu kém. Chẳng hạn, một trẻ có thể học cách đẩy một trẻ khác ra để giành quyền chạm vào món đồ chơi, và nếu nó lấy được đồ chơi thì cú đẩy này có thể tương đương như một phản hồi bằng lời “Tôi muốn đồ chơi đó”. Cách đẩy người khác ra có thể làm giảm hành vi giận dữ, nhưng nó không thể giải quyết vấn đề của trẻ về việc không có cách nào để biểu lộ ước muốn món đồ chơi đó. Do đó, tác động của cú đẩy có thể chỉ là tạm thời, hay những hành vi không phù hợp khác có thể có chức năng như ngôn ngữ. Việc loại bỏ những hành vi không mong đợi có liên kết với vốn từ yếu kém mà không xem xét mối liên hệ ngôn ngữ là một bằng chứng, không phải là một nguyên nhân về sai lầm khi điều trị những triệu chứng.

Theo cuốn sách này, việc huấn luyện ngôn ngữ được xem là một phần đáng kể nhất trong những chương trình giảm bớt hành vi tiêu cực.

NHỮNG KỸ NĂNG CẦN THIẾT CHO HƯỚNG DẪN NHỮNG CAN THIỆP NGÔN NGỮ

Việc thiết lập và thực hiện một chương trình can thiệp ngôn ngữ cho trẻ bị trì trệ nghiêm trọng về ngôn ngữ gặp phức tạp do một số nhân tố. Đầu tiên, những nhà cung cấp sự can thiệp phải có những kỹ năng giảng dạy cụ thể. Những kỹ thuật lấy từ Thuyết Phân Tích Hành Vi Ứng Dụng thường được xem là mang lại nhiều thành công nhất khi làm việc với những trẻ có những khuyết tật phát triển trầm trọng như bệnh tự kỷ (ví dụ như Lovaas, 1977; Maurice, Green & Luce, 1996). Do đó, những cá nhân thực sự hướng dẫn chương trình can thiệp từ ngày này sang ngày khác với trẻ cần có kỹ năng về những kỹ thuật căn bản của thuyết Phân Tích Hành Vi Ứng Dụng. Đó là, mỗi thành viên hướng dẫn phải biết làm cách nào để sử dụng những kỹ thuật cơ bản về việc tạo ra những động tác, nhắc nhở, giảm dần những nhắc nhở, và những tăng cường khác. Việc đặt được những kỹ năng này không quá dễ dàng, và ở mức tối thiểu phải có sự huấn luyện chính thức nào đó. Độc giả không quen thuộc với việc sửa đổi những hành vi cơ bản này có thể được khuyến khích để tham khảo trong một trong nhiều cuốn sách về giải pháp này (như Martin & Paer, 1995; Malott, Whaley & Malott, 1994).

Một yêu cầu thứ hai cho việc hướng dẫn chương trình can thiệp ngôn ngữ hàng ngày cho nhiều trẻ không biết nói là nhân viên hướng dẫn phải có kiến thức về nhiều cách tăng cường giao tiếp khác nhau. Có nhiều loại hình giao tiếp khác nhau như ngôn ngữ ra dấu (trong Fristoe & Lloyd, 1977; Lloyd, 1995; Sunberg, 1980), hệ thống giao tiếp bằng tranh (trong Mirenda, 1985; Reichle, York, & Sigafos, 1991), và hệ thống trao đổi tranh hình (như Bondy & Frost, Sigafos, 1993; Frost & Bondy, 1994), đã được chứng minh nhiều lần là có thể rất thành công trong việc thiết lập những kỹ năng giao tiếp cho trẻ không biết nói. Nhân viên hướng dẫn phải không chỉ biết cách ra dấu hay cách sắp xếp hình ảnh mà còn phải biết cách dạy trẻ sử dụng những hệ thống đặc biệt này. Những kỹ năng này, đóng vai trò như những biện pháp sửa đổi hành vi cơ bản, là phức tạp và yêu cầu việc huấn luyện đặc biệt cho nhân viên nhằm mục đích có lợi cho trẻ. Vấn đề về gia tăng giao tiếp sẽ được trình bày chi tiết hơn trong Chương 4.

Yêu cầu thứ ba cho việc thiết lập một chương trình can thiệp ngôn ngữ cho trẻ không nói được là cách sử dụng một chương trình kiểm tra và giảng dạy hiệu quả, cùng với một hệ thống theo dõi khả năng đạt ngôn ngữ. Việc kiểm tra là phức tạp nhằm xác định chính xác những điều mà trẻ cần, và để nhận biết một điểm khởi đầu cho chương trình can thiệp ngôn ngữ. Chương trình giảng dạy cung cấp cho cha mẹ và giáo viên những hướng dẫn như dạy cái gì và hệ thống theo dõi bảo đảm rằng những kỹ năng mục tiêu đã đạt được. Có rất nhiều cách kiểm tra ngôn ngữ sẵn có, nhưng lại có quá ít chương trình giảng dạy hay hệ thống theo dõi thiết kế đặc biệt cho trẻ không biết nói. Cuốn sách này giới thiệu một cách kiểm tra ngôn ngữ và một chương trình giảng dạy ngôn ngữ phù hợp với những phương thức cho việc giảng dạy ngôn ngữ và theo dõi sự phát triển của nó. Một sự phân tích chi tiết hơn, một chương trình giảng dạy và một hệ thống theo dõi được giới thiệu trong cuốn sách mang tựa đề “Kiểm tra ngôn ngữ cơ bản và những kỹ năng học tập” của Partington và Sunberg, 1998. Những kiểm tra này và những chương trình

huấn luyện ngôn ngữ dựa trên thuyết phân tích hành vi của ngôn ngữ được trình bày bởi B.F. Skinner (1957).

Cuốn sách này chứa đựng bốn phần và một phụ lục. Phần đầu tiên mang tựa đề “Chuẩn bị giảng dạy ngôn ngữ” trình bày chương trình kiểm tra ngôn ngữ, và chương trình phân tích sự kiểm tra. Trong những chương này, độc giả sẽ học cách sử dụng phân tích hành vi ngôn ngữ để nhận biết ra sự yếu kém ngôn ngữ của một trẻ, và làm thế nào để quyết định một chương trình can thiệp thích hợp cho trẻ. Những đường lối cho sự lựa chọn một hình thức phản hồi thích hợp (tức là lời nói, ngôn ngữ ra dấu, hệ thống tranh ảnh) còn được giới thiệu trong chương này. Phần thứ hai mang tựa đề “Bắt đầu huấn luyện ngôn ngữ” sẽ mô tả những phương thức cụ thể cho việc thiết lập những kỹ năng ngôn ngữ ban đầu cho những trẻ không biết nói. Phần này còn chứa đựng một chương trình huấn luyện ngôn ngữ chi tiết. Phần thứ ba mang tựa đề “Huấn luyện ngôn ngữ nâng cao” là một sự tiếp nối của những phương thức được nhận biết trong chương thứ hai. Chương này được thiết kế cho những người học ngôn ngữ nâng cao (nhưng vẫn còn chậm). Phần thứ tư trình bày những vấn đề liên quan đến việc thực thi chương trình ngôn ngữ tại nhà của trẻ và trong môi trường trường học. Phụ lục chứa đựng nhiều thông tin chi tiết về phân tích hành vi của ngôn ngữ.

CHƯƠNG 2

KIỂM TRA NGÔN NGỮ

Có một số kiểm tra ngôn ngữ được tiêu chuẩn hóa có thể sử dụng cho những trẻ bị bệnh tự kỷ hay có những khuyết tật phát triển khác (như Kiểm tra của Illinois về khả năng về ngôn ngữ tâm lý, Kiểm tra về vốn từ vựng qua hình ảnh, kiểm tra về khả năng nghe và hiểu ngôn ngữ.....). Những kiểm tra này thường được chia thành hai phần để tiếp thu và biểu lộ cảm nghĩ. Những kỹ năng ngôn ngữ của một trẻ được kiểm tra bằng cách đưa ra cho trẻ một loạt những công việc mang sự tiếp thu và biểu lộ và từ từ gia tăng tính phức tạp của nó. Những cuộc kiểm tra kiểm tra nhiều khía cạnh khác nhau của ngôn ngữ bao gồm vốn từ vựng, ngữ pháp, cú pháp, cấu trúc câu, và độ dài ngữ nghĩa của lời nói (MLU) thông qua việc thấu hiểu (để tiếp thu) và tạo ra (biểu lộ) những từ và những câu. Mục tiêu ban đầu của việc kiểm tra ngôn ngữ này là để nhận biết mức độ ngôn ngữ tương ứng với tuổi của trẻ. Đó là, một trẻ bình thường bao nhiêu tuổi thì có thể nói ở mức độ gần giống như trẻ đang được kiểm tra. Mức độ đạt được bằng việc so sánh số điểm đạt được của trẻ trên bài kiểm tra với khả năng ngôn ngữ trung bình của một nhóm trẻ phát triển bình thường tiêu biểu. Số điểm của hai bên sẽ được chuyển đổi để đạt được mức độ chức năng theo tuổi của trẻ, và số điểm đạt được hoặc sẽ được cộng lại (như tuổi ngôn ngữ là 2.1 tuổi) hoặc được trình bày một cách riêng lẻ (như mức độ chức năng để tiếp thu là 3.2 tuổi và mức độ chức năng biểu lộ là 2.4 tuổi).

Kết quả từ những bài kiểm tra được tiêu chuẩn hóa này có thể giúp những giáo sư quyết định liệu trẻ có vấn đề về ngôn ngữ hay không, và có thể cung cấp cho họ những thông tin quan trọng về khả năng ngôn ngữ của trẻ. Tuy nhiên, có rất nhiều giới hạn tồn tại với phương pháp kiểm tra ngôn ngữ này. Đầu tiên, do kiểm tra được tiêu chuẩn hóa (như những bài kiểm tra về IQ), chúng liên quan đến một danh sách cụ thể những vật được trình bày ngoài ngữ cảnh, bởi một người kiểm tra mới (một người lớn không thường xuyên làm việc với trẻ), trong một môi trường kiểm tra mới lạ (thường là một văn phòng hay phòng kiểm tra mà trẻ chưa từng ở đó trước đó), và những phản hồi chính xác sẽ không được tăng cường (những cuộc kiểm tra được tiêu chuẩn hóa yêu cầu người kiểm tra cung cấp những phản hồi độc lập để trả lời nhằm so sánh biểu hiện của trẻ với trẻ bình thường). Như vậy, dưới những điều kiện này thì hầu như không thể đạt được một bức tranh thực sự chính xác về khả năng ngôn ngữ của trẻ (đặc biệt có rất nhiều nghiên cứu cho thấy một sự suy giảm trong phản hồi trong suốt những điều kiện không tương thích hay mang tính triệt tiêu). Tuy nhiên, có nhiều trường học thuộc quận hay bang yêu cầu những cuộc kiểm tra mang tính tiêu chuẩn hóa này với mục đích xác định phẩm chất cho những dịch vụ về ngôn ngữ và lời nói đặc biệt.

Một vấn đề khác xảy ra với sự kiểm tra ngôn ngữ được tiêu chuẩn hóa là chúng không cung cấp cho giáo viên hay cha mẹ một điểm khởi đầu cụ thể cho việc triển khai một chương trình can thiệp ngôn ngữ. Giả sử rằng nếu tuổi ngôn ngữ của một trẻ có thể được nhận biết thì giáo viên có thể triển khai một chương trình can thiệp ngôn ngữ, và cung cấp vật liệu thích hợp cho tuổi ngôn ngữ đó. Tuy nhiên, có rất nhiều sự khác nhau về ngôn ngữ giữa một trẻ 8 tuổi mắc bệnh tự kỷ chẳng hạn là trẻ đã đạt được điểm số ở mức của trẻ hai tuổi và một trẻ hai tuổi phát triển bình thường. Những khác biệt này có thể bao gồm những khác nhau đáng kể trong việc

học như mức đạt được ngôn ngữ, tính tự động, tương tác từ, phản hồi mới, và mức độ tăng cường cũng như nhắc nhở được yêu cầu để gọi lên những phản hồi. Ngoài ra, tìm một số điểm tương đương với độ tuổi không giúp gì trong việc nhận biết những vấn đề về ngôn ngữ cụ thể, hay giúp đỡ việc đưa ra những chiến lược cho những nơi và cách bắt đầu sự can thiệp ngôn ngữ.

Vấn đề cuối cùng của việc kiểm tra ngôn ngữ được tiêu chuẩn hoá là họ không tách bạch những loại hình khác nhau của ngôn ngữ biểu lộ. Ví dụ một trẻ có thể được khen tặng cho việc trẻ biết được từ “ những cái kéo” đơn giản bởi vì nó có thể nhận biết hình của cái kéo, nhưng thường thì không có sự đo lường khả năng của trẻ để yêu cầu những cái kéo khi trẻ muốn chúng trong khi không có cái kéo nào trong tầm mắt. Kết quả là những khác biệt quan trọng và những yếu kém về từ thường không được nhận biết bởi những kiểm tra được tiêu chuẩn hoá này (như khả năng yếu kém để yêu cầu những vật đáng mong đợi khi chúng không hiện diện). Những khía cạnh này của ngôn ngữ, được nhận biết như chức năng ngôn ngữ theo nghiên cứu của Skinner (1957), là phức tạp cho việc sử dụng ngôn ngữ hàng ngày trong môi trường tự nhiên của trẻ.

MỘT GIẢI PHÁP CÓ THAY ĐỔI ĐỐI VỚI SỰ KIỂM TRA NGÔN NGỮ

Mục đích căn bản của việc kiểm tra ngôn ngữ là để nhận biết những yếu kém từ cụ thể, và để phục vụ cho hướng dẫn triển khai một chương trình can thiệp ngôn ngữ thích hợp cho những cá nhân được kiểm tra. Một phân tích hành vi về ngôn ngữ của Skinner, 1957 có thể có nhiều hữu ích trong việc đáp ứng mục tiêu này do nó nhận biết tính chức năng, cũng như cấu trúc hay những phần của ngôn ngữ. Để có một sự hiểu biết rõ ràng về những yếu kém ngôn ngữ của một trẻ, ngôn ngữ phải được kiểm tra trong nhiều ngữ cảnh khác nhau, trong những tác nhân kích thích khác nhau và trong những động cơ thúc đẩy khác nhau, bao gồm cả những thử nghiệm chính thức và không chính thức, đi kèm với những quan sát của cha mẹ và giáo viên. Cuối cùng, kiểm tra ngôn ngữ là một quá trình diễn ra liên tục, hơn là một sự kiện được tiêu chuẩn hóa một lần. Kết quả là có thể nhận biết và theo dõi rõ ràng những thay đổi khác nhau ảnh hưởng đến việc phát triển vốn từ yếu kém và có thể triển khai một chương trình can thiệp được cá nhân hóa hiệu quả. Chương này chứa đựng một sự kiểm tra ngôn ngữ dựa trên những yếu tố này. Sự kiểm tra này được thiết kế đặc biệt cho những trẻ có những kỹ năng từ rất giới hạn (dưới 100 từ). Một sự kiểm tra ngôn ngữ nâng cao và chi tiết hơn và hệ thống theo dõi có thể được tìm thấy trong nghiên cứu của Partington và Sundberg (1998).

Phân tích của Skinner ,1957 về hành vi từ được xem như những căn bản mang tính khái niệm cho những kiểm tra ngôn ngữ được trình bày trong hai chương kế tiếp. Phân tích chức năng về hành vi từ của Skinner gợi ý rằng khuôn mẫu truyền thống của ngôn ngữ để tiếp thu và biểu lộ là một báo cáo chưa đầy đủ về ngôn ngữ vì nó không nhận biết nhiều sự thay đổi về môi trường khác nhau ảnh hưởng đến ngôn ngữ (những độc giả thích một sự điều trị chi tiết hơn trong phân tích của Skinner về hành vi từ có thể tham khảo trong phụ lục 1 hay trong sách của Skinner). Chương trình xuất bản lần đầu tiên sử dụng phân tích của Skinner về hành vi từ cho việc kiểm tra ngôn ngữ là Mẫu ngôn ngữ Parsons của Spradlin, 1963). Spradlin là một nhà tiên phong trong việc sử dụng phân tích của Skinner về hành vi từ cho những cá nhân có những

khuyết tật về phát triển, và đã truyền cảm hứng cho một loạt những dự án theo sau về thẩm tra ngôn ngữ hành vi (như Partington & Sundberg, 1998; MacAuley, 1968; Sundberg, 1983; Sundberg, Ray, Stafford, Rueber, & Braam, 1979). Nhiều yếu tố của những lần kiểm tra sau xuất phát từ tác phẩm ban đầu của Spradlin, cũng như những chương trình kiểm tra khác được nhận biết ở trên.

HƯỚNG DẪN MỘT CUỘC KIỂM TRA NGÔN NGỮ

Có rất nhiều nhân tố để xem xét khi nỗ lực quyết định khả năng của một trẻ. Ban đầu, một cuộc kiểm tra chỉ như một mẫu hành vi từ của trẻ, vì vậy điều cần thiết là thực hiện những bước quan trọng để bảo đảm rằng mẫu này là một phương pháp đo lường chính xác về khả năng của trẻ. Mục tiêu là không được quyết định vốn từ toàn bộ của trẻ mà là đạt những thông tin về độ vững chắc của từng loại ngôn ngữ, và cách mà trong đó trẻ phát ra và đạt ngôn ngữ. Giải đáp cho những câu hỏi được tìm thấy như “những kỹ năng yêu cầu của một trẻ mạnh như thế nào?”, “Ở mức độ nào thì yêu cầu mới đạt được?”, “Những mức độ nhắc nhở nào cần thiết để hướng trẻ yêu cầu?” và “Trẻ sẽ yêu cầu những vật và những hoạt động từ những người khác nhau chứ?” Những vấn đề như những câu hỏi này sẽ được cung cấp chi tiết trong phần tiếp theo, nhưng trước khi hướng dẫn một cuộc kiểm tra thực sự, nên xem xét trước một số những hoạt động ban đầu và những vấn đề mà có thể trợ giúp người thẩm định đạt được sự đo lường chính xác nhất về khả năng ngôn ngữ của trẻ.

THIẾT LẬP QUAN HỆ

Trước khi kiểm tra khả năng từ của một trẻ, điều quan trọng là thiết lập quan hệ với trẻ. Đáng tiếc là, điều này hiếm khi được làm (những người kiểm tra thường rất bận rộn và có lượng thời gian giới hạn). Thường thì ngôn ngữ của một trẻ được kiểm tra bởi một người không quen biết (ví dụ một bác sỹ chuyên khoa về khả năng nói sẽ được chỉ định để làm những đánh giá ba năm có tính bắt buộc), sẽ tách trẻ ra khỏi môi trường hàng ngày (trong phòng kiểm tra), và cho trẻ thấy những tác nhân kích thích mới bằng từ và không bằng từ, dưới những điều kiện mà trẻ không thích (tức là những câu trả lời chính xác sẽ không được tăng cường hay khuyến khích trong một cuộc kiểm tra được tiêu chuẩn hoá nhất). Chắc chắn là trẻ sẽ thấy lạc lõng và kỳ cục do kết quả của những cuộc kiểm tra sẽ phức tạp cho cha mẹ hay giáo viên là những người cung cấp những can thiệp ngôn ngữ hàng ngày cho trẻ. Mục đích của một cuộc kiểm tra ngôn ngữ là nên quyết định những khía cạnh nào của hành vi từ của trẻ là yếu kém và nơi bắt đầu hướng dẫn ngôn ngữ, do đó điều vô cùng quan trọng là người hướng dẫn cuộc kiểm tra có tốt thiếu một mức độ phù hợp về quan hệ với trẻ.

Thiết lập quan hệ với trẻ thường rất dễ và kiến thức về vốn từ của trẻ có thể đạt được với tương tác đầu tiên. Tuy nhiên, một cuộc kiểm tra chính thức không nên được điều khiển bởi người kiểm tra mà hầu như không thể đủ mạnh để điều khiển hành vi của trẻ, và bất kỳ cuộc kiểm tra nào phản ánh vấn đề này. Những điều khiển như thế phát triển thành một chức năng tăng cường hay khuyến khích hành vi của trẻ. Do đó, phải biết trước chức năng nào là hình thức tăng cường của trẻ, sau đó cung cấp vài tăng cường đó cho những phản hồi thích hợp. Đơn giản

là chơi đùa với trẻ có thể giúp việc thiết lập sự điều khiển tác nhân kích thích và thiết lập người kiểm tra, và hành vi của người kiểm tra như những quà thưởng. Bằng việc sử dụng thời gian với trẻ, cuộc kiểm tra sẽ dễ dàng hơn nhiều và rõ ràng có hiệu quả hơn. Không phát triển quan hệ này sẽ dẫn đến kết quả là cuộc kiểm tra không phải là một mẫu đúng cho hành vi từ của trẻ.

LỜI NÓI VÀ NHỮNG HÀNH VI KHÔNG PHÙ HỢP

Những hành vi không phù hợp như giận dữ, la hét, khóc, và tự hành hạ mình có thể thực hiện chức năng như hành vi từ của trẻ. Điều hữu ích là nên phân tích cẩn thận những tiền đề và hậu quả của những hành vi này và những hành vi không phù hợp khác. Hầu hết những trẻ không nói được có vài hình thức giao tiếp được thiết lập qua nhiều năm, và việc hiểu những hình thức này có thể hữu ích trong việc phát triển một chương trình can thiệp ngôn ngữ.

MÔI TRƯỜNG KIỂM TRA

Có ba trường hợp nói chung mà trong đó một cuộc kiểm tra sẽ được tiến hành: (1) Quan sát trẻ trong môi trường tự nhiên của chúng, (2) phỏng vấn cha mẹ và giáo viên của trẻ, (3) thực hiện cuộc kiểm tra chính thức bằng những cuộc thử nghiệm liên tiếp trực tiếp lên trẻ. Một môi trường tự nhiên của trẻ (như lớp học, nhà, hay trong cộng đồng) nơi trẻ thoải mái tương tác với những vật và người quen thuộc cung cấp những tình huống tốt nhất để kiểm tra vốn từ. Điều quan trọng là nên xem xét hành vi từ của trẻ trong những tình huống này, đặc biệt là do có quá nhiều ngôn ngữ xảy ra trong sự điều khiển của những hoạt động diễn ra hàng ngày. Tuy nhiên, mẫu này có thể quá nhỏ để cung cấp mọi thông tin cần thiết. Do đó, phỏng vấn với những cá nhân biết về trẻ sẽ cần thiết cho việc cung cấp một cuộc kiểm tra mang tính toàn diện hơn. Cha mẹ và giáo viên của trẻ ở vị trí là người cung cấp một số lượng lớn thông tin về trẻ. Những câu hỏi nên được đưa ra rõ ràng hơn và không mập mờ bởi vì người khác thường khó mà biết được chính xác những gì đang được kiểm tra trong một cuộc kiểm tra ngôn ngữ. Cuộc kiểm tra chính thức cần thiết cho việc đưa ra những tác nhân kích thích có mức độ phức tạp lớn dần và ghi nhận những phản hồi cụ thể. Những phương thức này sẽ được mô tả chi tiết hơn trong những phần kế tiếp.

GIÁO TRÌNH

Rất nhiều vật liệu cần thiết để kiểm tra những kỹ năng ngôn ngữ được trình bày dưới đây. Chẳng hạn, để kiểm tra khả năng đặt tên của một trẻ, người kiểm tra phải thu thập nhiều vật và tranh ảnh. Để kiểm tra khả năng yêu cầu vật và hoạt động của trẻ, người kiểm tra phải nhận biết và thu thập những vật mà chức năng của nó là nhằm tăng cường, khuyến khích cho trẻ. Và để kiểm tra khả năng tham gia vào ngôn ngữ đàm thoại trong xã hội, người kiểm tra cần sử dụng một dãy câu hỏi bằng từ được thiết kế đặc biệt (như điền vào chỗ trống những vật, những câu hỏi bắt đầu bằng những chữ WH), và sắp xếp (hay quan sát) những tình huống xã hội khác nhau. Xem xét những phần kiểm tra này và những hình thức kiểm tra bên dưới có thể giúp người kiểm tra quyết định những vật liệu thích hợp nhất cho từng trẻ.

SỰ TƯỢNG THƯỞNG

Những cuộc kiểm tra ngôn ngữ được tiêu chuẩn hóa và những cuộc kiểm tra tâm lý được thực hiện trong những điều kiện nơi mà những phản hồi đúng không được tăng cường (về mặt kỹ thuật gọi là các điều kiện triệt tiêu). Tuy nhiên, nghiên cứu cho thấy thực tế có thể giảm đi nhiều số điểm của trẻ trên những bài kiểm tra này (Breuning & Davis, 1981; Young, Bradley-Johnson, & Johnson, 1982). Chương trình kiểm tra hiện tại khuyến khích việc sử dụng những quà thưởng cho những phản hồi đúng nhằm nhận biết những kỹ năng ngôn ngữ thực sự chính xác hơn. Do đó, người kiểm tra nên tìm ra những quà thưởng nào là hiệu quả cho một cá nhân và thu thập chúng trước khi bắt đầu những phương thức kiểm tra chính thức.

TÓM TẮT

Mục đích của sự kiểm tra ngôn ngữ là nên quyết định những khía cạnh nào của vốn từ của trẻ là yếu kém và nơi bắt đầu một chương trình can thiệp ngôn ngữ. Những cuộc thăm tra tập trung vào số điểm tương đương với tuổi và những khác nhau giữa ngôn ngữ để tiếp thu và ngôn ngữ biểu lộ truyền thống sẽ ít hữu ích hơn cho cha mẹ và giáo viên là những người chỉ cần những hướng dẫn làm việc với một trẻ cụ thể. Người kiểm tra nên thiết lập quan hệ với trẻ, phỏng vấn cha mẹ và giáo viên, tập hợp những vật liệu riêng lẻ, và kiểm tra mọi kỹ năng từ khác nhau trong cả trường hợp chính thức và không chính thức, với những phản hồi chính xác được khuyến khích hay tăng cường một cách nhất quán. Chương trình kiểm tra sau sẽ nhận ra những kỹ năng cụ thể nào nên được kiểm tra, và cung cấp cho người kiểm tra một tiêu chuẩn cho điểm về năng lực của trẻ trong mỗi lĩnh vực. Chương sau của cuốn sách này sẽ mô tả làm thế nào để thuyết minh những kết quả của cuộc kiểm tra nhằm thiết lập một kế hoạch can thiệp ngôn ngữ được cá nhân hoá.

SỰ ĐO LƯỜNG HÀNH VI NGÔN NGỮ

Kiểm tra ngôn ngữ hành vi gồm có 12 phần khác biệt nhau bao hàm những kỹ năng ngôn ngữ ban đầu khác biệt nhau và những khía cạnh liên quan. Mỗi phần được chia thành 5 mức độ. Nhiệm vụ của người thực hiện cuộc kiểm tra là nên quyết định mức độ nào là đại diện chính xác nhất khả năng hiện tại của trẻ. Cuộc kiểm tra thích hợp nhất cho những cá nhân có những kỹ năng từ giới hạn và nó không có nghĩa là một cuộc kiểm tra toàn diện về những kỹ năng này mà là một sự khái quát chung (tham khảo thêm trong Partington & Sundberg, 1998 cho những cuộc kiểm tra khả năng ngôn ngữ của trẻ nâng cao và toàn diện hơn). Những dữ liệu kiểm tra ban đầu sẽ được sử dụng để quyết định nơi bắt đầu chương trình can thiệp ngôn ngữ. Và như đã được thảo luận trước đó, kiểm tra ngôn ngữ cần được diễn ra liên tục và những chỉnh sửa đối với chương trình can thiệp ngôn ngữ cần được thực hiện thường xuyên dựa trên năng lực của trẻ.

Điều quan trọng là số điểm cho mỗi kỹ năng dựa trên cách sử dụng điển hình kỹ năng đó của trẻ. Đặc biệt, người kiểm tra không nên đánh giá quá cao những kỹ năng của trẻ bằng việc biểu

lộ những kỹ năng nổi bật, hay những kỹ năng khác mà trẻ đã chứng minh trong quá khứ nhưng không thể hiện hàng ngày trong hiện tại. Thông tin được yêu cầu là những việc mà trẻ thường điển hình làm, không phải là những việc mà trẻ bắt đầu làm cũng như không phải là những việc mà trẻ thỉnh thoảng làm.

HỢP TÁC VỚI NGƯỜI LỚN

Nhiều trẻ không nói được tỏ ra không sẵn lòng hợp tác với những yêu cầu mà người lớn đưa ra. Vấn đề này cũng xảy ra với những trẻ bình thường tiêu biểu, chủ yếu do người lớn thường bắt trẻ làm những điều mà chúng không muốn làm (ví dụ như đi ngủ, ngồi vào ghế, ở yên trong xe, rửa mặt...) Tuy nhiên, mức độ của những hành vi không hợp tác có thể trở nên nghiêm trọng hơn với những trẻ không thể nói hay hiểu ngôn ngữ. Điều này có thể làm cho việc kiểm tra khả năng ngôn ngữ của trẻ khó khăn cũng như trong việc dạy cho trẻ ngôn ngữ hiệu quả hơn. Chẳng hạn, khó quyết định liệu một trẻ không thể phát ra một phản hồi hay không muốn phát ra một phản hồi. Việc nhận biết mức độ đối với việc trẻ hợp tác với người lớn có thể cung cấp một vài thông tin quan trọng, như nhu cầu tiềm tàng để bao hàm những phương thức quản lý hành vi trong chương trình huấn luyện ngôn ngữ. Nói cách khác, một trẻ sẵn lòng hợp tác với người lớn có thể dạy dễ dàng hơn. Những hình thức kiểm tra chứa đựng năm mức độ hợp tác, và thảo luận theo sau của mỗi mức độ này sẽ giúp cho người kiểm tra quyết định mức độ nào là phù hợp nhất cho trẻ đang được kiểm tra.

1. Luôn luôn không hợp tác, trốn tránh công việc, liên quan đến những hành vi nổi loạn.

Nhiều trẻ không biết nói duy trì tình trạng không lời do rất khó khăn làm việc với chúng. Những trẻ này có thể chạy thoát khỏi người lớn, tránh tiếp xúc bằng mắt, và phát ra nhiều loại hành vi tiêu cực khác nhau khi được yêu cầu làm việc (như khóc, la hét, đánh lại, tự làm tổn thương, những hành vi đập phá).

2. Chỉ thực hiện một phản hồi dễ và vắn tắt cho một quà thưởng mạnh.

Những trẻ này có thể phản hồi, nhưng chỉ có thể là những phản hồi đơn giản và có thể yêu cầu nhiều nhắc nhở, và những quà thưởng mạnh. Thường thì những trẻ này sẽ chộp lấy quà thưởng và lập tức cố gắng tránh xa người lớn. Hành vi tiêu cực còn có thể nổi lên khi chúng được yêu cầu tuân theo nhiệm vụ hay từ bỏ quà thưởng.

3. Sẽ đưa ra 5 phản hồi mà không có những hành vi nổi loạn

Vài trẻ sẽ làm việc với một vài thử nghiệm mà không nổi loạn, nhưng chúng có thể vẫn cần một quà thưởng mạnh mẽ trên mỗi cuộc thử nghiệm và thời gian giải lao dài. Những trẻ này không thể tham gia vào những hành vi nổi loạn trong thời gian làm việc ngắn, nhưng nếu kéo dài thời gian làm việc quá lâu, những hành vi tiêu cực có thể xảy ra. Tuy nhiên, những trẻ này khả thi hơn do chúng chú ý và phản hồi, và sử dụng thời gian liên quan đến những hành vi tiêu cực ít hơn.

4. Sẽ làm việc trong 5 phút mà không có hành vi nổi loạn

Một khi trẻ làm việc với người lớn trong một khoảng thời gian dài, mà không có những hành vi nổi loạn, hướng dẫn trở nên có kết quả hơn. Những trẻ này vẫn cần những khoảng thời gian giải lao ngắn, nhưng chúng thường dễ dàng quay lại công việc. Có thể cần ít quà thưởng hơn để giữ trẻ quan tâm đến công việc.

5. Làm việc tốt trong 10 phút tại bàn mà không có những hành vi nổi loạn

Tính hợp tác mạnh mẽ có thể nhìn thấy ở trẻ ngồi vào bàn và làm việc với người lớn về ngôn ngữ và những công việc liên quan trong một khoảng thời gian kéo dài, mà không có những hành vi nổi loạn.

YÊU CẦU (MANDS)

Mục đích của phần này là quyết định làm thế nào để trẻ biểu lộ nhu cầu của chúng (manding là một thuật ngữ mà Skinner sử dụng cho loại ngôn ngữ này, xem phụ lục 1 cho cách xử lý yêu cầu chi tiết hơn). Những trẻ bình thường đạt kỹ năng ngôn ngữ hoàn toàn nhanh, và thường đưa ra những yêu cầu mà không cần hướng dẫn nhiều. Tuy nhiên, vài trẻ không học cách sử dụng những từ để yêu cầu những điều mà chúng muốn. Thường thì những trẻ này phát triển những hành vi tiêu cực như một cách giao tiếp. Vài trẻ có thể thoả mãn nhu cầu của chúng không bằng lời nói, mà bằng những cách riêng của chúng. Những trẻ khác có thể có khả năng phát ra một vài từ hay một vài dấu hiệu, nhưng không làm vậy nếu như không có nhắc nhở, trong khi những trẻ khác nữa không có vấn đề yêu cầu những quà thưởng cho bản thân. Những hình thức kiểm tra bao gồm 5 mức độ yêu cầu và những thảo luận sau về mỗi mức độ sẽ giúp người kiểm tra quyết định mức độ nào là phù hợp nhất cho trẻ được kiểm tra.

1. Không thể yêu cầu những quà thưởng, hay tham gia vào hành vi tiêu cực

Vài trẻ hoàn toàn không nói được và không biểu lộ chúng đang đói, khát, hay cần sự giúp đỡ. Có thể rằng tự trẻ đã có những quà thưởng mà chúng cần hay là những quà thưởng thường được cung cấp và trẻ không có nhu cầu để đòi hỏi chúng. Trẻ có thể có một khuyết tật về thể chất (như chứng tê liệt não trầm trọng) và không thể điều khiển cơ bắp để biểu lộ những nhu cầu cụ thể. Hoặc là, có thể rằng sự tăng cường đóng vai trò rất nhỏ đối với trẻ, như vậy nhu cầu và ước muốn của trẻ rất giới hạn.

Những trẻ khác có thể sử dụng những hành vi tiêu cực như một cách yêu cầu người lớn cung cấp cho chúng những gì chúng muốn. Hành vi tiêu cực có thể là những hình thức giao tiếp hiệu quả cho một trẻ không biết nói. Như đã được thảo luận trước đó, điều này hoàn toàn bình thường đối với trẻ khi có những hành vi này do những ảnh hưởng của chúng đến người lớn. Những hành vi có thể nhẹ như khóc thút thít hay rút lui vào thế giới riêng, hay như bắt người khác phải chịu đựng như gây sự và những hành vi tự làm thương tổn bản thân. Nét đặc trưng

được xác định cho những hành vi đóng vai trò là ngôn ngữ này là khi trẻ muốn điều gì, chúng tham gia vào những hành vi tiêu cực hơn là sử dụng từ, và sau khi được cung cấp những quà thưởng như ước muốn, những hành vi tiêu cực này sẽ ngừng.

2. Kéo người, chỉ vào hay đứng bên cạnh những quà thưởng

Có nhiều cách mà trẻ có thể biểu lộ chúng muốn cái gì đó mà không cần nói. Một vài cách phổ biến mà trẻ không biết nói sử dụng là kéo người để lấy quà thưởng (như cái cửa, tủ lạnh, cái chậu..), chỉ vào vật mong đợi hay ngồi bên vật chúng muốn. Tất cả những cách này có một chức năng giao tiếp theo đó chúng để cho người lớn biết những gì chúng muốn. Hành vi điển hình được nhìn thấy này là một hình thức tiến bộ hơn so với hành vi tiêu cực, nhưng thường thường ta có thể thấy cả hai hình thức này trong một đứa trẻ. Ví dụ, một trẻ có thể kéo người lớn đến chiếc xe, nhưng nếu được nói rằng không chạy xe, trẻ sẽ nổi giận. Hành vi kéo và nổi giận là hai hình thức giao tiếp (đặc biệt là khi yêu cầu).

3. Sử dụng 1-5 từ, dấu hiệu hay hình ảnh để yêu cầu những quà thưởng

Trẻ có thể có một vài từ hay dấu hiệu, hay có thể có khả năng chỉ vào hay trao đổi một vài bức tranh nhằm đạt sự tăng cường, và có thể sử dụng chúng chính xác (như đứng lên, ăn, chó con, mẹ). Chúng có thể phát ra một vài lần mỗi ngày, thậm chí yêu cầu vài nhắc nhở. Một trẻ có vài từ còn có thể phát ra những hành vi được nhận biết trong mức độ 1 & mức độ 2, nhưng những hành vi này khác biệt ở mức tối thiểu là có vài yêu cầu xảy ra với những từ hay những dấu hiệu chuẩn.

4. Sử dụng 5-10 từ, dấu hiệu, hay hình ảnh để yêu cầu những quà thưởng

Một khi trẻ bắt đầu đạt được khả năng yêu cầu những quà thưởng, điều phổ biến cho mức độ yêu cầu gia tăng (ví dụ liên tục yêu cầu một cái bánh). Ngoài ra, dạy những từ mới trở nên dễ dàng hơn và số lượng những câu hỏi khác nhau bắt đầu gia tăng. Những nhắc nhở điển hình không được yêu cầu và những phản hồi có thể xảy ra trong nhiều tình huống khác biệt nhau.

5. Những yêu cầu thường xuyên sử dụng 10 từ hoặc nhiều từ, dấu hiệu, hình ảnh hơn

Một tính yêu cầu mạnh mẽ có thể thấy ở một trẻ dễ dàng yêu cầu những quà thưởng khác nhau, và sẵn sàng làm những điều này thường xuyên. Trẻ sử dụng những cụm từ như “Tôi muốn...” và “Tôi có thể.....”. Tuy nhiên, trẻ này vẫn có thể có những yếu kém trong phần này nhưng lại có thể hưởng lợi từ những phần sau trong cuốn sách giảng dạy yêu cầu nâng cao (đặc biệt trong chương 12).

BẮT CHƯỚC VẬN ĐỘNG

Mục đích của phần này là quyết định nếu như trẻ có thể bắt chước về mặt thể chất những vận động cơ bắp được người lớn làm mẫu. Trẻ đạt được một số kỹ năng quan trọng thông qua việc

bắt chước người lớn và những trẻ khác. Những kỹ năng bắt chước mạnh có thể rất đáng giá đối với một trẻ không biết nói theo đó chúng có thể nhanh chóng đạt được ngôn ngữ ra dấu như một hình thức giao tiếp. Những bắt chước vận động cơ bắp còn có thể nuôi dưỡng sự phát triển những bắt chước từ và có thể cung cấp một điểm khởi đầu tốt đẹp cho trẻ không biết nói. Ngoài ra, bắt chước còn quan trọng cho sự phát triển những kỹ năng chơi đùa và những tương tác xã hội, và như những kỹ năng khác được nhận biết ở đây, bắt chước nên được theo dõi thường xuyên cho một trẻ có những trì trệ trong ngôn ngữ.

1. Không thể bắt chước vận động cơ bắp của bất cứ người nào

Vài trẻ không thể bắt chước bất kỳ một vận động cơ bắp được làm mẫu từ người khác. Những trẻ này còn không thể chú ý đến người khác, hay thể hiện sự quan tâm nhiều trong những hành động phát ra bởi người khác.

2. Bắt chước một vài vận động cơ bắp thô được làm mẫu bởi người khác

Những vận động cơ bắp thô chẳng hạn như nhảy, vỗ tay, chạy, và đưa cánh tay lên thường dễ dàng bắt chước hơn là những vận động cơ bắp tinh vi như ngọ nguậy ngón tay. Nhiều trẻ không biết nói có thể phát ra tối thiểu một vài phản hồi bắt chước khi được nhắc nhở. Vài trẻ có thể bắt chước một vài vận động được làm mẫu bởi những trẻ khác, hay khi xem TV hay Vi de o.

3. Bắt chước những vận động cơ bắp thô khi được yêu cầu

Một khi đạt được một vài phản hồi bắt chước, thường thì không quá khó để dạy những phản hồi bắt chước vận động khác lớn hơn như đá, xoay vòng quanh, ngã xuống, bò lên cầu thang,Trẻ này vẫn có thể có một lần khó khăn khi bắt chước những vận động tinh, và có thể không tự động bắt chước người khác.

4. Bắt chước một số cử động cơ bắp

Một trẻ mà có thể bắt chước một số vận động cơ bắp tinh và thô thường có tính bắt chước mạnh vừa phải. Tuy nhiên, trẻ không thể làm như vậy ngoại trừ được nhắc nhở, và không thể bắt chước những phản hồi mới mà không có những huấn luyện cụ thể.

5. Bắt chước dễ dàng những vận động về cơ bắp

Một tính bắt chước mạnh mẽ có thể được nhìn thấy ở một trẻ dễ bắt chước hành vi vận động từ người khác, và sẽ phát ra hành vi đó một cách tự động. Những hành vi mới có thể được bắt chước chính xác ở thử nghiệm đầu tiên (ở mức xấp xỉ tối thiểu), và thường xảy ra mà không cần nhắc nhở.

TRÒ CHƠI PHÁT ÂM

Những trẻ em bình thường tham gia rất nhiều vào những trò chơi phát âm hay bập bẹ. Hoạt động phát âm này đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển ngôn ngữ bởi vì hành vi như thế không chỉ củng cố dây thanh âm mà còn cho phép sự pha trộn ngẫu nhiên những âm thanh thường tạo ra những từ mà cha mẹ có thể tác động lại và khuyến khích. Nhiều trẻ không biết nói tiềm năng có thể được nhận biết qua sự thất bại của chúng khi tham gia vào trò chơi phát âm trong suốt những năm đầu đời. Sự tồn tại của trò chơi phát âm đối với trẻ không biết nói có thể là một dụng cụ báo trước hữu hiệu đối với những phát triển dễ dàng cách bắt chước phát âm (hành vi tượng thanh), và cuối cùng là những loại hành vi từ khác.

1 Không tạo ra được bất cứ âm thanh nào

Một vài trẻ em không thể bập bẹ hoặc nói bất kỳ từ nào. Các trẻ em này có thể la, khóc hoặc tạo ra những âm thanh khác nhưng chúng lại không thể phát âm. Đôi khi một vài trẻ em khó có thể bị hấp dẫn bởi bất kỳ điều gì, và họ luôn có vẻ u sầu và không vui.

2 Tạo ra một vài âm thanh lời nói ở mức độ thấp

Trẻ này có thể tạo ra một vài âm thanh có thể nhận biết, nhưng âm thanh không xảy ra thường xuyên, cũng như không có những biến đổi khác nhau. Những âm thanh này có thể xảy ra chỉ khi trẻ phấn khích hay trong vài cách nhắc nhở nói. Tuy nhiên, những âm thanh này rõ ràng không phát ra trong một hình thức trò chơi bởi trẻ. Đó là, dường như là trẻ không vui (tức là mỉm cười, và cười to) trong khi chúng phát ra những âm thanh. Ngoài ra, những âm thanh có thể luôn luôn giống nhau, và có thể được phát ra trong cùng một ngữ điệu giống nhau.

3 Bập bẹ nhiều âm thanh lời nói với những ngữ điệu khác nhau

Trẻ này có thể phát ra một số âm thanh lời nói và có thể cho thấy vài sự biến đổi trong ngữ điệu, âm lượng và độ trầm bổng. Trẻ có thể thỉnh thoảng thật sự bập bẹ theo cách mà trẻ bình thường làm, nhưng hiếm có những từ có nghĩa, và mức độ bập bẹ và sự biến đổi trong những âm thanh lời nói thấp hơn một trẻ bình thường trong giai đoạn bập bẹ của quá trình phát triển ngôn ngữ.

4 Bập bẹ thường xuyên với nhiều ngữ điệu khác nhau và nói được vài từ

Trẻ này có thể bập bẹ và tham gia vào trò chơi phát âm thường xuyên, và thậm chí có thể phát ra một vài từ để nhận biết. Hành vi phát âm cho thấy sự thay đổi đáng kể và có thể phát ra trong khi trẻ tham gia vào trò chơi. Điều này có thể dường như rằng trẻ đang nói với đồ chơi, hay đang cung cấp một giải thích cho trò chơi của trẻ. Tuy nhiên, đa phần những âm thanh không dễ nhận biết như những từ.

5 Bập bẹ thường xuyên và nói nhiều từ có thể hiểu rõ ràng

Một vốn trò chơi phát âm mạnh sẽ minh chứng bởi một trẻ thường xuyên phát ra những âm thanh lẫn lộn và những từ có thể nhận biết trong khi trẻ đang chơi, hoặc đang tham gia vào những hoạt động hàng ngày. Dường như trẻ đang nỗ lực giao tiếp, và trong nhiều trường hợp dường như có thể hiểu về những gì mà trẻ đang nói, thậm chí mặc dù người lớn không thể hiểu rõ. Những trẻ này thường dễ tăng cường và kích động .

BẮT CHƯỚC PHÁT ÂM (TƯỢNG THANH)

Khả năng của trẻ để lặp lại từ và âm thanh rất quan trọng đối với khả năng đạt ngôn ngữ. Nếu một trẻ không biết nói không thể lặp lại bất kỳ một âm thanh hay một từ nào, có thể rất khó khăn để dạy cho trẻ giao tiếp bằng lời. Một trẻ như thế này có thể là một đối tượng cho ngôn ngữ ra dấu hay qua hệ thống hình ảnh (phụ thuộc vào những nhân tố khác được nhận biết trong Chương 4). Một trẻ có một tính bắt chước mạnh, nhưng vẫn không thể yêu cầu những quà thưởng hay đặt tên vật trong môi trường của chúng, có thể có khả năng học những kỹ năng này nhanh chóng trong những phương thức giảng dạy thích hợp.

1 Không thể lặp lại bất kỳ từ nào hay âm thanh nào

Một số trẻ em không biết nói không thể lặp lại bất kỳ âm thanh nào hay từ nào khi được yêu cầu làm vậy. Những trẻ này còn không thể bập bẹ nhiều, và có thể xuất hiện những hành vi tiêu cực khi thực hiện những nỗ lực yêu cầu chúng lặp lại những âm thanh.

2 Lặp lại một vài âm thanh cụ thể hay những từ cụ thể

Vài trẻ không biết nói có thể tối thiểu phát âm một vài âm thanh hay từ (ví dụ như Me, tạm biệt). Tuy nhiên, những trẻ này không thể sẵn lòng làm vậy. Đòi hỏi phải có những nỗ lực để yêu cầu chúng bắt chước những từ của người lớn. Những nhắc nhở chi tiết và những quà thưởng mạnh mẽ có thể cần thiết. Trẻ còn có thể đưa ra một vài hành vi tiêu cực khi được yêu cầu tham gia vào công việc này.

3 Lặp lại hay những xấp xỉ gần đúng với một vài âm thanh và từ khác nhau

Đối với trẻ có thể phát ra một số âm thanh hay từ khác nhau, và có thể dễ dàng làm vậy khi được yêu cầu đang chứng minh những kỹ năng tượng thanh tốt. Những trẻ này không thể yêu cầu nhiều nhắc nhở hay sự tăng cường, và có thể không tham gia vào bất kỳ hành vi tiêu cực nào để thoát ra khỏi hay trốn tránh công việc. Phản hồi tượng thanh còn có thể xảy ra thường xuyên trong ngày.

4 Lặp lại hay phát âm gần đúng nhiều từ khác nhau

Khi trẻ có khả năng phát ra gần đúng với một dãy từ mà không cần nhắc nhở, những quà thưởng mạnh hay những hành vi tiêu cực, trẻ bắt đầu chứng tỏ vốn từ tượng thanh hữu dụng.

Mức độ này của trẻ còn có thể cho thấy sự thích thú trong việc bắt chước những âm thanh, và có thể bắt chước những trẻ khác hay những từ nghe trên TV hay trên Vi de o.

5 Lặp lại rõ ràng bất kỳ từ nào, hay thậm chí là những cụm từ đơn giản

Một vốn từ tượng thanh mạnh có thể được thấy ở một trẻ lặp lại dễ dàng và rõ ràng mọi từ. Trẻ này còn có thể tự động phát âm những từ và những cụm từ mà trẻ nghe trong môi trường tự nhiên của trẻ từ nhiều nguồn khác nhau.

PHÙ HỢP VỚI CÂU NÓI MẪU

Khả năng sắp xếp hình ảnh, thiết kế, và những hình dạng đối với những mẫu giống hệt nhau có thể tiết lộ một số khả năng quan trọng. Một trẻ thành công trong những nhiệm vụ này thường là những trẻ có thể chú ý đến những tác nhân kích thích hữu hình trong số những mục khác nhau, phân biệt giữa những tác nhân kích thích khác nhau, và phát ra những hành vi vận động cụ thể để hoàn thành công việc. Loại hình công việc này thường được nhìn thấy trong những bài kiểm tra về IQ, và thường được thảo luận bởi những nhà tâm lý học như là một phương pháp đo lường về khả năng liên quan đến nhận thức. Kỹ năng này bao gồm nhiều yếu tố liên quan đến việc huấn luyện ngôn ngữ và sự phát triển ngôn ngữ, và thông tin quan trọng về một trẻ không biết nói có thể đạt được nhờ vào quyết định mức độ mà ở đó trẻ có thể nắm bắt tác nhân kích thích giống nhau.

1. Không thể sắp xếp bất kỳ đồ vật hay tranh ảnh nào phù hợp với kiểu mẫu

Nhiều trẻ không biết nói không thể sắp xếp những vật hay tranh ảnh giống hệt nhau với mẫu cho sẵn. Công việc này có thể khó khăn đặc biệt cho những trẻ liên quan nhiều đến hành vi tự huyễn (tức là ba hoa, vân vân), do sự chú ý của chúng tập trung vào vật hơn là sắp xếp nói với mẫu.

2. Có thể sắp xếp 1 hoặc 2 đồ vật hay tranh ảnh với kiểu mẫu

Vài trẻ có thể có khả năng sắp xếp một vài vật hay hình ảnh với nhau, nhưng điều này đòi hỏi một số lượng lớn nhắc nhở và tăng cường. Những lỗi xảy ra thường xuyên và công việc có thể gặp phải một số hành vi tiêu cực của trẻ nỗ lực thoát ra hay trốn tránh công việc.

3. Có thể sắp xếp từ 5 đến 10 vật hay hình ảnh đối với mẫu

Một trẻ không biết nói sẵn sàng sắp xếp một vài vật và hình ảnh quen thuộc với mẫu cho sẵn, mà không phản kháng lại nhiều, chứng tỏ trẻ đang ở mức khởi đầu của kỹ năng này. Tác nhân kích thích có thể cần phải cụ thể và thậm chí có thể là những tác nhân kích thích tăng cường (ví dụ như những nhân vật trong phim hoạt hình yêu thích của Disney). Nỗ lực để yêu cầu trẻ sắp xếp nhiều tác nhân kích thích trừu tượng hơn, hoặc hoàn thành thiết kế hình khối có thể gặp thất bại, hay có thể gặp phải những hành vi tiêu cực.

6 Có thể sắp xếp từ 5 đến 10 màu sắc, hình thù, hay bản thiết kế với mẫu

Một minh chứng cao hơn cho kỹ năng này có thể được thấy ở trẻ có thể sắp xếp một số tác nhân kích thích với nhau. Những tác nhân kích thích này có thể bao gồm màu sắc, hình thù, phác thảo địa lý, và một số tranh ảnh và vật. Công việc có thể được thực hiện mà không có sự phản kháng hay thậm chí là một hình thức giải trí của trẻ. Tuy nhiên, trẻ có thể không thành công với những khối sắp xếp với một tấm thiệp được thiết kế.

7 Có thể sắp xếp hầu hết các vật và sắp xếp từ 2 đến 4 thiết kế hình khối

Một tính sắp xếp mạnh sẽ được chứng minh bởi một trẻ có thể sắp xếp nhiều tác nhân kích thích khác nhau, cũng như hoàn thành những tấm các thiết kế hình khối có nhiều mẫu hình để sao chép. Trẻ có thể có khả năng lựa chọn những khối cụ thể từ một hộp lớn, cũng như thành công với những hình dạng khác. Trẻ này còn có thể sắp xếp những vật với những hình, vẽ đường thẳng với những hình, và những vật cụ thể (như thức ăn đối với thú vật).

DỄ TIẾP THU

Khả năng của một trẻ để hiểu và hành động dựa trên những từ và cụm từ cụ thể là một chỉ số quan trọng để đạt những loại ngôn ngữ khác. Tuy nhiên, như đã được phổ biến, ngôn ngữ dễ tiếp thu mạnh không phải là một bảo đảm cho trẻ để đạt được ngôn ngữ diễn cảm. Có thể sử dụng những khía cạnh khác nhau của ngôn ngữ để tiếp thu để giảng dạy ngôn ngữ diễn cảm, và sự mạnh mẽ của những kỹ năng dễ tiếp thu có thể thường báo trước mức độ đạt được những loại hành vi từ khác.

1. Không thể hiểu bất kỳ từ nào

Vài trẻ không phản ứng cụ thể bất kỳ từ nào phát ra bởi người trông nom chúng. Những hướng dẫn cụ thể chẳng hạn như “Đứng lên”, “Ngồi”, “Nhảy”, “Vỗ tay”, “đến đây”), sẽ không gọi lên một phản hồi chính xác. Thậm chí trong một ngữ cảnh mạnh, như nói mọi người hãy đi đến bàn ăn tối, trẻ không thể phản hồi với những lời nói. Những trẻ này có thể biểu lộ một số hành vi tiêu cực bao gồm nổi giận, khóc lãi nhãi, rút lui vào thế giới riêng, tự làm thương tổn bản thân, và những cơn giận khác.

2. Hướng theo một vài hướng dẫn liên quan đến những thói quen hàng ngày.

Có lẽ trẻ hướng theo những hướng dẫn dễ dàng nhất. Đó là những hướng dẫn được đưa ra trong một ngữ cảnh diễn ra những hoạt động hàng ngày. Nhiều trẻ không biết nói hợp với những hướng dẫn bằng lời, nhưng chúng thường xuyên được nhắc nhở. Đó là, có nhiều tác nhân kích thích phối hợp với nhau để gọi lên sự phản hồi (ví dụ khi mọi người chuẩn bị đi, tác nhân kích thích bằng lời “Đi lấy áo khoác” có thể gọi lên phản hồi đúng, một phần là do trẻ thấy mọi người đang chuẩn bị đi.

- 3 Hướng theo một vài hướng dẫn để thực hiện những động tác hay sờ vào đồ vật.

Một loại ngôn ngữ dễ tiếp thu nâng cao hơn có thể nhìn thấy ở một trẻ hướng theo những hướng dẫn để tham gia vào hành vi cụ thể diễn ra ngoài ngữ cảnh (ví dụ như “Nhảy”, “Ngồi”, “Vỗ tay”). Ngoài ra, trẻ có khả năng sờ vào hay nhặt lên một vài vật cụ thể khi được yêu cầu để làm vậy (ví dụ như “Sờ vào cái bánh”, hoặc “Đưa cho tôi con gấu Pooh”). Hành vi này có thể yêu cầu nhắc nhở chi tiết và còn có thể gợi lên những hành vi tiêu cực khi trẻ bị bắt buộc phải phát ra những hành vi phức tạp hơn, chẳng hạn như chỉ vào vật cụ thể khi nó được đưa ra trong một dãy nhiều đồ vật khác nhau.

- 4 Có thể hướng theo nhiều hướng dẫn và chỉ vào ít nhất là 25 đồ vật

Nhiều trẻ không biết nói có thể phân biệt một số đồ vật, tranh ảnh, và con người và làm điều này dễ dàng khi được yêu cầu (ví dụ như “sờ vào con mèo”, “Ba ở đâu”). Những trẻ này còn có thể phân biệt giữa những vật giống nhau với nhau (ví dụ như con chó và con mèo, bánh quy mềm và bánh quy giòn), và tuân theo những hướng dẫn mà không cần nhắc nhở nhiều hay những hành vi tiêu cực. Chúng còn có thể có khả năng theo một số hướng dẫn được đưa ra bởi nhiều người khác nhau trong nhiều hoàn cảnh khác nhau (ví dụ như “Con có thể múa được không”, “Đi bằng con chó con của con”).

- 5 Có thể chỉ vào ít nhất là 100 đồ vật, hành động, người hay những phần phụ khác

Một sự tiếp thu mạnh có thể nhìn thấy ở trẻ có thể dễ dàng phân biệt giữa rất nhiều mục với nhau. Những mục này có thể là những vật thể, tranh ảnh, con người và vân vân. Thường đạt những kỹ năng dễ tiếp thu mới nhanh và khái quát hóa những vật khác nhau hay những người khác nhau chỉ với một chút cố gắng. Những phản hồi mới này còn có thể xảy ra với rất ít nhắc nhở hay hành vi tiêu cực xảy ra từ phía trẻ.

ĐẶT TÊN (TACTING)

Khả năng đặt tên bằng lời cho những mục hay những hoạt động bình thường là một nền tảng trong việc phát triển ngôn ngữ (Tacting là một thuật ngữ mà Skinner sử dụng cho loại hình ngôn ngữ này, xem Phụ lục 1 để biết thêm thông tin chi tiết về cách đặt tên). Kỹ năng này rất khác biệt so với sự nhận dạng dễ hiểu của những vật hay những hoạt động đã được thảo luận trước đó trong đó nó liên quan đến trẻ làm và nói hơn người lớn (đây là một trong những khác nhau giữa việc trở thành người nghe và trở thành người nói). Đặt tên cho những mục là một kỹ năng khó hơn do trẻ không chỉ phải đạt đến từ đúng mà còn phải có khả năng điều khiển phát âm để phát âm từ một cách độc lập (yếu kém trong việc điều khiển phát âm thường ở những nơi mà ngôn ngữ ra dấu và ngôn ngữ thông qua hệ thống tranh ảnh đóng vai trò thay thế lời nói có thể

hiệu quả). Những trẻ không đạt kỹ năng này thường chịu nhiều thiệt thòi. Đặc biệt bởi vì trẻ thường cần biết tên của các đồ vật trước khi trẻ yêu cầu chúng hay nói về chúng.

1. Không thể nhận biết bất cứ vật nào hay hành động nào

Đặc trưng rõ ràng của hầu hết những trẻ không biết nói là chúng không thể đặt tên bằng lời những vật bình thường trong môi trường của chúng. Tuy nhiên, một vài trẻ có khả năng yêu cầu vài điều mà chúng muốn, lặp lại những từ, và thậm chí phân biệt dễ dàng giữa những vật, nhưng chúng không thể nói tên của một vật khi người lớn đưa ra vật đó và yêu cầu nhận dạng nó. Những trẻ này còn có thể phát ra những hành vi tiêu cực (như khóc lã nhãi, khóc hay đấm đá) với nỗ lực muốn thoát khỏi hay muốn trốn tránh những tình huống hướng dẫn nơi chúng bị bắt buộc nêu tên những vật.

2. Nhận biết từ 1 đến 5 vật hay hành động

Những vật đầu tiên mà trẻ có thể đặt tên thường là những vật hay những hành động được khuyến khích, tăng cường nhiều, chẳng hạn như cha mẹ, vật cứng, thức ăn, hay một trò chơi hay đồ chơi nào đó. Những vật này trở nên điều khiển ngôn ngữ do những giá trị tăng cường của chúng. Ngoài ra, chúng là những vật có những đặc điểm quan trọng và lâu dài trong cuộc đời của trẻ. Như vậy, những hình thức đặt tên ban đầu mà trẻ học thường liên quan đến những từ này.

3. Nhận biết từ 6 đến 12 vật hay hành động

Khả năng đặt tên nâng cao hơn có thể nhìn thấy ở trẻ có thể nhận biết dễ dàng nhiều mục thông thường khác nhau trong môi trường của chúng (như con chó, xe hơi, trái banh, cuốn sách, giấy dếp, chìa khóa, giường). Những phản hồi có thể xảy ra ngay tức thời mà không có lỗi hay những nhắc nhở. Tuy nhiên, trẻ có thể không có khả năng phản hồi chính xác nếu như có thay đổi hình dạng của những vật hay nếu người lạ cố gắng yêu cầu trẻ đặt tên vật.

4. Nhận biết từ 16 đến 50 vật hay hành động

Kích cỡ của vốn từ của trẻ thường bắt đầu phát triển nhanh hơn khi trẻ trải qua thành công trong việc đặt tên những hoạt động. Bây giờ trẻ có khả năng nhận biết nhiều hình dạng thay đổi của cùng một vật (ví dụ những loại xe hơi khác nhau, những hình ảnh khác nhau của xe hơi), và có thể làm vậy cho nhiều hành vi khác nhau, như chỉ vào một vật cụ thể khi được yêu cầu từ nhiều người mà không cần nhắc nhở hay biểu lộ những hành vi tiêu cực. Thật ra, thậm chí trẻ có thể bắt đầu nhận biết một cách tự động một vài vật và hành động trong môi trường từ nhiên của chúng.

5. Nhận biết trên 100 vật hay hành động và phát ra những câu nói ngắn

Một khả năng đặt tên vật và hành động mạnh mẽ có thể thấy ở những trẻ dễ dàng và nhanh chóng đạt những từ mới, và nhớ những từ đó không cần phải huấn luyện lại nhiều. Trẻ còn có thể bắt đầu nói những từ phối hợp để mô tả những điều trong môi trường của trẻ (như “ Con chó con đã đi ra ngoài rồi”. “Tạm biệt mẹ”, “ Con mèo con kêu meo meo”).

DỄ HIỂU DO CHỨC NĂNG, ĐẶC ĐIỂM VÀ CHỦNG LOẠI

Thường thì một trẻ có thể phản hồi lại một vật khi được yêu cầu đặt tên vật đó, nhưng không phải khi nghe diễn giải về vật đó hay khi được đưa ra một hướng dẫn bằng lời mà khác với hướng dẫn được huấn luyện đặc biệt. Chẳng hạn, một trẻ có thể có khả năng sờ vào chiếc xe khi được yêu cầu “Sờ vào chiếc xe”, nhưng không phải là khi được yêu cầu “Sờ vào vật mà con lái đi” hay “ Sờ vào vật mà mẹ con lái đi”. Điều quan trọng là trẻ có khả năng phản hồi chính xác đối với những thay đổi của những hướng dẫn bằng lời liên quan đến những vật và những hoạt động hàng ngày trong môi trường của trẻ. Sẽ là một kỹ năng có giới hạn nếu một trẻ chỉ có thể phản ứng với chiếc xe khi có người nào đó chỉ nói từ “xe hơi”.

1. Không thể nhận biết đồ vật dựa trên các thông tin về chúng

Một vài trẻ có thể có khả năng dễ nhận ra một số vật, nhưng có thể không có khả năng làm vậy khi được yêu cầu đưa ra tên cụ thể của những vật này, hay khi nghe diễn giải về vật này. Những trẻ này có thể, hoặc không thể, có sự tiếp thu sâu rộng phụ thuộc vào sự huấn luyện cụ thể mà chúng nhận được. Tuy nhiên, điều bình thường tìm thấy ở những trẻ này là có thể phân biệt hàng tá vật, nhưng lại không thể phản hồi chính xác khi những hướng dẫn bằng lời thay đổi khi mô tả vài nét đặc trưng (ví dụ như nó có một cái cán), chức năng (như con uống từ nó), hay loại (như những cái đĩa) về mục này.

2. Nhận biết một vài đồ vật dựa trên những điểm giống nhau hay những chức năng thông thường

Có rất nhiều diễn giải về một vật nào đó mà trẻ có thể có khả năng phản hồi chính xác khi được huấn luyện sơ. Chẳng hạn, khi cho trẻ nhìn thấy một con mèo kèm với nhiều hình ảnh khác, trẻ có khả năng tìm ra hình kêu “meo meo”. Những từ đồng nghĩa là một loại tác nhân kích thích bằng lời khác dễ dàng gợi lên một phản hồi dễ hiểu chính xác. Chẳng hạn, “Sờ vào con mèo con” có thể dễ dàng gợi lên một phản hồi đúng đối với tấm hình của con mèo.

3. Nhận biết từ 10 mục dựa trên một trong ba chức năng hay những đặc trưng của nó.

Vài trẻ có khả năng nhận biết một số vật khi dựa trên chức năng của vật hay những nét đặc trưng của nó. Chức năng là những thứ mà người ta có thể làm với nó. Nét đặc trưng có thể là những phần của một vật tạo nên đặc điểm của vật đó như những yếu tố của nó, màu sắc, hình

dáng, kết cấu, vân vân... Chẳng hạn, trẻ có thể có khả năng sờ vào trái banh khi được yêu cầu “sờ vào cái gì tròn tròn” hay khi được yêu cầu “Sờ vào vật hình tròn”.

4. Nhận biết 25 đồ vật dựa vào 4 chức năng, nét đặc trưng, hay chủng loại

Một trẻ còn có thể có khả năng dễ dàng nhận ra một vật khi dựa vào chủng loại mà vật đó thuộc vào. Chẳng hạn, trẻ có thể có khả năng sờ vào chiếc xe hơi đồ chơi khi được yêu cầu sờ vào “đồ chơi”. Khi trẻ có thể sờ vào một số những vật khác nhau dựa vào một số điển giải bằng lời, trẻ đang bắt đầu đạt một kỹ năng mà có thể bắt gặp trong môi trường tự nhiên.

5. Nhận biết 100 đồ vật dựa vào 5 chức năng, nét đặc trưng và chủng loại

Một sự tiếp thu mạnh dựa vào nét đặc trưng, chức năng và chủng loại có thể được thấy ở trẻ dễ nhận ra rất nhiều vật và hành động khi dựa vào những thông tin khác nhau về những vật đó và những hành động đó.

ĐÀM THOẠI (INTRAVERBAL)

Nhiều trẻ bị trì trệ về ngôn ngữ có những khó khăn khi trả lời câu hỏi, và tham gia vào những mẫu đàm thoại có ý nghĩa. Vài trẻ có thể có khả năng trả lời một vài câu đơn giản (như “Tên của con là gì”, “Con muốn ăn gì?”) trong khi nhiều trẻ không thể. Những kỹ năng ngôn ngữ đàm thoại này rất quan trọng cho những tương tác xã hội, cũng như cho việc đạt những kỹ năng nâng cao. Những kỹ năng đàm thoại rõ ràng là một loại kỹ năng ngôn ngữ khác biệt so với yêu cầu những quà thưởng (mand), hay so với đặt tên vật, hành động hay những phần phụ, vv. (tact). Thật ra, điều khá khác biệt là nhiều trẻ bị bệnh tự kỷ hay có những khuyết tật về phát triển khác không bao giờ đạt được những kỹ năng đàm thoại, mặc dù có một vốn từ vựng để nói lên đến hàng trăm từ. (Những cuộc đàm thoại thực sự phức tạp hơn nhiều so với những đơn giản được trình bày ở đây, nhưng với mục đích kiểm tra này, những kỹ năng hình thành nên nền tảng của những cuộc đàm thoại. Cách xử lý chủ đề này có thể chứa nhiều chi tiết hơn trong chương 11)

Skinner (1957) gọi loại kỹ năng ngôn ngữ độc đáo và đầy ý nghĩa này là hành vi *Intraverbal*. Độc giả muốn có một cách điều trị chi tiết hơn cho hành vi *Intraverbal* và một số kỹ năng mà nó chứa đựng có thể tham chiếu trong Phụ Lục 1. Mục đích của phần kiểm tra này là quyết định xem liệu trẻ có vài kỹ năng sơ đẳng cần thiết liên quan đến đàm thoại hay không. Một khía cạnh quan trọng của phần kiểm tra này là bảo đảm trẻ phản hồi đối với những từ của giáo viên và không phải lúc nào vật cũng hiện diện trong tầm mắt (ví dụ khả năng nói từ “Chó” khi được yêu cầu đặt tên một con vật được nêu ra bởi từ “Con vật” và không phải do sự hiện diện của con chó.)

1. Không thể điền vào những từ hay những phần còn thiếu của bài hát

Một trong những loại đơn giản nhất của đàm thoại sơ đẳng đạt được bởi những trẻ bình thường là khả năng của chúng điền vào những từ còn thiếu của bài hát (ví dụ như “Bé tí, bé tẹo.....”), và thường xuyên nghe những cụm từ (như “Con mèo con kêu rằng.....”). Ngoài ra, hoàn thành những kết hợp từ đơn giản như “Mẹ và.....” là những hình thức ban đầu của đàm thoại. Tuy nhiên, những trẻ không có khả năng phản hồi chính xác những tác nhân kích thích chỉ bằng lời này có thể có khả năng nhận biết một số vật và yêu cầu một vài quà thưởng.

2. Có thể điền vào một vài từ còn thiếu, hay cung cấp những âm thanh của con vật

Nhiều trẻ có khả năng phản hồi bằng lời đối với một vài từ và cụm từ trẻ nghe được. Thường những từ và cụm từ này liên quan đến những hoạt động hay những quà thưởng yêu thích của trẻ như Vi đê ô, chương trình TV, và những bài hát. Chẳng hạn, một trẻ thích thú xem bộ phim “Winnie the Pooh” có thể có khả năng hoàn thành cụm từ “Winnie the.....” Những vật và những âm thanh kết hợp thông thường còn có thể xảy ra sớm hơn, chẳng hạn như âm thanh của những con vật. Một trẻ thích mèo có thể có khả năng hoàn thành cụm từ “Một con mèo con kêu”

3. Có thể điền vào 10 cụm từ hay trả lời 10 câu hỏi mà không có quà thưởng

Điền vào những cụm từ liên quan đến những chủ đề mà không trực tiếp liên quan hay không được tăng cường nhiều đến trẻ sẽ gặp một chút khó khăn hơn. Chẳng hạn, nếu một trẻ có thể điền vào những cụm từ như “ Con ngủ trongcủa con” hay, “ Con khỏe một.....”, thì trẻ đang bắt đầu chứng tỏ những kỹ năng đàm thoại mạnh mẽ hơn. Khả năng trả lời chính xác những câu hỏi cụ thể còn khó khăn hơn việc hoàn thành đơn giản những cụm từ liên quan đến những từ tăng cường. Những câu hỏi như “Con ăn cái gì?” “ Con tên gì” có thể bật lên sớm do mối quan tâm của họ đối với trẻ (thức ăn), và thường xuyên tiếp xúc với câu hỏi này (trẻ thường được hỏi tên).

4. Có thể điền vào 20 cụm từ hay có thể trả lời 20 câu hỏi có biến đổi khác nhau

Một trẻ ghi điểm ở mức độ này có khả năng điền vào một số câu và trả lời những câu hỏi liên quan đến những vấn đề trực tiếp ảnh hưởng đến cuộc sống của trẻ. Những câu hỏi thường nhanh chóng và không yêu cầu bất kỳ sự nhắc nhở nào. Ngoài ra, những phản hồi không phải luôn luôn là những từ ‘học vẹt’ giống nhau. Chẳng hạn, nếu được yêu cầu đặt tên một vài thức ăn, trẻ có thể cung cấp một số thức ăn khác nhau và theo một thứ tự khác nhau ở mỗi lần.

5. Có thể trả lời tối thiểu là 30 câu hỏi có biến đổi khác nhau

Một trẻ có thể dễ dàng trả lời một số câu hỏi cụ thể, và làm vậy với những thay đổi rõ ràng trong cách trả lời, thì trẻ đang bắt đầu chứng tỏ những kỹ năng đàm thoại đang nổi bật lên.

CHỮ CÁI VÀ CON SỐ

Một số lượng đáng kinh ngạc của trẻ bị bệnh tự kỷ là học cách nhận biết những chữ cái và những con số trước khi chúng học cách đặt tên nhiều đồ vật. Thậm chí vài trẻ có thể có khả năng đọc nhiều từ khác nhau, thậm chí mặc dù chúng có thể có những kỹ năng giới hạn về đặt tên, yêu cầu và đàm thoại. Trong khi tình huống này nói chung là hiếm, và trẻ không mong đợi để nhận biết những con số và những chữ cái ở mức độ này, thông tin này có thể cung cấp cho người kiểm tra một vài chi tiết đáng giá về trẻ. Ngoài ra, thông tin này có thể tỏ ra hữu ích trong việc phát thảo một chương trình can thiệp. Mục đích của phần kiểm tra này là quyết định liệu trẻ biết chữ cái nào, con số nào, hay chữ viết nào.

1. Không thể nhận biết bất kỳ chữ cái nào, con số nào hay chữ viết nào

Một trẻ ghi điểm ở mức độ này không có khả năng nhận biết bất kỳ chữ cái nào hay con số nào. Việc trẻ có điểm số cao ở nhiều lĩnh vực khác và có điểm số thấp ở chữ cái và con số là điều bình thường. Điểm số thấp không nên được diễn giải như một chỉ số cho sự can thiệp, bởi vì có nhiều kỹ năng ngôn ngữ quan trọng khác mà trẻ nên học trước chữ cái và con số.

2. Có thể nhận biết tối thiểu 3 chữ cái hay con số

Nếu trẻ có thể đặt tên hay dễ nhận biết một vài chữ cái hay con số, thì nên cho trẻ điểm 2. Nếu trẻ dường như thích thú với những hoạt động này và đạt được từ mới nhanh chóng, thì công việc nên tiếp tục với những kỹ năng này. Tuy nhiên, nếu phải cần có một số lượng lớn những thử nghiệm huấn luyện được yêu cầu để đạt được những phản hồi thành công này, và trẻ có điểm số thấp trong những lĩnh vực khác, thì vấn đề chữ cái và con số có lẽ nên được tạm ngừng trong một khoảng thời gian nào đó.

3. Có thể nhận biết tối thiểu 15 chữ cái hay con số

Một trẻ ở mức độ này có thể đặt tên hay dễ nhận biết những chữ cái hay những con số khác nhau. Một trẻ có điểm số ở mức độ này cho thấy một vài kỹ năng phân biệt tốt và có thể đạt được một số phản hồi phụ trội.

4. Có thể đọc tối thiểu 5 từ và nhận biết 5 con số

Vài trẻ có thể đọc một vài từ, diễn hình như đọc từ đầy đủ. Đối với những trẻ này, loại hình đọc có thể rất hữu ích cho trẻ và thậm chí có thể giúp trẻ thiết lập những loại kỹ năng ngôn ngữ khác. Đối với những trẻ không biết nói có điểm số ở mức độ này, chữ viết có thể là một hình thức hiệu quả cho việc tăng cường giao tiếp. Trẻ còn có thể hưởng lợi từ việc huấn luyện chuyên sâu hơn về việc bắt đầu những kỹ năng toán học.

5. Có thể đọc tối thiểu 25 từ và nhận biết 10 con số.

Nếu một trẻ có thể đọc nhiều từ như vậy thì việc đọc trở thành một phần thường xuyên trong chương trình hàng ngày của trẻ. Giới thiệu một số công việc có thể giúp những khía cạnh khác của ngôn ngữ trở nên dễ dàng hơn (như sắp xếp vật và từ, RFFC với từ). Nếu trẻ rất yếu ở kỹ năng phát âm hay ra dấu, nhưng có thể đọc ở mức độ này, thì trẻ có thể hưởng lợi rất nhiều từ việc sử dụng những chữ viết như một hình thức gia tăng giao tiếp. Khả năng nhận biết 10 con số còn có thể ngụ ý rằng những hoạt động liên quan đến toán học sẽ trở nên thích hợp cho trẻ.

TƯƠNG TÁC XÃ HỘI

Nhiều trẻ có sự trì trệ nghiêm trọng về ngôn ngữ còn có những yếu kém xã hội rõ ràng. Một lý do lớn cho vấn đề này là đa phần những hành vi xã hội liên quan đến ngôn ngữ. Nhưng, vài trẻ hướng ngoại và nỗ lực để tương tác, hay tối thiểu nỗ lực để gần gũi với người khác. Tuy nhiên, những cố gắng để giảng dạy trẻ bị bệnh tự kỷ những tương tác xã hội thường thất bại, một phần do những yếu kém về ngôn ngữ, phần khác do một số yếu tố phức tạp khác liên quan đến những tương tác xã hội làm cho quá trình huấn luyện khó khăn (xem Chương 11).

1. Không chủ động giao tiếp với người khác

Một trẻ ở mức độ này thường không quan tâm đến người khác và thường thích ở một mình. Nhiều trẻ bị bệnh tự kỷ tránh tiếp xúc với người khác và thường tham gia vào hành vi tiêu cực khi bị bắt buộc tương tác.

2. Tiếp cận có chọn lựa với người khác để khởi xướng sự tương tác

Vài trẻ tối thiểu tiếp cận người khác mà chúng biết rõ nhưng chúng có thể rút lui nếu được yêu cầu phải giao tiếp. Những trẻ này có thể tham gia vào là chơi song song với những trẻ khác và có thể tương tác với những nhân vật quan trọng trong cuộc sống của trẻ như cha mẹ, hay anh chị em ruột. Tuy nhiên, chúng hầu như không bao giờ tương tác với những trẻ hay người lớn không quen biết.

3. Sẵn sàng yêu cầu người lớn những quà thưởng

Một trẻ ở mức độ này có thể tiếp cận người lớn và yêu cầu những yếu tố quà thưởng. Nhiều trẻ ở mức độ này vẫn còn không tương tác với những bạn cùng trang lứa, nhưng sẽ tương tác với nhiều người lớn. Những trẻ này có thể tiếp cận với những trẻ đồng trang lứa, nhưng thường thì không nói chuyện, hay tương tác với những trẻ đồng trang lứa.

4. Tương tác bằng lời với những trẻ đồng trang lứa với những nhắc nhở từ người lớn

Vài trẻ chỉ tương tác với những trẻ đồng trang lứa khi được người lớn nhắc nhở làm vậy. Những trẻ này còn có thể biểu lộ những cố gắng tương tác với những trẻ đồng trang lứa và thậm chí xem những trẻ đồng trang lứa chơi đùa. Chúng còn thường hành động như thể chúng thực sự muốn chơi với những trẻ đồng trang lứa.

5. Thường xuyên khởi xướng và duy trì tương tác bằng lời với những trẻ đồng trang lứa

Một trẻ ở mức độ này sẽ tìm kiếm những trẻ khác và chơi và nói chuyện với chúng (mà không cần nhắc nhở)

MẪU KIỂM TRA NGÔN NGỮ HÀNH VI

Điểm số	Hợp tác	Yêu cầu (mand)	Bắt chước vận động	Trò chơi phát âm	Bắt chước phát âm (tương thanh)	Sắp xếp mẫu	Đề tiếp thu	Đặt tên (tact)	Đề tiếp thu theo FFC	Đàm thoại Intraverbal	Chữ cái và con số	Tương tác xã hội
	1											
2												
3												
4												
5												

Cho những câu hỏi sau, biểu thị mức độ khả năng mô tả năng lực điển hình của học sinh ở mức độ tốt nhất.

1. HỢP TÁC VỚI NGƯỜI LỚN _____ (ghi điểm)

Làm cách nào để dễ dàng làm việc với trẻ?

1. Luôn luôn không hợp tác, trốn tránh công việc, tham gia vào những hành vi tiêu cực.
2. Chỉ thực hiện một phản hồi ngắn gọn và dễ hiểu cho một quà thưởng mạnh.
3. Đưa ra 5 phản hồi mà không biểu lộ hành vi nổi loạn
4. Làm việc tốt trong khoảng 10 phút tại bàn mà không biểu lộ hành vi nổi loạn

2. YÊU CẦU (MANDS) _____

Làm cách nào học sinh biểu lộ nhu cầu của chúng và muốn cho người khác biết

1. Không thể yêu cầu những yếu tố quà thưởng, hay tham gia vào hành vi tiêu cực
2. Kéo người, chỉ vào hay đứng bên cạnh những vật được quà thưởng
3. Sử dụng từ 1 đến 5 từ, dấu hiệu, hay hình ảnh để yêu cầu những quà thưởng
4. Sử dụng từ 5 đến 10 từ, dấu hiệu, hay hình ảnh để yêu cầu những quà thưởng
5. Thường yêu cầu sử dụng 10 hoặc nhiều từ, dấu hiệu, hay hình ảnh hơn.

6. BẮT CHƯỚC VẬN ĐỘNG _____

Học sinh có bắt chước những động tác không?

1. Không thể bắt chước những cử động của bất kỳ người nào
2. Bắt chước một vài động tác thô mà người lớn làm mẫu

3. Bắt chước một vài động tác thô khi được yêu cầu
4. Bắt chước một vài động tác thô và tĩnh khi được yêu cầu
5. Dễ dàng bắt chước bất kỳ động tác thô hay tĩnh, thường tự động bắt chước

4. TRÒ CHƠI PHÁT ÂM _____

Học sinh có tự động phát ra âm thanh hay từ không?

1. Không phát ra bất kỳ âm thanh nào (câm lạng)
2. Thực hiện một vài âm thanh lời nói ở mức độ thấp
3. Phát âm nhiều lời nói với nhiều ngữ điệu khác nhau
4. Phát âm thường xuyên với những ngữ điệu có phân biệt và nói một vài từ
5. Phát âm thường xuyên và dễ dàng nói nhiều từ có thể hiểu được.

5. BẮT CHƯỚC PHÁT ÂM (Tượng thanh) _____

Học sinh có lặp lại những âm hay từ không?

1. Không thể lặp lại bất kỳ âm nào hay từ nào.
2. Lặp lại một vài từ cụ thể hay những âm cụ thể
3. Lặp lại hay xấp xỉ như vậy những từ hay những âm khác nhau
4. Lặp lại hay xấp xỉ nhiều từ khác biệt nhau
5. Rõ ràng lặp lại bất kỳ từ nào, hay thậm chí những cụm từ đơn giản

6. MẪU SẮP XẾP _____

Học sinh có sắp xếp những vật, hình ảnh, và những thiết kế đối với những mẫu được trình bày hay không?

1. Không thể sắp xếp bất kỳ vật nào hay hình ảnh nào với mẫu
2. Có thể sắp xếp 1 hay 2 vật hay hình ảnh với mẫu
3. Có thể sắp xếp từ 5 đến 10 vật hay hình ảnh với mẫu
4. Có thể sắp xếp từ 5 đến 10 màu, hình dạng, hay thiết kế với mẫu
5. Có thể sắp xếp hầu hết những mục và sắp xếp từ 2 đến 4 thiết kế hình khối

7. SỰ TIẾP THU _____

Học sinh có hiểu bất kỳ từ nào hay những hướng dẫn sau không?

1. Không thể hiểu bất kỳ từ nào.
2. Theo dõi một vài hướng dẫn liên quan đến thói quen hàng ngày
3. Theo dõi một vài hướng dẫn để thực hiện động tác hay sờ vào vật
4. Có thể theo dõi nhiều hướng dẫn và chỉ vào tối thiểu là 25 vật
5. Có thể chỉ vào tối thiểu là 100 từ, động tác, con người hay những phụ trợ khác.

8. ĐẶT TÊN_____

Học sinh có đặt tên hay nhận biết bằng lời những vật hay động tác hay không?

1. Không thể nhận biết bất kỳ từ nào hay động tác nào.
2. Nhận biết chỉ từ 1 đến 5 vật hay động tác
3. Nhận biết chỉ từ 6 đến 15 vật hay động tác
4. Nhận biết chỉ từ 16 đến 50 vật hay động tác
5. Nhận biết trên 100 vật hay động tác và phát ra những câu ngắn.

9. BIỂU LỘ BẰNG CHỨC NĂNG, ĐẶC TRƯNG, VÀ CHỦNG LOẠI_____

Học sinh có nhận biết những vật khi dựa vào những thông tin cho trước về những vật đó không?

1. Không thể nhận biết những vật dựa vào thông tin về chúng
2. Nhận biết một vài vật dựa vào từ đồng nghĩa hay những chức năng thông thường cho trước
3. Nhận biết 10 vật dựa vào 1 trong 3 chức năng hay đặc trưng cho trước
4. Nhận biết 25 vật dựa vào 4 chức năng, đặc trưng hay chủng loại.
5. Nhận biết 100 vật dựa vào 5 chức năng, đặc trưng, hay chủng loại cho trước.

10. NHỮNG KỸ NĂNG ĐÀM THOẠI (Intraverbal)_____

Học sinh có thể điền vào những từ còn thiếu hay trả lời những câu hỏi?

1. Không thể điền vào những từ thiếu hay những phần của bài hát
2. Có thể điền vào một vài từ còn thiếu hay cung cấp những âm thanh của các con vật
3. Có thể điền vào 10 cụm từ mà không được tăng cường hay trả lời tối thiểu 10 câu hỏi đơn giản
4. Có thể điền vào 20 cụm từ hay có thể trả lời 20 câu hỏi khác nhau
5. Có thể trả lời tối thiểu 30 câu hỏi khác nhau

11. CHỮ CÁI VÀ CON SỐ_____

Học sinh có biết bất kỳ chữ cái nào, con số hay chữ viết nào không?

1. Không thể nhận biết bất kỳ chữ cái nào, con số hay chữ viết nào
2. Có thể nhận biết tối thiểu 3 chữ cái hay con số
3. Có thể nhận biết tối thiểu 15 chữ cái hay con số
4. Có thể đọc tối thiểu 5 từ và nhận biết 5 con số
5. Có thể đọc tối thiểu 25 từ và nhận biết 10 con số

12.TƯƠNG TÁC XÃ HỘI_____

Học sinh có khởi xướng và duy trì những tương tác xã hội với người khác không?

1. Không khởi xướng tương tác với người khác
2. Tiếp cận bằng thể chất với người khác để khởi xướng một tương tác
3. Sẵn sàng yêu cầu người lớn cho những quà thưởng
4. Tương tác bằng lời với những trẻ đồng trang lứa khi được nhắc nhở
5. Thường khởi xướng và duy trì những tương tác bằng lời với trẻ đồng trang lứa.

CHƯƠNG 3: THUYẾT MINH KIỂM TRA NGÔN NGỮ HÀNH VI

Mục đích của kiểm tra hành vi là cung cấp người kiểm tra thông tin đầy đủ để thiết kế một chương trình can thiệp ngôn ngữ mang tính cá nhân cho một trẻ cụ thể. Kết quả của kiểm tra ban đầu sẽ khác nhau đáng kể trong những trẻ có những triệu chứng bệnh giống nhau. Thật ra, những trẻ có những căn bệnh giống nhau (như rối loạn về bệnh tự kỷ) có những điểm số khác biệt nhau trong mỗi phần kiểm tra là điều bình thường. Chính những khác biệt này trong kỹ năng đã làm cho những kỹ năng trở nên quan trọng khi triển khai một chương trình can thiệp mang tính cá nhân, hơn là cố gắng thực hiện một chương trình tổng quát cho một nhóm trẻ có những căn bệnh giống nhau.

SỰ PHÂN TÍCH KỸ LƯỢNG TỪNG MỤC CHO KIỂM TRA BAN ĐẦU

Kiểm tra được thiết kế để phản ánh năng lực trung bình của những trẻ bình thường 2 hay 3 tuổi. Đa số những trẻ này thường nhận một điểm số 5 trên mỗi phần kiểm tra (với phần loại trừ có thể cho con số và chữ cái). Mức độ năng lực ngôn ngữ này cho phép trẻ bình thường học hỏi từ những điều trải qua hàng ngày, và cho phép chúng tham gia hiệu quả vào những tương tác xã hội với cả người lớn lẫn những trẻ đồng trang lứa. Những trẻ có sự trì trệ nghiêm trọng trong ngôn ngữ, mà không thể đạt được sự giao tiếp, thậm chí ở mức độ đơn giản nhất, sẽ nhận được điểm số ở mức 1 đến 2. Hầu hết những trẻ khác có những trì trệ trong ngôn ngữ sẽ ghi điểm số ở mức đâu đó giữa hai điểm cực từ 1 đến 5. Điểm số trên mỗi mục khác nhau có thể tiết lộ thông tin quan trọng về trẻ, và có thể đóng một vai trò quan trọng trong việc hướng dẫn cách thiết lập chương trình can thiệp cho trẻ. Sự phân tích kỹ lưỡng từ mục này sang mục khác sau đây để cung cấp cho người kiểm tra kết quả của cuộc kiểm tra.

HỢP TÁC VỚI NGƯỜI LỚN

Một trẻ ghi điểm ở mức 1 hay 2 trong lĩnh vực này hầu như không hợp tác và có thể khó dạy. Đối với trẻ loại này có thể yêu cầu thực hiện một vài phương thức quản lý hành vi cụ thể theo suốt chương trình ngôn ngữ. Những phương thức này được mô tả trong Chương 5. Một trẻ ghi điểm ở mức 3 hay 4 vẫn có thể yêu cầu một vài phương thức đặc biệt, nhưng nói chung dễ dạy hơn. Một trẻ ghi điểm ở mức 5 sẽ sẵn sàng tham gia vào chương trình can thiệp ngôn ngữ.

YÊU CẦU (MANDS)

Một trẻ ghi điểm ở mức 1 hay 2 về phần kiểm tra này sẽ hưởng lợi tức thời từ trọng tâm chuyên sâu về giảng dạy cho trẻ cách sử dụng từ, dấu hiệu, hay hình ảnh để yêu cầu những quà thưởng. Với những trẻ loại này, can thiệp thành công còn yêu cầu ở sự kết hợp giữa những phương thức can thiệp hành vi với chương trình can thiệp ngôn ngữ. Cả hai phương thức yêu cầu và phương thức can thiệp hành vi đề nghị cho những trẻ loại này được trình bày ở Chương 5. Một trẻ ghi điểm ở mức 3 trong phần này còn yêu cầu một chương trình huấn luyện yêu cầu

chuyên sâu. Tuy nhiên, điểm số 4 hay số 5 cho phép người huấn luyện tập trung vào những lĩnh vực ngôn ngữ khác ngoài việc huấn luyện yêu cầu.

BẮT CHƯỚC VẬN ĐỘNG

Một trẻ ghi điểm số 1 về kiểm tra bắt chước vận động sẽ hưởng lợi từ những trọng tâm tức thời về kỹ năng này. Trẻ này có lẽ không phải là một đối tượng cho ngôn ngữ ra dấu (ngoại trừ điểm số về bắt chước phát âm cũng là 1, thì có lẽ dấu hiệu ngụ ý cho lời nói sẽ là hình thức phản hồi). Nếu trẻ ghi điểm số 2 trong phần này, thì việc huấn luyện những bắt chước vận động vẫn là một trọng tâm lớn của chương trình can thiệp (những phương thức này được mô tả trong Chương 6). Một trẻ đã nhận điểm số 2 về kiểm tra yêu cầu, nhưng lại không ghi điểm số trên 1 về bắt chước phát âm có lẽ sẽ là một đối tượng của ngôn ngữ ra dấu. Một điểm số cao hơn về bắt chước phát âm có thể ngụ ý cho một trọng tâm vào lời nói như một hình thức phản hồi, nhưng quyết định này có lẽ yêu cầu một phân tích sâu hơn (xem chương 4 để biết thêm nhiều thông tin). Một điểm số 3 hay 4 về bắt chước vận động sẽ cho phép người huấn luyện tập trung vào những lĩnh vực khác, nhưng họ vẫn tiếp tục công việc trao đổi khả năng của trẻ bắt chước người khác. Một điểm số 3 hay 4 về bắt chước, và một điểm số 1 hay 2 về tượng thanh hầu như có thể biểu lộ rằng trẻ có thể hưởng lợi từ những sử dụng ban đầu của ngôn ngữ ra dấu như một hình thức phản hồi. Một điểm số 5 về bắt chước biểu lộ sự can thiệp không cần thiết về lĩnh vực này, nhưng có thể được sử dụng để phát triển ngôn ngữ ra dấu, hay như những thử nghiệm xen kẽ (tức là, trộn lẫn những phản hồi được yêu cầu trước kia giữa những phản hồi khó khăn hơn) để gia tăng mức độ thành công của trẻ trong những hoạt động huấn luyện ngôn ngữ.

HOẠT ĐỘNG PHÁT ÂM

Một trẻ ghi điểm số chỉ 1 hay 2 về hoạt động phát âm sẽ hưởng lợi từ những phương thức đặc biệt để gia tăng hành vi này (những phương thức này được mô tả trong Chương 6). Nếu một trẻ với điểm số 1 hay 2 còn ghi điểm thấp hơn trong bắt chước phát âm hơn là trong bắt chước vận động thì có thể hưởng lợi từ ngôn ngữ ra dấu. Một trẻ không biết nói ghi điểm số 3 hay 4 về hoạt động phát âm có thể có khả năng đạt ngôn ngữ bằng lời nhanh chóng, dựa trên những huấn luyện phù hợp. Một điểm số 5 về hoạt động phát âm (với sự hiện diện của những dấu hiệu rối loạn rõ ràng khác) là một chỉ số có thể biểu lộ trẻ (nếu nhỏ hơn 3 tuổi) đơn giản chỉ là một trẻ chậm nói.

BẮT CHƯỚC PHÁT ÂM (TƯỢNG THANH) VÀ PHÁT ÂM RÕ RÀNG

Một điểm số 1 về bắt chước phát âm thể hiện một điều là hoàn toàn khó khăn để dạy ngay cho trẻ ngôn ngữ bằng lời. Nếu trẻ còn nhận một điểm số 2 hay nhiều hơn trong bắt chước vận động thì trẻ có thể tiến bộ nhanh hơn ở ngôn ngữ ra dấu. Một điểm số 2 là điều có thể để theo đuổi lời nói, phụ thuộc vào điểm số về bắt chước và hoạt động phát âm. Những phương thức để gia tăng những kỹ năng bắt chước phát âm được mô tả trong Chương 6. Một điểm số 3 hay 4 về bắt chước phát âm thể hiện rõ ràng lời nói là một hình thức phản hồi được mong đợi. Một điểm số 5 về bắt chước phát âm (với sự hiện diện của những dấu hiệu rối loạn rõ ràng khác) còn có thể

thể hiện rằng trẻ (nếu dưới 3 tuổi) có thể là một trẻ chậm nói, ngoại trừ bất chước phát âm quá mạnh (tức là chứng lặp lại máy móc lời nói người khác).

SẮP XẾP THEO MẪU

Một điểm số 1 về sắp xếp mẫu biểu hiện rằng trẻ không thể chú ý đến những tác nhân kích thích hữu hình hay phân biệt trong số những tác nhân kích thích hữu hình với nhau (miễn là trẻ đã có cố gắng dù ở mức tối thiểu). Một trẻ không biết nói không thể sắp xếp vật thì hầu như không thể thích hợp cho hệ thống giao tiếp bằng tranh (xem Chương 4 để biết thêm thông tin chi tiết). Những phương thức làm gia tăng những kỹ năng sắp xếp được mô tả trong Chương 6. Một trẻ ghi điểm số 2 hay 3 về nhiệm vụ sắp xếp mẫu đang chứng tỏ những dấu hiệu đầu tiên của kỹ năng này, và phương thức để củng cố khả năng quan trọng này nên được bao hàm trong chương trình giảng dạy của trẻ. Một điểm số 4 hay 5 cho thấy một trẻ có khả năng sắp xếp mẫu phát triển bình thường. Một trẻ không biết nói ghi điểm số cao này nhưng lại ghi điểm rất thấp về bất chước vận động hay phát âm, có thể thành công trong hệ thống giao tiếp bằng hình thức trao đổi tranh ảnh hay chỉ vào tranh ảnh (xem Chương 4).

SỰ TIẾP THU

Một trẻ có điểm số 1 về phần kiểm tra này sẽ hưởng lợi từ trọng tâm tức thời trong kỹ năng này. Trẻ này còn có thể yêu cầu những phương thức can thiệp hành vi được kết hợp với chương trình can thiệp ngôn ngữ. Cả hai phương thức để tiếp thu và phương thức can thiệp hành vi được đề nghị cho trẻ ghi điểm ở mức độ này được mô tả trong Chương 6. Một trẻ ghi điểm ở mức 2 hay 3 ở phần này còn yêu cầu một chương trình huấn luyện để tiếp thu chuyên sâu. Tuy nhiên, một điểm số 4 hay 5 cho phép người huấn luyện tập trung vào những lĩnh vực ngôn ngữ khác ngoài việc huấn luyện sự tiếp thu.

ĐẶT TÊN (TACTING)

Một trẻ ghi điểm số 1 về kiểm tra đặt tên, và ghi điểm số thấp về kiểm tra yêu cầu sẽ nhận sự huấn luyện yêu cầu hơn là huấn luyện cách đặt tên ở thời điểm này (xem Chương 5). Nếu trẻ có thể đã yêu cầu một vài quà thưởng (hay một khi chúng bắt đầu đạt được kỹ năng này), thì huấn luyện đặt tên cơ bản sẽ được khởi xướng (xem Chương 6). Một trẻ ghi điểm số 2 hay 3 trong phần này nên bắt đầu nhận nhiều huấn luyện đặt tên chuyên sâu hơn (xem Chương 7), kèm theo những huấn luyện về những loại ngôn ngữ khác được thảo luận sâu hơn. Nếu trẻ ghi điểm số 4 hay 5 về kiểm tra cách đặt tên thì trẻ sẵn sàng cho những loại huấn luyện ngôn ngữ nâng cao (Xem chương 8,9,10 &11).

SỰ TIẾP THU THÔNG QUA CHỨC NĂNG, ĐẶC TRƯNG VÀ CHỮNG LOẠI (RFFC)

Một điểm số 1 hay 2 về sự tiếp thu qua chức năng, đặc trưng và chủng loại là điều hoàn toàn bình thường đối với những trẻ có vốn từ vựng nhỏ. Những trẻ bình thường không phát triển kỹ năng này cho đến khi chúng đạt được một số phản hồi đặt tên và để tiếp thu. Nếu trẻ chắc chắn

có ít nhất là 50 phản hồi dễ hiểu và đặt tên thì việc bắt đầu phát triển những kỹ năng RFFC là điều có thể phù hợp. Những phương thức cho việc giảng dạy sự tiếp thu qua chức năng, đặc trưng và chủng loại có thể được tìm thấy trong Chương 8. Một trẻ ghi điểm số 3 hay 4 trong RFFC có thể có một lượng ngôn ngữ đáng kể, và sẵn sàng cho việc huấn luyện những kỹ năng đàm thoại. Những phương thức để phát triển những kỹ năng đàm thoại có thể được tìm thấy trong Chương 9. Một điểm số 5 về sự tiếp thu qua chức năng, nét đặc trưng và chủng loại cho thấy một trẻ có vài kỹ năng ngôn ngữ phức tạp tương đối, nhưng có thể có vài yếu kém trong những lĩnh vực khác (như những kỹ năng đàm thoại). Một trẻ có mức độ kỹ năng này có thể hưởng lợi từ kiểm tra ngôn ngữ chi tiết hơn (Partington & Sundberg, 1998), và những phương thức cũng như những kỹ thuật được mô tả trong Phần 3 của cuốn sách này.

ĐÀM THOẠI (INTRAVERBAL)

Một điểm số 1 hay 2 về kiểm tra đàm thoại có thể được mong đợi cho trẻ có một vốn từ vựng về đặt tên và dễ tiếp thu ít hơn 50 từ. Một trẻ như vậy không thể sẵn sàng cho huấn luyện chuyên sâu về những kỹ năng đàm thoại, ngoại trừ chúng ghi điểm ở số 3 qua kiểm tra về sự tiếp thu qua chức năng, nét đặc trưng và chủng loại. Một điểm số 3 về đàm thoại, và điểm số 4 hay 5 về đặt tên, sự tiếp thu, và dễ tiếp thu qua chức năng, nét đặc trưng và chủng loại có thể biểu hiện rằng lượng thời gian huấn luyện ngôn ngữ đáng kể nên được sử dụng cho trẻ để phát triển những kỹ năng đàm thoại. Những phương thức cho việc huấn luyện loại hình ngôn ngữ này có thể được tìm thấy trong Chương 9. Một điểm số 4 hay 5 về đàm thoại biểu hiện rằng những kỹ năng đàm thoại cơ bản của trẻ đang nổi bật, nhưng trẻ có thể hưởng lợi từ những phương thức huấn luyện đàm thoại nâng cao được trình bày trong Chương 11.

CHỮ CÁI VÀ CON SỐ

Một điểm số 1 hay 2 về chữ cái và con số còn có thể được mong đợi cho một trẻ không đạt được một số lượng khá lớn những phản hồi về đặt tên và dễ tiếp thu. Do đó, huấn luyện về chữ cái và con số thường không phù hợp cho một trẻ có vốn từ nói tối thiểu (ngoại trừ trẻ thể hiện vài khả năng như nhà bác học trong phần này, điều hoàn toàn bình thường đối với một vài trẻ bị bệnh tự kỷ). Một trẻ với điểm số 3 hay số 4 trong kiểm tra chữ cái và con số có thể hưởng lợi từ những huấn luyện phụ trội trong phần này, đặc biệt nếu điểm số ở phần đặt tên, sự tiếp thu và đàm thoại là 4 hay 5. Tuy nhiên, nên nhớ rằng những trẻ bình thường không dễ dàng đạt những kỹ năng về đọc và toán học cho đến khi chúng có hàng ngàn từ trong vốn từ nói của chúng. Do đó, điều quan trọng là không nên quá căng thẳng ở kỹ năng này, ngoại trừ, như đã được đề cập trước đó, trẻ thể hiện vài khả năng kỳ cục để đạt những kỹ năng đọc và toán học. Một điểm số 5 về phần kiểm tra này có thể biểu hiện một trẻ có thể hưởng lợi từ kiểm tra sâu hơn (Partington & Sundberg, 1998) và những hướng dẫn về những kỹ năng này. Những phương thức giảng dạy những kỹ năng toán học và cách đọc nâng cao hơn đối với những trẻ có sự trì trệ trong ngôn ngữ không được trình bày trong cuốn sách này, nhưng chúng có thể được tìm thấy trong một số chương trình học được thiết kế cho trẻ em bình thường (như Những chương trình toán học và đọc của Distar).

TƯƠNG TÁC XÃ HỘI

Một điểm số 1 hay 2 là đặc điểm của nhiều trẻ bị bệnh tự kỷ và những khuyết tật về phát triển khác, đặc biệt nếu điểm số của chúng thấp trên những phần kiểm tra khác. Thật ra, một trẻ rất yếu ở kỹ năng từ không thể thành công trong tương tác xã hội, mặc dù trẻ đã trải qua nhiều tác động của xã hội cho những nỗ lực tương tác xã hội. Một trẻ ghi điểm số ở mức độ này sẽ hưởng lợi nhiều hơn từ trọng tâm vào việc phát triển những kỹ năng từ tiền đề (như đặt tên, yêu cầu, để tiếp thu, RFFC, và đàm thoại căn bản), trước khi nỗ lực đặt một điểm nhấn vào tương tác xã hội. Một trẻ ghi điểm số 3 hay 4 đang bắt đầu chứng tỏ khả năng tương tác bằng từ với người khác, và có thể hưởng lợi từ những phương thức được mô tả trong Chương 11. Một điểm số 5 chứng tỏ sự sẵn sàng của một trẻ cho huấn luyện xã hội nâng cao hơn, và những ngẫu nhiên tự nhiên đã tạo nên những tương tác xã hội nâng cao hơn hầu như có thể hiệu quả cho trẻ.

THIẾT LẬP MỘT CHƯƠNG TRÌNH CAN THIỆP

Nhằm thiết lập một chương trình can thiệp hiệu quả cho một trẻ cụ thể, người kiểm tra phải nhận biết điểm khởi đầu thích hợp nhất cho huấn luyện cơ bản. Điều quan trọng là người kiểm tra đơn giản không lựa chọn những phần có những điểm số thấp nhất và đề nghị bắt đầu huấn luyện trong những phần đó. Thay vào đó, người kiểm tra nên xem lại mỗi kỹ năng trong mối liên quan với toàn bộ những kỹ năng nhận biết trong cuộc kiểm tra. Ví dụ, không thích hợp khi nỗ lực giảng dạy những mối quan hệ đàm thoại giữa những từ đối với một trẻ không thể đặt tên hay để dàng nhận biết những vật và hành động. Ngoài ra, điều tốt nhất là nên tập trung vào việc phát triển một vài lĩnh vực ngôn ngữ quan trọng ở một thời điểm, thậm chí mặc dù trẻ có thể có những yếu kém trong một số kỹ năng được xem xét trong cuộc kiểm tra. Sự lựa chọn những mục tiêu cơ bản cho việc huấn luyện ngôn ngữ là phức tạp cho cả hai trẻ em và người thực hiện chương trình huấn luyện ngôn ngữ. Điều quan trọng là nên bảo đảm rằng sự tham gia vào quá trình huấn luyện tương đối vui thích cho trẻ học, và tạo ra những kết quả mà có thể duy trì bởi những hiệu quả của việc sử dụng những kỹ năng này trong những hoạt động hàng ngày của trẻ. Điều còn rất quan trọng là bảo đảm rằng người hướng dẫn có khả năng quan sát học sinh đạt những kỹ năng trong một khoảng thời gian tương đối ngắn, nhằm duy trì động cơ thúc đẩy của trẻ để tiếp tục hưởng dẫn những hoạt động huấn luyện ngôn ngữ. Mặc dù chỉ một vài kỹ năng sẽ được lựa chọn cho những can thiệp cơ bản, trọng tâm của can thiệp sẽ được thay đổi liên tục khi học sinh đạt được những kỹ năng mới. Thực hiện những thay đổi cần thiết này yêu cầu người hướng dẫn thận trọng theo dõi sự tiến bộ của trẻ (hay thiếu tiến bộ), và thường xuyên điều chỉnh chương trình theo.

Nói chung, chiến lược tổng quát của chương trình can thiệp ngôn ngữ là để phát triển những kỹ năng của trẻ để mà trẻ có thể ghi điểm tối thiểu ở mức số 5 trên mỗi phần kiểm tra (với sự loại trừ có thể ở phần chữ cái và con số). Mặc dù một trẻ có thể đã nhận một điểm số 5 trên một vài kỹ năng, trẻ vẫn có thể cần tiếp tục phát triển những kỹ năng này. Một điểm số 5 trong một kỹ năng cụ thể có thể biểu thị rằng phần kỹ năng cụ thể này không thể yêu cầu một sự can thiệp chuyên sâu như trong những kỹ năng khác đạt điểm số thấp. Phần 3 của cuốn sách này sẽ

cung cấp cho người đọc những đề nghị kiểm tra và giảng dạy cho trẻ đã ghi điểm số trên 5 trên những kiểm tra cơ bản.

Nhằm nỗ lực trợ giúp người kiểm tra trong việc thuyết minh những kiểm tra, sau đây sẽ giới thiệu 5 trường hợp kiểm tra và những mô tả sơ lược về chúng. Mỗi trường hợp được trình bày sẽ đại diện cho một mức độ tổng quát của những kỹ năng từ. Theo kinh nghiệm của chúng ta thì một số lượng lớn trẻ em có những trì trệ trong ngôn ngữ ban đầu thường rơi vào hay gần với một trong những mức độ này. Dĩ nhiên, có thể có một vài kết hợp điểm và mỗi trẻ là khác nhau, nhưng những trường hợp này có thể cung cấp người kiểm tra một mẫu cho việc thuyết minh cuộc kiểm tra, và thiết lập một chương trình can thiệp thích hợp cho một trẻ cụ thể.

5 MẪU MÔ TẢ SƠ LƯỢC

MỨC ĐỘ 1 MÔ TẢ SƠ LƯỢC:

Mức độ đầu tiên đại diện cho một trẻ có rất ít kỹ năng từ và khó dạy. Trẻ này còn có thể biểu hiện một vài vấn đề khác nhau về hành vi. Một trẻ ở mức độ 1 sẽ ghi điểm hầu như là 1 trên mỗi lần kiểm tra, nhưng có thể có một vài điểm 2, có lẽ trong những kỹ năng dễ tiếp thu, yêu cầu, tương thanh, hay bắt chước.

MICHAEL

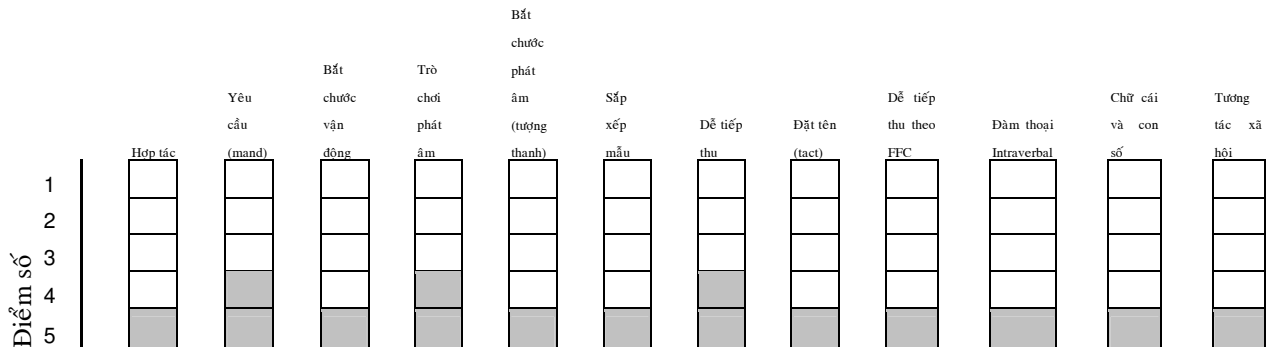
QUAN SÁT TỔNG QUÁT

Michael là một cậu bé 3 tuổi đã được chẩn đoán là có những rối loạn tự kỷ. Hiện tại Michael tham gia một lớp ban ngày đặc biệt trong một trường công. Ngoài ra, Michael đang điều trị về khả năng nói và ngôn ngữ hai lần một tuần sau khi học ở trường. Michael sống ở nhà với cha mẹ và với 2 anh chị ruột. Cha mẹ cậu thường xuyên biểu lộ mối quan tâm về những thiếu hụt những kỹ năng giao tiếp hiệu quả của cậu, về khả năng không theo kịp những hướng dẫn, về tâm trạng cau có, tính tự huyễn, và những thiếu hụt về sự tương tác xã hội của cậu với những trẻ đồng trang lứa khác. Michael đã có một vài quà thưởng cụ thể mà cậu thích (như con gấu gummy, vi đê ô Peter Pan), nhưng khi cậu được yêu cầu để làm việc với họ, cậu mất đi hứng thú.

BẢNG 3-1:

Những kỹ năng giao tiếp hiện tại

Mức độ 1



HỢP TÁC VỚI NGƯỜI LỚN

Michael không sẵn lòng tuân theo những hướng dẫn hay yêu cầu. Cậu theo một vài hướng dẫn, nhưng chỉ khi ngữ cảnh tình huống đó cung cấp cho cậu nhiều lời gợi ý (tức là nhắc nhở) đối với những cái được yêu cầu từ cậu. Chẳng hạn, cậu sẽ đến bàn khi được gọi, nếu cậu đói, và cha cậu đang đứng tại bàn ăn với nhiều thức ăn trên đĩa, và cha mẹ cậu gần đây đã sử dụng nhiều thời gian trong bếp cho việc chuẩn bị thức ăn trong tầm mắt cậu. Michael còn có thể phản hồi với những hướng dẫn được tăng cường cao độ nơi mà những phản hồi rõ ràng sẽ được thưởng bằng những vật hay hành động mong đợi (như đi xe). Michael không tuân theo những hướng dẫn cụ thể (ngoài ngữ cảnh), thậm chí khi cậu đã chứng tỏ trước đó rằng cậu biết những gì đang yêu cầu cậu. Nỗ lực để hướng cậu tuân theo những yêu cầu thông thường thường dẫn đến kết quả là cậu tham gia vào những hành vi nổi loạn (ví dụ như khóc lãi nhãi, khóc, cố gắng chụp lấy những vật mong đợi từ cha mẹ). Trong những tình huống khác nơi mà cậu được yêu cầu để phản hồi, cậu sẽ chạy thoát khỏi người đó và cố gắng giành được quyền chạm vào vật tăng cường khác.

YÊU CẦU (MANDING)

Michael không sử dụng từ để yêu cầu những nhu cầu và ước muốn của cậu. Tuy nhiên, thỉnh thoảng cậu nói “lên” để được kéo dậy. Phương pháp yêu cầu những nhu cầu và ước muốn của cậu thường bao gồm việc kéo ba mẹ đến vị trí của vật mong đợi đó (như kéo họ đến chiếc tủ lạnh), hay khóc lãi nhãi cho đến khi cậu có được cái cậu muốn. Cố gắng để hướng Michael sử dụng từ để yêu cầu những quà thưởng thường dẫn đến kết quả là khóc lãi nhãi hay bỏ chạy, và không phản hồi bằng từ. Trong khi Michael rõ ràng muốn quà thưởng (như một con gấu gummy), xu hướng để phản hồi rõ ràng biến mất khi một nhu cầu cụ thể được đặt về phía cậu.

Chẳng hạn, Michael sẵn sàng lấy con gấu Gummy nếu nó được đưa cho cậu, nhưng nếu cậu được yêu cầu thể hiện một công việc đã được biết rõ ràng nhằm mục đích lấy con gấu Gummy, thì cậu không còn muốn nó nữa, và tìm một quà thưởng vô điều kiện khác (như một món đồ chơi như xơ vải).

BẮT CHƯỚC VẬN ĐỘNG

Michael không bao giờ quan sát để bắt chước hành động của người khác. Khi được yêu cầu để bắt chước một hành động, cậu sẽ không hoặc không thể tuân theo.

HOẠT ĐỘNG PHÁT ÂM

Michael thỉnh thoảng nói một vài âm thanh và những tương tự như từ khi cậu thích, nhưng khi được yêu cầu để nói vài âm thanh cụ thể hay từ cụ thể, cậu sẽ không phản hồi.

BẮT CHƯỚC PHÁT ÂM (TƯỢNG THANH) VÀ CÁCH PHÁT ÂM RÕ RÀNG

Tính tượng thanh của Michael vô cùng yếu. Cậu không bao giờ chứng tỏ bất kỳ một khả năng nào để lặp lại một âm hay một từ khi được yêu cầu để làm vậy.

SẮP XẾP MẪU

Mặc dù Michael đã được quan sát để đặt một vài mẫu đồ chơi ở vị trí đúng trong bảng đồ chơi, cậu sẽ không làm điều này hay những công việc sắp xếp khác khi được yêu cầu. Người khác không thành công trong mọi nỗ lực cụ thể để hướng cậu sắp xếp những vật hay những bức hình với những vật giống hệt nhau. Như vậy, trong khi cậu dường như có khả năng chứng tỏ một vài kỹ năng sắp xếp cơ bản, cậu không thể sẵn sàng sắp xếp vật với những mẫu của những vật đó.

SỰ TIẾP THU

Michael có thể theo dõi vài hướng dẫn liên quan đến những thói quen và những hoạt động hàng ngày (như “đến giờ ăn”, “đi đến bàn”), nhưng cậu chỉ theo dõi chúng nếu cậu muốn (như cậu đói) và có những gợi ý ngữ cảnh. Cậu không thể phân biệt giữa những mục khi được yêu cầu làm vậy. Chẳng hạn, khi đưa ra hai vật, và yêu cầu để sờ vào vật cụ thể, cậu không thể tuân theo yêu cầu.

SỰ TIẾP THU QUA CHỨC NĂNG, NÉT ĐẶC TRƯNG VÀ CHỦNG LOẠI (RFFC)

Michael không thể chỉ vào bất kỳ một tác nhân kích thích nào khi dựa vào những thông tin bằng từ về vật đó (ví dụ “sờ vào cái mà con ăn với nó”)

ĐẶT TÊN (TACT)

Michael không thể đặt tên bất kỳ một vật xa lạ trong môi trường của cậu.

ĐÀM THOẠI (INTRAVERBAL)

Michael không thể hoàn thành bất kỳ những bài hát hay cụm từ điền vào chỗ trống, hay tham gia vào bất kỳ tổ chức từ hay đàm thoại đơn giản nào.

CHỮ CÁI VÀ CON SỐ

Michael không thể nhận biết bất kỳ chữ cái hay con số nào.

TƯƠNG TÁC XÃ HỘI

Michael thỉnh thoảng tiếp cận cha mẹ cậu khi cậu cần hay muốn một cái gì đó mà cậu không thể lấy bằng chính bản thân cậu. Tuy nhiên, cậu sẽ không tiếp cận người khác nếu cậu có thể đáp ứng nhu cầu của cậu mà không cần tham gia vào những tương tác xã hội.

PHÂN TÍCH NHỮNG KỸ NĂNG NGÔN NGỮ VÀ NHỮNG GIẢI PHÁP

Michael được yêu cầu vài giảng dạy đặc biệt bởi vì cậu không biết nói, không vâng lời và đã học cách đạt được những quà thưởng bằng những hành vi tiêu cực. Hai phần quan trọng nhất nên tập trung vào bây giờ cho Michael là huấn luyện sự vâng lời, và huấn luyện yêu cầu (xem Chương 5 để biết những phương thức cụ thể). Huấn luyện trong cả hai phần này yêu cầu những hướng dẫn chuyên sâu nhằm đạt được sự thành công. Michael phải học để yêu cầu những gì mà cậu muốn bằng cách sử dụng những từ cụ thể hay ngôn ngữ ra dấu mà không cần những nhắc nhở bất chước hay cơ học (xem Chương 4 cho những hướng dẫn về cách quyết định là lời nói hay hình thức tăng cường giao tiếp nào đó sẽ thích hợp cho một trẻ như Michael). Ngoài ra, Michael cần học để tuân theo những hướng dẫn của người lớn và nhận được sự can thiệp chuyên sâu trong phần này. Michael phải biết rằng cậu phải làm điều gì đó cụ thể nhằm đạt được một quà thưởng. Một chương trình huấn luyện sự tuân thủ có thể được thiết kế để nó trở nên vui thích và dường như vui đùa với Michael, trong khi thiết lập sự điều khiển qua hành vi của cậu. Một khi sự tuân thủ mạnh mẽ và những từ hay những dấu hiệu cụ thể được học như yêu cầu, nó dễ dàng hơn nhiều để dạy Michael những kỹ năng ngôn ngữ khác được nhận biết ở trên.

ĐỀ NGHỊ VÀI MỤC TIÊU IEP

1. Michael sẽ học 10 từ hay dấu hiệu biểu lộ (mands) những quà thưởng của cậu.
2. Michael sử dụng từ hay dấu hiệu của cậu để yêu cầu những quà thưởng tối thiểu là 20 lần một ngày.

3. Michael tức thời tuân theo tối thiểu là 25 hướng dẫn khác biệt nhau mỗi ngày mà không phát ra những hành vi tiêu cực hay nỗ lực trốn khỏi.
4. Michael tuân theo 10 hướng dẫn vận động khác nhau (như nhảy, chạy).
5. Michael bắt chước tối thiểu 10 động tác vận động khác nhau khi được yêu cầu làm vậy.
6. Michael phát ra tối thiểu 5 âm thanh hay từ khác nhau khi được yêu cầu làm vậy.
7. Michael dễ dàng nhận biết 20 mục khác nhau khi được yêu cầu làm vậy.

MỨC ĐỘ 2 TỔNG QUÁT

Một trẻ ghi điểm số xung quanh mức 2 có thể có vài hình thức giao tiếp đơn giản, và tỏ ra hợp tác ở mức độ thấp với người lớn. Tuy nhiên, trẻ này còn có thể thể hiện một vài vấn đề hành vi khác nhau. Một trẻ ở mức độ 2 ghi điểm hầu như ở điểm số 2 khi được kiểm tra, nhưng có thể có một vài điểm 3, có thể trong những phần dễ tiếp thu, yêu cầu, tượng thanh, hay bắt chước (Bảng 3-2). Một trẻ ở mức độ này vẫn có thể yêu cầu một chương trình can thiệp ngôn ngữ chuyên sâu.

DAVID

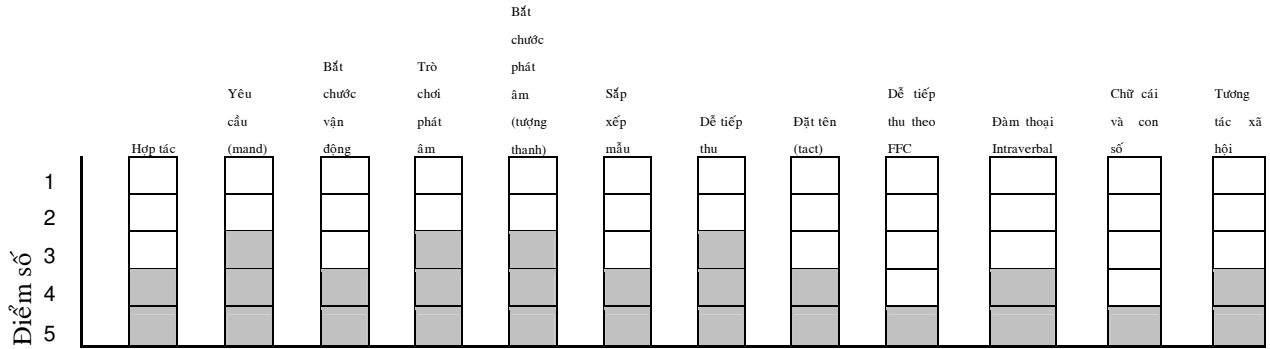
SỰ QUAN SÁT CHUNG

David là một bé trai 4 tuổi gần đây được chẩn đoán là có những rối loạn về bệnh tự kỷ. David hiện tại tham gia học tại trường trong một lớp học đặc biệt có 10 học sinh với những khuyết tật phát triển khác nhau, và một giáo viên với hai trợ giảng. David sống tại nhà với cha mẹ và chị gái. Cha mẹ quan tâm về những thất bại của David trong cách hiểu những hướng dẫn đơn giản và học tên của những vật bình thường. Gần đây họ đã thành công khi giảng dạy cho cậu một vài dấu hiệu cho những vật mà cậu thích, nhưng cậu không sử dụng những dấu hiệu một cách nhất quán. Thầy giáo của David lưu ý rằng cậu không có khả năng hoà hợp với hoạt động của nhóm thậm chí khi được cung cấp bởi một số lượng lớn những nhắc nhở cơ học và cử chỉ. Cậu còn không thể theo được hầu như những hướng dẫn bằng từ và thiếu hụt những kỹ năng ngôn ngữ để tương tác bằng từ với những trẻ đồng trang lứa. Tuy nhiên, David được tăng cường bởi một số vật và hoạt động khác nhau (như âm nhạc, bong bóng, xe hơi đồ chơi, chơi với banh, đá và một số thức ăn khác nhau).

BẢNG 3-2

NHỮNG KỸ NĂNG GIAO TIẾP HIỆN TẠI

Mức độ 2



HỢP TÁC VỚI NGƯỜI LỚN

David không sẵn lòng tuân theo những hướng dẫn hay yêu cầu, đặc biệt khi cậu được yêu cầu để bỏ lại những quà thưởng (như đi vào nhà), hay khi cậu được yêu cầu để thể hiện những bài tập ngôn ngữ hay học tập. Chẳng hạn, cậu không theo dõi nhiều hơn một vài hướng dẫn yêu cầu cậu sử dụng dấu hiệu, hay tham gia vào những hoạt động mà cậu không thích chẳng hạn như vận động tịnh. Cậu có những khó khăn với nhiệm vụ này và do đó có xu hướng để từ chối tiếp tục tham gia bất cứ khi nào cậu thất bại. Trong những tình huống yêu cầu cậu đưa ra nhiều phản hồi mà không có sẵn những quà thưởng, cậu thường bỏ đi nơi khác.

YÊU CẦU

David có thể yêu cầu 3 vật và hoạt động bằng việc sử dụng ngôn ngữ dấu hiệu được kết hợp với những âm thanh đầu của những từ đó. Cậu có thể yêu cầu “ăn”, “lên”, “trái banh”. David sẽ cho phép người khác nhắc nhở cơ học cho cậu để tạo ra một vài dấu hiệu khác bao gồm “cuốn sách”, và “ cái đu”, nhưng cậu không ra dấu những từ này một cách độc lập. Nói cách khác, cậu thường khóc hay quạu quọ để biểu lộ ước muốn của cậu.

BẮT CHƯỚC VẬN ĐỘNG

David có thể bắt chước một vài dịch chuyển vận động thô, nhưng yêu cầu một số lượng lớn những nhắc nhở từ và phân phối tức thời sự tăng cường. Cậu có thể bắt chước vỗ tay, đá trái banh, đặt cánh tay trên đầu, và đánh trống. Cậu không thể bắt chước bất kỳ dịch chuyển vận động tịnh nào chẳng hạn như nhặt những vật lên với ngón tay làm thành càng cua hay chỉ vào vật chỉ bằng ngón tay trỏ.

HOẠT ĐỘNG PHÁT ÂM

David tạo ra một vài âm thanh lời nói với những giọng điệu khác nhau, đặc biệt là trong khi chơi. Tuy nhiên, những phát âm này hiếm khi được nhận biết bởi người khác như những từ cụ thể.

BẮT CHƯỚC PHÁT ÂM (TƯỢNG THANH) VÀ PHÁT ÂM RÕ RÀNG

David thường cố gắng bắt chước một từ với mức độ xấp xỉ khi cậu được thúc đẩy cao độ với một quà thưởng sẵn có. Chẳng hạn, khi cậu đang yêu cầu vật sử dụng ngôn ngữ ra dấu, cậu có thể phát ra những âm “uhh” cho từ “up”, “bath” cho “trái banh”, và “ee” cho từ “eat”. Tuy nhiên, cậu cố gắng nhanh chóng rời bỏ (hay thoát khỏi) tình huống trong đó cậu không thành công trong việc bắt chước phát âm một từ (tức là sau hai nỗ lực không thành công để nói 1 từ hay 1 âm).

SẮP XẾP MẪU

Khi được đưa ra một vật hay hình ảnh của một vật là một trong những quà thưởng mà David ưa thích (như một trái banh), và tiếp tục đưa ra hai vật khác hay 2 hình ảnh mà trong đó có 1 vật giống hệt như vật hay hình trước đó, thì cậu có thể đặt vật hay hình đó với vật giống nhau. Cậu không có khả năng để sắp xếp nhiều vật hay hình ảnh, đặc biệt những vật đó hay hình ảnh đó không phải là những vật mà cậu ưa thích. David còn không thể sắp xếp màu sắc hay hình dạng.

SỰ TIẾP THU

David có thể theo dõi một vài hướng dẫn mà không cần những gợi ý ngữ cảnh (như “đến đây”, “Giơ cánh tay lên”, “ và “vỗ tay” mà không cần cung cấp những nhắc nhở cử chỉ). Cậu còn có thể theo dõi nhiều hướng dẫn trong một ngữ cảnh có những hoạt động diễn ra liên tục (như “ném nó đi” sau khi lau khô tay với khăn giấy). David có thể theo dõi những hướng dẫn để chọn lựa và đưa ra xấp xỉ 5 vật ngẫu nhiên thông thường theo yêu cầu khi chúng được xếp vào trong một dãy. Tuy nhiên, cậu không có khả năng để nhận biết hình ảnh của những vật này.

SỰ TIẾP THU THÔNG QUA CHỨC NĂNG, NÉT ĐẶC TRƯNG, CHỦNG LOẠI

David không thể chỉ vào bất kỳ vật nào hay hình nào khi dựa vào những thông tin bằng lời cụ thể về vật đó ngoại trừ tên của vật đó. Chẳng hạn, cậu không thể sờ vào một con chó hay con mèo khi được yêu cầu sờ vào vật kêu quâu quâu hay meo meo.

ĐẶT TÊN

David có thể đặt tên một vài vật bao gồm một vài vật được tăng cường (tức là thức ăn, trái banh, và âm nhạc) và con chó và con mèo. Cậu không thể đặt tên bất kỳ hành động, con người, màu sắc, hay chữ cái nào.

ĐÀM THOẠI (INTRAVERBAL)

David có thể điền vào một vài từ còn thiếu từ những bài hát yêu thích (như “Winnie the”), và xấp xỉ với âm thanh “mèo” khi ai đó nói “con mèo kêu.....”. Tuy nhiên, cậu không thể trả lời bất kỳ câu hỏi cụ thể nào hay điền vào bất kỳ từ nào từ những cụm từ thông thường.

CHỮ CÁI VÀ CON SỐ

David không biết bất kỳ chữ cái hay con số nào.

TƯƠNG TÁC XÃ HỘI

David thường tiếp cận cha mẹ cậu và những người lớn thân quen khác, và nếu được nhắc nhở cậu sẽ yêu cầu những vật cậu ưa thích bằng cách sử dụng ngôn ngữ ra dấu. Cậu thích đến gần người khác và được tăng cường bởi những người mỉm cười với cậu.

PHÂN TÍCH KỸ NĂNG NGÔN NGỮ VÀ NHỮNG ĐỀ NGHỊ:

Những kỹ năng quan trọng nhất nên tập trung vào David vào thời điểm này là cậu phải học cách yêu cầu (mand) nhiều vật và hoạt động hơn (Chương 5), và gia tăng những kỹ năng bắt chước phát âm và vận động (Chương 6&7). David còn có thể hưởng lợi từ một vài huấn luyện ban đầu về cách đặt tên (tact) và ngôn ngữ để tiếp thu (Chương 6&7). Tuy nhiên, điều rất quan trọng là nên tiếp tục sử dụng những dấu hiệu cụ thể hay phát âm bởi vì cậu tỏ ra thành công trong việc có thể đạt được quyền chạm vào những quà thưởng khi sử dụng những kỹ năng này. Bằng việc gia tăng yêu cầu, thì việc duy trì động cơ thúc đẩy để tham gia vào những nhiệm vụ học tập khác nhau sẽ dễ dàng hơn. Do những giới hạn trong kỹ năng tượng thanh, nên động cơ thúc đẩy cậu tham gia vào công việc bắt chước phát âm thấp, và do những yếu kém trong kỹ năng vận động tinh, điều đáng mong đợi là nên tiếp tục dạy cậu những dấu hiệu không đòi hỏi nhiều vận động tinh. Cũng vào thời điểm này, cậu nên học cách bắt chước nhiều vận động tinh và những phát âm đơn giản hơn. Cậu còn nên được khuyến khích để phát âm khi cậu sử dụng những dấu hiệu (đặc biệt khi cậu nỗ lực để chạm vào những quà thưởng mạnh). Ngoài ra, David nên cố gắng phát triển những kỹ năng sắp xếp vật, và những công việc không lời khác trong khi gia tăng từ từ số lượng phản hồi hay lượng thời gian làm những công việc này trước khi đạt được một quà thưởng.

ĐỀ NGHỊ MỘT VÀI MỤC TIÊU IEP

1. David học 10 dấu hiệu mới hay từ mới (mands) khi yêu cầu những quà thưởng.
2. David sử dụng những dấu hiệu hay từ để yêu cầu những quà thưởng tối thiểu là 30 lần mỗi ngày.
3. David phát ra xấp xỉ tối thiểu 15 âm thanh khác nhau hay từ khác nhau khi được yêu cầu.
4. David tuân theo tổng cộng là 10 hướng dẫn vận động khác nhau (như nhảy, chạy...)
5. David có thể bắt chước tối thiểu là 20 động tác vận động khác nhau khi được yêu cầu để làm vậ.
6. David dễ nhận biết 10 vật khác nhau khi được đưa ra trong một dãy vật và hình ảnh.
7. David có khả năng đặt tên (name) 10 vật hay hình ảnh khác nhau.
8. David có khả năng sắp xếp vật tương ứng với những hình đưa ra trong một dãy 3 hình, và những hình đối với những vật đưa ra trong một dãy tương tự.

MỨC ĐỘ 3 - MÔ TẢ SƠ LƯỢC

Một trẻ ghi điểm ở mức 3 có thể có một vài kỹ năng giao tiếp nâng cao, có thể hợp tác với người lớn nhiều hơn, và đạt được những từ mới hay những dấu hiệu mới ở mức độ nhanh hơn. Tuy nhiên, trẻ này còn có thể biểu hiện một vài vấn đề khác nhau về hành vi. Một trẻ ở mức độ 3 ghi điểm hầu như ở mức 3 về kiểm tra, nhưng có thể có một vài điểm 4, có thể trong những kỹ năng bắt chước, dễ tiếp thu, yêu cầu, tượng thanh (xem bảng 3-3). Một trẻ ở mức độ này vẫn có thể yêu cầu một chương trình can thiệp ngôn ngữ chuyên sâu.

SARA

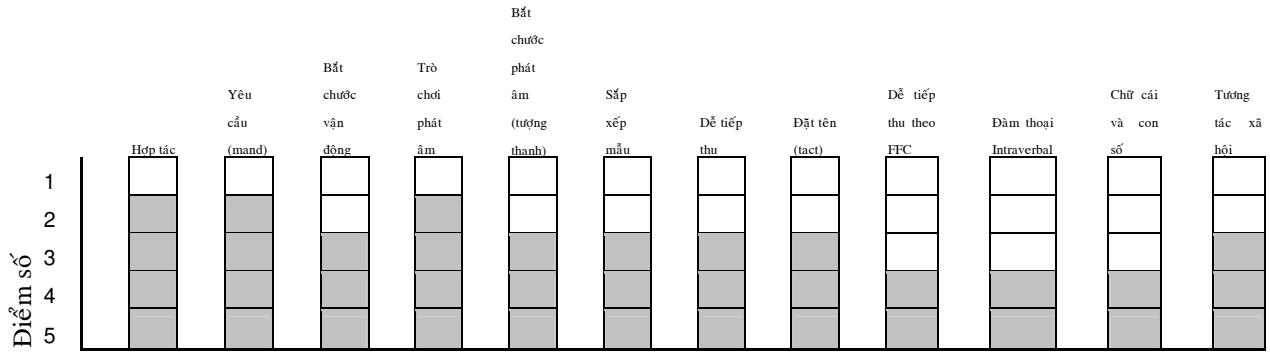
QUAN SÁT TỔNG QUÁT

Sara là một bé gái 5 tuổi gần đây đã được chẩn đoán là có những rối loạn về phát triển lan tỏa. Sara hiện tại tham gia một lớp giao tiếp của người khuyết tật hoạt động trong hệ thống trường của tỉnh. Bé sống tại nhà với cha mẹ và một chị gái và một em gái. Cha mẹ quan tâm về vấn đề chậm phát triển ngôn ngữ của bé và những hành vi không phù hợp bao gồm việc không vâng lời và trạng thái cau có của bé. Sara được tặng cường rất nhiều vật và hoạt động (như thức ăn, đồ chơi, vi đê ô, đi xe hơi), và thường làm việc độc lập và tham gia vào những hoạt động vui chơi theo thời gian.

BẢNG 3-3

NHỮNG KỸ NĂNG GIAO TIẾP HIỆN TẠI

Mức độ 3



HỢP TÁC VỚI NGƯỜI LỚN

Sara thường hợp tác với người lớn và theo dõi những hướng dẫn, nhưng nếu bé không muốn làm những điều mà người lớn muốn bé làm thì bé sẽ la hét, khóc, đánh lại và thường ngã xuống nền nhà. Những cơn giận chỉ diễn ra trong khoảng thời gian ngắn, nhưng hoàn toàn nổi loạn. Sara ngồi tại bàn và học tập hay học ngôn ngữ trong một khoản thời gian ngắn, nhưng khi bé sẵn sàng đứng dậy, thì bé sẽ nổi giận nếu như bé không được phép làm vậy.

YÊU CẦU (MANDS)

Sara có thể yêu cầu một số quà thưởng, nhưng thường khó để hiểu những gì cô bé nói. Khi không hiểu bé nói hay nếu những quà thưởng không được phân phát cho bé ngay, thì bé thường nổi giận và nỗ lực đánh người lớn.

BẤT CHƯỚC VẬN ĐỘNG

Sara có thể bắt chước hành vi vận động của người khác, nhưng chỉ làm như vậy khi được nhắc nhở (tức là bé không tự động bắt chước người khác). Bé có những khó khăn với bắt chước vận động tịnh và thường cau có khi người khác nỗ lực giảng dạy những kỹ năng tốt hơn.

HOẠT ĐỘNG PHÁT ÂM

Sara tự động tham gia vào một lượng hoạt động phát âm đáng kể (đặc biệt khi chơi với đồ chơi và xem phim vi đê ô). Bé phát ra rất nhiều từ và cụm từ khác nhau, với nhiều ngữ điệu và độ cao thấp khác nhau. Những phát âm này có thể biểu thị đặc điểm tốt nhất như “những âm thanh hạnh phúc”.

BẮT CHƯỚC PHÁT ÂM (TƯỢNG THANH) VÀ PHÁT ÂM RÕ RÀNG:

Sara có thể phát ra một vài từ hay cụm từ, nhưng chúng thường là những xấp xỉ với những mẫu hiện diện. Bé có những khó khăn cụ thể với những âm thanh “rr” và “lll” cũng như những âm pha trộn khác nhau (như “st”, “sp”, “fl”) và nếu bé bị đẩy để nói quá nhiều những âm này, bé sẽ nổi giận.

SẮP XẾP MẪU

Khi đặt hai vật hay hình ảnh của hai vật mà một trong hai vật này hay hai hình ảnh này giống hệt như vật hay hình ảnh của vật thuộc sở hữu của Sara, thì cô bé có thể đặt vật hay hình của vật thuộc sở hữu của cô bé bên cạnh vật hay hình giống nhau đó. Cô bé không thể sắp xếp vật và hình ảnh với những vật hay hình ảnh khác mà không hoàn toàn giống với vật của cô bé (ví dụ những cái ly có màu sắc khác nhau). Sara còn không có khả năng sắp xếp một chuỗi những hình khối được tô màu.

SỰ TIẾP THU NGÔN NGỮ

Sara còn theo dõi những hướng dẫn có liên quan đến những thói quen và hoạt động hàng ngày (như lấy áo khoác của con”, “ngồi xuống”) và có thể theo dõi để làm những động tác đơn giản ngoài ngữ cảnh (như “Nhảy”, “vỗ tay”). Ngoài ra, Sara còn có thể thực hiện những phân biệt đơn giản giữa khoảng 10 vật khi đưa ra hai vật cùng một thời điểm.

SỰ TIẾP THU THÔNG QUA CHỨC NĂNG, NÉT ĐẶC TRƯNG, VÀ CHỦNG LOẠI

Sara không có khả năng chỉ vào bất kỳ vật nào hay hình ảnh nào khi dựa vào những thông tin bằng lời mà không phải là tên cụ thể của vật đó (ví dụ sờ vào vật mà con đi với nó”).

ĐẶT TÊN (TACTING)

Sara có thể đặt tên xấp xỉ gần 10 vật và hình ảnh thông thường. Tuy nhiên, cách phát âm rất yếu, và người nghe cần biết những từ nào mà cô bé đang cố gắng nói. Sara không thể nhận biết chính xác bất kỳ hành động nào, hay sử dụng chính xác tính từ, giới từ, đại từ. Khi bị thúc đẩy để phản hồi, Sara thường cau có.

ĐÀM THOẠI (INTRAVERBAL)

Những kỹ năng đàm thoại của Sara yếu nhất trong những loại hình khác nhau của ngôn ngữ diễn cảm. Tuy nhiên, bé có thể phản hồi chính xác một vài câu hỏi điền vào chỗ trống liên quan đến bài hát và những âm thanh thú vật, nhưng Sara không thể trả lời những câu hỏi bắt đầu bằng Wh, hay phân biệt những vật bằng lời hay chuỗi hoạt động bằng lời. Chẳng hạn, cô bé có thể nói “con mèo” khi được yêu cầu đặt tên con vật kêu meo meo, nhưng không thể đặt

tên cụ thể bất kỳ con vật nào. Ở một một vài bài tập về ngôn ngữ , khi bị thúc đẩy để phản hồi, Sara thường nổi giận.

CHỮ CÁI VÀ CON SỐ

Sara có thể dễ dàng nhận biết những chữ cái A,B, C và S, và con số 1,2, nhưng không thể gọi tên chúng.

TƯƠNG TÁC XÃ HỘI

Sara yêu cầu nhiều sự tham gia của người lớn. Hầu hết những tương tác của cô bé liên quan đến những ước muốn cụ thể của bản thân, hơn là bất kỳ tương tác đàm thoại hay tương tác vui đùa nào. Cô bé không có những tương tác xã hội với những trẻ khác, nhưng có thể chịu đựng được khi những trẻ lại gần cô bé.

PHÂN TÍCH NHỮNG KỸ NĂNG XÃ HỘI VÀ NHỮNG ĐỀ NGHỊ

Phân quan trọng nhất nên tập trung vào cho Sara ở thời điểm này là tính yêu cầu của trẻ (Chương 5). Sara còn có thể là một đối tượng cho liệu pháp lời nói, và hay hoặc cho ngôn ngữ ra dấu như một sự hỗ trợ tạm thời cho hành vi phát âm của bé (xem Chương 4). Ngoài ra, Sara cần học cách nhận biết (tact) nhiều vật và hình ảnh hơn (Chương7), và trao đổi những kỹ năng bắt chước của bé (Chương 6). Ngoài việc huấn luyện ngôn ngữ chuyên sâu, Sara có thể hưởng lợi từ một chương trình can thiệp hành vi nhất quán.

NHỮNG ĐỀ NGHỊ NHỮNG MỤC TIÊU IEP

1. Sara vâng lời tức thời tối thiểu 20 hướng dẫn bằng lời khác nhau mỗi ngày mà không phát ra hành vi tiêu cực hay nỗ lực thoát ra.
2. Sara có khả năng yêu cầu 10 vật tăng cường khác nhau
3. Sara phát âm chính xác tối thiểu 50 âm thanh hay từ khác nhau khi được yêu cầu.
4. Sara bắt chước tối thiểu 25 động tác vận động thô và tinh khác nhau khi được yêu cầu làm vậy.
5. Sara có khả năng dễ dàng phân biệt giữa 40 vật khác nhau khi được yêu cầu làm vậy.
6. Sara có khả năng đặt tên 40 vật hay động tác khác nhau.
7. Sara có ít hơn một lần nổi giận mỗi ngày.

MỨC ĐỘ 4 - MÔ TẢ SƠ LƯỢC

Ở mức độ 4, trẻ sẽ ghi điểm hầu hết ở điểm 4 ở mỗi lần kiểm tra, nhưng có thể có một vài điểm 5, có thể ở những kỹ năng bắt chước, tương thanh, yêu cầu, dễ tiếp thu, và hợp tác (Hình 3-4). Mức độ biểu hiện này nói chung biểu hiện về học sinh đạt được khả năng yêu cầu một vài vật hay hoạt động tăng cường, có thể dễ dàng hiểu một vài từ và hướng dẫn, có những kỹ năng bắt chước tốt, có khả năng đặt tên nhiều mục thông thường khác, và tham

gia vào hoạt động học ngôn ngữ. Tuy nhiên, một trẻ ở mức độ này không phát triển một khả năng mạnh để nhận biết vật và hình ảnh khi những vật đó không được đặt tên cụ thể (RFFC), hay khả năng để nói về vật hay hoạt động đó khi chúng không hiện diện (đàm thoại).

RON

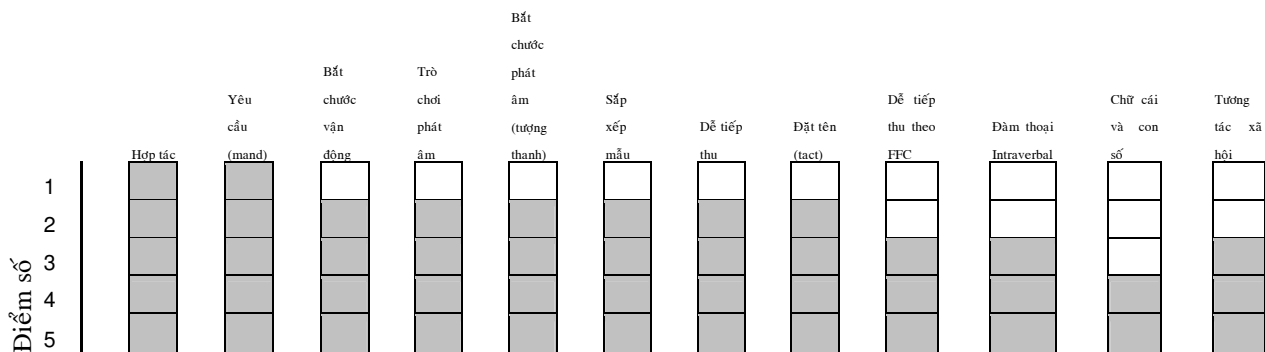
QUAN SÁT TỔNG QUÁT

Ron là một cậu bé 5 tuổi 10 tháng đã được chẩn đoán bị rối loạn tự kỷ. Ron sống với chị gái cùng với cha mẹ ruột. Gần đây cậu đã bắt đầu tham gia vào một lớp ban ngày đặc biệt tại trường học địa phương, với trợ giúp 1:1 vào một vài thời điểm tại trường. Cha mẹ Ron quan tâm về những trì trệ trong ngôn ngữ của Ron, qua cách bỏ đồ vật vào miệng (bao gồm ngón tay trỏ bên trái của cậu), và những yếu kém về cách đi vệ sinh. Ron được tăng cường bởi nhiều vật và hoạt động (như âm nhạc, sách, đồ chơi, kẹo, ...), và tham gia vào nhiều hành vi ngôn ngữ tự phát.

BẢNG 3-4

NHỮNG KỸ NĂNG GIAO TIẾP HIỆN TẠI

Mức độ 4



HỢP TÁC VỚI NGƯỜI LỚN

Ron hợp tác với người lớn và những yêu cầu làm bài tập. Cậu ngồi tại bàn và làm những bài tập liên quan đến ngôn ngữ và những việc khác đến khoảng 30 phút. Cậu hiếm khi tham gia vào hành vi tiêu cực trong suốt khoảng thời gian này, ngoại trừ khi cậu mệt, thì cậu bắt đầu bỏ ngón tay trong miệng cậu, cũng như ngậm đồ vật trên bàn.

YÊU CẦU (MANDING)

Ron có thể dễ dàng yêu cầu một số quà thưởng và làm vậy thường xuyên mà không cần nhắc nhở và với những câu đầy đủ (như “Tôi muốn đi bộ”, “ Tôi muốn Frosty (băng người tuyết)”, “

tua lại từ đầu”). Tuy nhiên, cậu không thể hỏi những câu hỏi đơn giản sử dụng những chữ Wh, cũng như không thể yêu cầu những vật cụ thể còn thiếu từ một bộ vật liệu (như những phần còn thiếu của cái đầu của ông Potato).

BẮT CHƯỚC VẬN ĐỘNG

Khả năng bắt chước người khác của Ron khá mạnh, đặc biệt khi thực hiện những động tác vận động thô (như nhảy, vỗ tay). Cậu gặp khó khăn khi bắt chước những dịch chuyển vận động tinh và bắt chước những biểu lộ bằng mặt và những cử động của miệng. Tuy nhiên, cậu không tự động bắt chước người khác.

HOẠT ĐỘNG PHÁT ÂM

Ron tham gia vào một số lượng lớn hành vi phát âm (đặc biệt khi chơi với đồ chơi). Cậu phát ra nhiều từ và cụm từ khác nhau, một vài trong số đó được lặp đi lặp lại, hay trong hình thức của “chứng lặp lại máy móc lời nói của người khác” (như tự khiển trách, những cụm từ nghe được trên TV trước đó).

BẮT CHƯỚC PHÁT ÂM (TƯỢNG THANH) VÀ PHÁT ÂM RỖ RÀNG

Những kỹ năng tượng thanh của Ron rất mạnh, tuy nhiên, khi lặp lại những từ khi được yêu cầu, cậu thường thêm một âm thanh “a” vào cuối những từ này.

NGÔN NGỮ DỄ TIẾP THU

Những kỹ năng ngôn ngữ dễ tiếp thu của Ron cũng khá mạnh. Cậu có thể theo dõi những hướng dẫn đơn giản (như “Đi lấy táo trong tủ lạnh”) và phân biệt giữa nhiều vật khác nhau. Ron biết 11 phần của cơ thể và một vài màu sắc. Cậu có thể theo dõi những hướng dẫn khác nhau để tham gia vào một hành động mà không cần mẫu (tức là vỗ tay, nhảy, và đưa cánh tay lên). Ron còn có thể lựa chọn xấp xỉ 50 vật có tên từ một dãy vật.

ĐẶT TÊN (TACTING)

Ron có thể đặt tên xấp xỉ 40 vật và hoạt động thông thường và sử dụng một vài câu hoàn chỉnh. Tuy nhiên, cậu không thể sử dụng tính từ, đại từ, hay giới từ một cách chính xác.

SỰ TIẾP THU THÔNG QUA CHỨC NĂNG, NÉT ĐẶC TRƯNG VÀ CHỦNG LOẠI

Ron có thể chỉ chính xác một vài vật cụ thể khi những vật này được mô tả thông qua chức năng của chúng (như sờ vào cái mà con ăn), hay khi dựa vào vài thông tin về vật đó (như sờ vào vật mà con chơi với nó). Tuy nhiên, cậu không thể nhận biết những vật khi dựa vào những đặc trưng cụ thể của vật đó (như sờ vào vật có bánh xe), hay chủng loại của vật đó (như sờ vào đồ

nội thất). Ngoài ra, cậu không thể lựa chọn chính xác những vật từ một dãy rộng gồm nhiều vật và hình ảnh.

ĐÀM THOẠI (INTRAVERBAL)

Ron có thể phản hồi chính xác với một vài câu hỏi điền vào chỗ trống liên quan đến những từ từ những bài hát quen thuộc và những cụm từ thông thường (như “Bạn ngủ trongcủa bạn”), và có thể đưa ra tên hay tuổi của cậu khi được yêu cầu. Tuy nhiên, cậu không thể trả lời bằng lời nhiều câu hỏi thông thường bắt đầu bằng chữ Wh, xếp loại những vật bằng lời hay những chuỗi hoạt động bằng lời. Chẳng hạn, cậu có thể hát những phần của bài hát “Chúc mừng sinh nhật”, nhưng không thể nhận biết bằng lời những cái mà cậu ăn, hay một vài loại con vật, nhưng cậu có thể nhận biết những vật đó khi đưa ra những hình ảnh của chúng.

CHỮ CÁI VÀ CON SỐ

Ron có thể đếm vẹt đến 4 và nhận biết khoảng 6 con số. Cậu không thể nhận biết bất kỳ chữ cái nào hay từ nào.

TƯƠNG TÁC XÃ HỘI

Ron dễ dàng yêu cầu cha mẹ và thầy giáo quen biết những quà thưởng, nhưng cậu rất nhút nhát với những người không quen biết xung quanh. Khi những trẻ khác bao xung quanh, thì cậu vẫn chơi một mình, thường bỏ tay vào miệng khi những trẻ khác đến gần cậu.

PHÂN TÍCH NHỮNG KỸ NĂNG NGÔN NGỮ VÀ NHỮNG ĐỀ NGHỊ

Những phần quan trọng nhất nên tập trung vào Ron tại thời điểm này là (1)những kỹ năng RFFC yếu kém của cậu (Chương 8), (2) những kỹ năng đàm thoại yếu kém của cậu (Chương 9), và (3) những vấn đề xử lý và yêu cầu yếu kém của cậu (với những câu hỏi bắt đầu bằng chữ Wh) (Chương 12). Ron còn có thể hưởng lợi từ sự huấn luyện phụ trội về đặt tên và khả năng nhận biết dễ hiểu (Chương 10). Ngoài ra, Ron có thể hưởng lợi từ một vài tiếp xúc thường xuyên với những trẻ đồng trang lứa không bị khuyết tật nhằm làm cho những tương tác xã hội trở nên dễ dàng hơn. Ron có một tiềm năng lớn cho việc đạt được nhiều kỹ năng ngôn ngữ hiệu quả hơn, nhưng khả năng đạt được của cậu liên quan trực tiếp đến tính thường xuyên và sự cung cấp loại ngôn ngữ được huấn luyện. Cha mẹ và giáo viên phải yêu cầu mức độ phản hồi cao từ Ron, đặc biệt những phản hồi đàm thoại (tối thiểu vài trăm phản hồi mỗi ngày).

ĐỀ NGHỊ MỘT VÀI MỤC TIÊU IEP

1. Ron có khả năng hỏi 10 câu hỏi khác nhau bắt đầu bằng Wh.
2. Ron có khả năng yêu cầu tối thiểu 25 nhu cầu khác nhau, nhưng không hiện diện những vật này.

3. Ron có khả năng yêu cầu những quà thưởng từ những trẻ đồng trang lứa tối thiểu 5 lần mỗi ngày.
4. Ron có khả năng chỉ vào 50 vật khác nhau khi dựa vào chức năng, đặc trưng, hay chủng loại của chúng (như sờ vào vật mà con đi với nó).
5. Ron có khả năng trả lời 15 câu hỏi mới bắt đầu bằng chữ Wh (như Con giữ sữa ở đâu?" "Cái gối của con ở đâu?")
6. Ron có khả năng nói tối thiểu 3 vật từ tối thiểu 5 loại (như tên của vài con vật, đồ chơi, những đồ bạn mặc, những vật bay, những vật bạn lái đi).

MỨC ĐỘ 5 -MÔ TẢ SƠ LƯỢC

Một trẻ ghi điểm hầu hết ở 5 khi kiểm tra, nhưng hơn 4 tuổi và dường như có một vài vấn đề về ngôn ngữ (bảng 3-5), có thể hưởng lợi từ một cuộc kiểm tra chi tiết hơn (Partington & Sundberg,1998), và những vật liệu được trình bày trong Phần 3 của cuốn sách này. Thường thì những yếu kém này rất rõ ràng như những vấn đề về phát âm rõ ràng, thiếu tính tự động hay tính thích sự mới lạ, những chủ đề được lặp đi lặp lại , hay những tương tác bằng lời vụng về. Tuy nhiên, vài trẻ có thể có một vốn từ vựng khá lớn, nhưng vẫn có những yếu kém ngôn ngữ rõ ràng. Sự nhận biết những yếu kém này không thể được nhận biết hoàn toàn với những kiểm tra hiện tại.

LAURIE

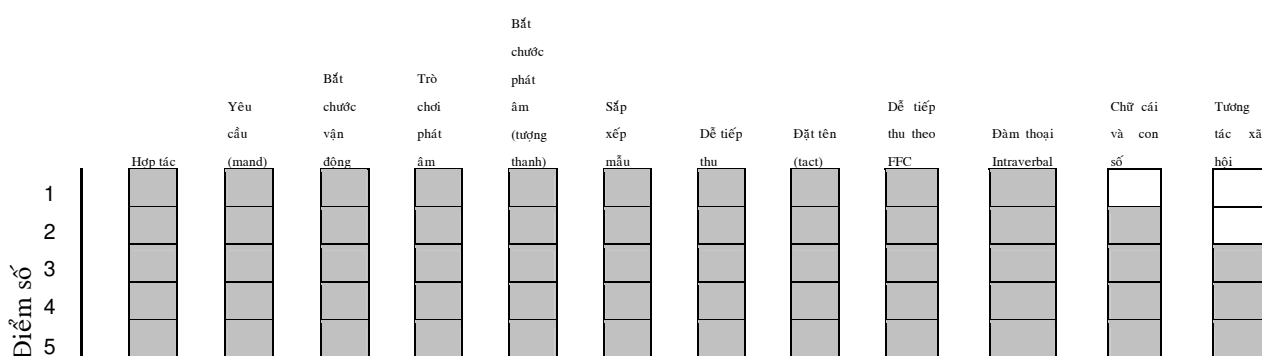
QUAN SÁT TỔNG QUÁT

Laurie là một bé gái 7 tuổi 11 tháng đã được chẩn đoán với những rối loạn ngôn ngữ điển cảm. Laurie sống với cha mẹ ruột và hai em trai. Hiện tại Laurie đang theo học toàn thời gian lớp 2 tại một trường địa phương, và hàng ngày có một khoá học 45 phút về lời nói và liệu pháp trị liệu ngôn ngữ. Cha mẹ của Laurie quan tâm về những trì trệ trong ngôn ngữ của Laurie bao gồm việc không có khả năng hình thành những câu hoàn chỉnh, hay cứ bị kẹt vào một chủ đề trong một khoảng thời gian rất dài. Laurie được tăng cường bởi rất nhiều vật và hoạt động (như khen tặng, âm nhạc, vi đê ô...).

BẢNG 3-5

MỨC ĐỘ HIỆN TẠI CỦA GIAO TIẾP

Mức độ 5



HỢP TÁC VỚI NGƯỜI LỚN

Laurie hoàn toàn hợp tác với người lớn và với những yêu cầu làm việc. Cô bé vẫn ngồi tại bàn trong căn phòng mà không quậy phá những trẻ khác, nhưng thường không chú ý đến giáo viên và những bạn khác đang nói.

YÊU CẦU (MANDING)

Laurie có thể dễ dàng yêu cầu những quà thưởng, nhưng thường làm vậy trong những cụm từ đứt đoạn và những câu chưa hoàn chỉnh. Cô bé hiếm khi hỏi, nhưng sẽ làm vậy nếu điều gì đó vô cùng quan trọng đối với cô bé (như “Cái gì đã xảy ra với cái mũ mới của tôi vậy? “ Khi nào thì chúng ta ăn?”). Tuy nhiên, cô bé không tự động hỏi những câu hỏi tìm kiếm thông tin khác như tên của vật (ví dụ Đó là cái gì?), hay những nguyên nhân hay chức năng của vật (như “Tại sao?” và “làm cách nào?”)

BẮT CHƯỚC VẬN ĐỘNG

Khả năng bắt chước những dịch chuyển vận động thô và tịnh của Laurie với những người khác rất mạnh. Thật ra, cô bé bắt chước hành vi của những người khác một cách tự động và thường xuyên, thường với những lúng túng của cha mẹ cô bé.

HOẠT ĐỘNG PHÁT ÂM

Laurie tham gia vào một số lượng khá lớn hành vi phát âm (đặc biệt khi xem vi đê ô và nghe nhạc).

BẮT CHƯỚC PHÁT ÂM (TƯỢNG THANH) VÀ PHÁT ÂM RÕ RÀNG

Laurie có thể dễ dàng lặp lại hầu hết bất kỳ từ nào hay cụm từ nào.

SỰ TIẾP THU NGÔN NGỮ

Những kỹ năng ngôn ngữ để tiếp thu của Laurie khá mạnh. Cô bé có thể dễ dàng theo dõi những hướng dẫn đơn giản (như “Con có thể lấy cho mẹ cái chìa khóa xe không?”) và phân biệt giữa hàng trăm vật khi được yêu cầu để làm vậy, nhưng cô bé có khó khăn phản hồi đến những hướng dẫn liên quan đến những phần phức tạp (như “đi đến văn phòng và đưa chú thích của con cho cô thư ký?”). Cô bé còn dường như có những khó khăn về việc hiểu những chủ đề phức tạp mà những trẻ khác ở tuổi cô bé có thể theo dõi (như những câu chuyện, những vấn đề hàng ngày, những sự kiện hiện tại).

SỰ TIẾP THU THÔNG QUA CHỨC NĂNG, ĐẶC TRƯNG, VÀ CHỦNG LOẠI.

Laurie có thể chỉ chính xác vào một số vật cụ thể khi những vật đó được mô tả (như nó có những kẻ sọc), hay khi dựa vào một vài thông tin về vật đó (như con uống từ nó). Nhưng cô bé thường có khó khăn (cô bé thuật lại rằng cô “dễ lẫn lộn”) nhận biết chính xác về loại mà vật đó thuộc vào (như áo quần, nội thất, thức ăn, đồ chơi).

ĐẶT TÊN (TACTING)

Laurie có thể đặt tên khoảng 200 vật, hành động, tính từ, và giới từ. Tuy nhiên, cô bé thường có khó khăn với đại từ và những câu có cấu trúc hoàn chỉnh. Lời nói của cô bé bị đứt đoạn thường thiếu mạo từ, liên từ và từ bổ nghĩa thích hợp. Cô bé thường im lặng và không tự động nhận biết những vật hay hành động trong môi trường hàng ngày của cô bé.

ĐÀM THOẠI (INTRAVERBAL)

Laurie có thể phản hồi chính xác một số lượng câu hỏi cụ thể xảy ra thường xuyên như “Con có khoẻ không?” “Con sống ở đâu?” “Con thích xem gì trên TV?”. Tuy nhiên, cô bé có khả năng trả lời bằng từ những câu hỏi bắt đầu bằng Wh, và phân loại bằng lời những vật, và những chuỗi hoạt động. Rất khó duy trì sự tập trung của cô bé vào một chủ đề cụ thể. Chẳng hạn, khi được yêu cầu về chuyến đi chơi gần đây của cơ bé đến sở thú, cô bé nhanh chóng thay đổi chủ đề của cuộc đàm thoại từ người ăn mỳ đến thầy phù thủy. Cô bé còn không thể trả lời những câu hỏi về nhiều sự kiện và chủ đề hiện tại.

CHỮ CÁI VÀ CON SỐ

Laurie có thể đếm đến 10 và đọc khoảng 15 từ. Cô bé thích những câu chuyện và thường xuyên yêu cầu mẹ đọc cho cô bé.

TƯƠNG TÁC XÃ HỘI

Laurie thường tương tác với những thành viên trong gia đình, nhưng hiếm khi tương tác với những trẻ khác, ngoại trừ cô bé được nhắc nhở nhiều để làm vậy. Khi những tương tác xã hội với những trẻ khác được nhắc nhở, cô bé thường phản ứng rất “ngu ngốc” và những trẻ khác có một thời gian khó khăn để phản hồi với cô bé, và thường mất hứng thú tham gia.

NHỮNG ĐỀ NGHỊ GIẢNG DẠY TỔNG QUÁT

Laurie có một vài yếu kém từ phức tạp. Chúng dường như chủ yếu trong những phần đàm thoại và những yêu cầu phức tạp. Nói chung, Laurie hưởng lợi từ những phương thức được mô tả trong phần 2 của cuốn sách này. Tuy nhiên, việc thiết lập những mục tiêu IEP cụ thể yêu cầu những kiểm tra sâu hơn (xem Partington & Sundberg, 1998).

TÓM TẮT

Kiểm tra ngôn ngữ căn bản được thiết kế để nhận biết những yếu kém ngôn ngữ đáng kể cho những trẻ có những kỹ năng ngôn ngữ giới hạn rõ ràng. Mục đích của việc kiểm tra này là để nhận biết một điểm khởi đầu cho chương trình can thiệp ngôn ngữ, và hướng dẫn độc giả đến những phương thức cụ thể trong những phần huấn luyện của cuốn sách này. Cuộc kiểm tra còn có thể được sử dụng như một hệ thống theo dõi tổng quát, nhưng độc giả nên tham khảo đến những tác phẩm của Partington & Sundberg (1998) cho kiểm tra chi tiết hơn và hệ thống theo dõi. Chương sau sẽ trợ giúp độc giả quyết định liệu một trẻ có thể hưởng lợi từ tăng cường giao tiếp và nếu làm vậy, thì loại hình nào tỏ ra hiệu quả nhất cho một trẻ.

CHƯƠNG 4: TĂNG CƯỜNG GIAO TIẾP

Hầu hết trẻ em thất bại trong học cách nói chuyện lại có thể tối thiểu học được một vài kỹ năng giao tiếp nếu như giáo viên và cha mẹ sẵn sàng cố gắng tăng cường giao tiếp (AC). Tuy nhiên, quyết định sử dụng loại hình AC nào, và làm thế nào để bắt đầu và duy trì một hệ thống cụ thể thường phức tạp. Đối với một vài trẻ, AC có thể thành công hoàn toàn và còn có thể dẫn đến khả năng nói, nhưng đối với những trẻ khác, nó có thể hoàn toàn thất bại hoặc không mang lại kết quả nào trong việc trao đổi khả năng nói. Sự thành công hay thất bại của AC liên quan đến một số thay đổi, nhưng bước đầu tiên sử dụng AC thành công lại liên quan đến việc chọn lựa một hệ thống thích hợp nhất cho từng trẻ cụ thể. Nhiệm vụ này thường không dễ dàng bởi vì có nhiều chọn lựa khác nhau, và không có nhiều dữ liệu hay nghiên cứu hỗ trợ từ hệ thống này qua hệ thống khác. Mục đích của chương này là nhận biết lựa chọn của AC, và cung cấp người đọc những hướng dẫn cụ thể cho việc thực hiện quyết định hiệu quả.

Giao tiếp thành công đòi hỏi một trẻ có khả năng tạo ra từ mà người khác có thể hiểu. Những từ này có thể là một hình thức nói, nhưng lời nói không cần thiết cho giao tiếp hiệu quả. Có bốn lựa chọn tổng quát cho việc lựa chọn một hình thức giao tiếp cho một trẻ cụ thể: (1) Nói, (2) Ngôn ngữ dấu hiệu, (3) hệ thống trao đổi và điểm chỉ bằng tranh, hình (bao gồm những câu nói được tạo ra bằng máy tính), và (4) Tự viết, đánh máy, hay chỉ vào từ. Có nhiều nghiên cứu cho mỗi lựa chọn khác nhau này; tuy nhiên, có rất ít nghiên cứu về mặt kinh nghiệm hay về mặt khái niệm so sánh những lựa chọn này với nhau (xem sự xem xét trong nghiên cứu của Shafer, 1993). Thường khi quyết định sử dụng một hệ thống này hay hệ thống khác lại dựa trên sở thích cá nhân của những nhà huấn luyện hơn là dựa trên khả năng cá nhân và nhu cầu của từng trẻ, hoặc trên bất kỳ bằng chứng kinh nghiệm hỗ trợ cho hệ thống (Reichle, Sigafos, & Remington, 1991).

NÓI LÀ MỤC TIÊU ĐẦU TIÊN

Nói là hình thức giao tiếp mong muốn nhất với nhiều lý do. Có lẽ ưu điểm đáng kể nhất của nói là khả năng sẵn có của một sự giao tiếp bằng lời mà luôn có sẵn một cộng đồng nói rộng lớn làm mẫu, nhắc nhở và củng cố từ phát âm mà không cần có huấn luyện đặc biệt (cách giao tiếp rộng lớn này không sẵn có cho những ai sử dụng hệ thống tranh ảnh hay dấu hiệu). Nói còn có những ưu điểm là dễ mang theo vì nó là một bộ phận của hệ cơ bắp của trẻ, do đó, nó luôn luôn đi cùng với trẻ vì vậy lời nói có thể được phát ra nhanh chóng và hiệu quả. Ngoài ra, âm thanh lời nói của người lớn thường đi đôi với những quà thưởng mạnh mẽ phát đến những trẻ (ví dụ như những cái ôm hôn, thức ăn, sự quan tâm) dẫn đến kết quả là những âm thanh lời nói cụ thể và những mẫu âm thanh này trở thành những quà thưởng lời nói cho trẻ. Một trẻ bập bẹ những âm thanh giống nhau có thể ‘ làm tăng cường tự động’ lời nói của chúng (tức là chúng thích nghe những âm thanh được kết nối với những quà thưởng), như vậy trẻ thích tạo ra những âm thanh này hơn mà không cần lời gợi ý và điều này có thể gia tăng mạnh mẽ đến khả năng phát âm của trẻ. (Bijou & Baer, 1965; Skinner, 1957; Sundberg, Michael, Partington, & Sundberg, 1996; Vaughan & Michael, 1982).

Do những thuộc tính vốn có độc đáo này của lời nói, lời nói có thể là hình thức giao tiếp dễ nhất mà loài người đạt được, như được minh chứng bởi việc hầu hết trẻ em đều đạt khả năng nói nhanh chóng thậm chí mặc dù cha mẹ chúng không có sự huấn luyện đặc biệt nào trong ngôn ngữ học hay phát triển ngôn ngữ. Tuy nhiên, nếu lời nói thất bại trong hành vi tiêu biểu, là trường hợp của nhiều trẻ có khuyết tật về vận động, thiết lập lời nói có thể trở thành một hình thức giao tiếp vô cùng khó khăn.

Có nhiều lý do cho việc chậm hay khiếm khuyết về phát triển ngôn ngữ, ở cả mức độ hệ thống và không hệ thống (Drash & Tudor, 1993). Tuy nhiên, thường khó quyết định chính xác tại sao ngôn ngữ thất bại đối với một trẻ nhưng rõ ràng rằng một trẻ càng không nói nhiều, thì càng khó thiết lập lời nói. (Lovaas, 1977, Van Riper, 1978). Liệu pháp điều trị khả năng nói trực tiếp trong khi thường rất hiệu quả, lại không thể thiết lập cho một vài cá nhân, đặc biệt cho những trẻ có một thời gian lâu dài về thất bại giao tiếp. Sự điều chỉnh cơ bắp cần thiết cho khả năng nói đơn giản lại có thể quá khó cho những trẻ bị khiếm khuyết về phát âm, đặc biệt đối với những trẻ có khả năng giới hạn để bắt chước cách phát âm những từ và những âm thanh. Đối với những trẻ này, một hình thức phản hồi có thay đổi có thể là một cách hiệu quả nhất để tạo ra giao tiếp hiệu quả (Zangari et al., in press). Tuy nhiên, mục tiêu cơ bản là thiết lập lời nói như là hình thức giao tiếp chính của trẻ.

Ba loại hình giao tiếp mang tính tăng cường phổ biến nhất là ra dấu, chỉ hoặc trao đổi tranh ảnh, và viết (hoặc đánh máy). Tuy nhiên, có nhiều ý kiến bất đồng trong số những nhà nghiên cứu và những người thực thi về loại hình giao tiếp nào là hữu hiệu nhất. Đáng tiếc là trả lời câu hỏi cho vấn đề này không dễ dàng gì, nhưng rõ ràng là có rất nhiều ưu điểm và khuyết điểm cho mỗi hệ thống. Ngoài ra, bởi vì mỗi cá nhân trẻ biểu lộ những khả năng và khiếm khuyết đặc biệt, xem xét những khác nhau của những cá nhân này khi thực hiện một quyết định về hệ thống tăng cường rất quan trọng. Ba lựa chọn này đối với khả năng nói, và những vấn đề liên quan đến cách sử dụng bây giờ sẽ được kiểm tra trong những mặt ưu điểm và khuyết điểm của chúng.

NGÔN NGỮ RA DẤU HIỆU

Ngôn ngữ ra dấu hiệu là một hình thức giao tiếp chính mà nhiều thành viên của cộng đồng người khiếm thính sử dụng (Xem Moores, 1978 để biết nhiều thông tin hơn). Những dấu hiệu được thực hiện bằng tay, và như lời nói, có nhiều dấu hiệu khác nhau (từ) cho mỗi vật được ám chỉ đến. Chẳng hạn, dấu hiệu cho trái banh (những ngón tay vẽ vòng tròn thành hình của trái banh) là khác với dấu hiệu của quyển sách (tay phẳng ra sờ vào sau đó mở ra, như trong việc mở cuốn sách). Việc sử dụng ngôn ngữ dấu hiệu với những trẻ không biết nói được lặp đi lặp lại nhiều lần đã minh chứng là một cách hiệu quả để tạo ra sự giao tiếp thành công (ví dụ Bonvillian, Nelson, & Rhyne, 1981; Carr, 1979; Clarke, Remington, & Light, 1998; Fristoe & Lloyd, 1977; Partington, Sundberg, Newhouse, & Spengler, 1994; eichle, York, & Sigafos, 1991; Sundberg, 1980). Ngôn ngữ ra dấu hiệu có nhiều ưu điểm như một hình thức tăng cường giao tiếp và chỉ có một vài khuyết điểm. (Bảng 4-1 & 4-2).

ƯU ĐIỂM CỦA NGÔN NGỮ RA DẤU

Nếu nỗ lực ép một trẻ nói rõ ràng thất bại, thì ngôn ngữ ra dấu có thể trở nên hiệu quả hơn như là một hình thức giao tiếp tức thời. Có một số ưu điểm khi sử dụng ngôn ngữ ra dấu (Bảng 4-1), nhưng cũng có một vài khuyết điểm. Tuy nhiên, ưu điểm của ngôn ngữ ra dấu là vô cùng lớn, nên họ có thể xem nhẹ những khuyết điểm của ngôn ngữ ra dấu hiệu được nhận biết ở phần sau trong chương này.

Việc huấn luyện ngôn ngữ bằng dấu hiệu có thể trở nên dễ dàng hơn việc huấn luyện lời nói do nhiều trẻ em không biết nói không thể phát ra những âm hay những từ, nhưng chúng có thể bắt chước tối thiểu vài vận động cơ học của người khác. Những phản hồi bắt chước này có thể sau đó được sử dụng để dạy yêu cầu và được gắn kết với ký hiệu (Chương 5& 7). Chẳng hạn, nếu một trẻ có thể bắt chước một sự vận động bằng miệng, có thể dạy trẻ dấu hiệu ăn dễ dàng hơn là dạy cho trẻ nói từ ăn. Sự huấn luyện này có thể xảy ra dễ dàng vì sự phản hồi (cử động của cánh tay) gây ấn tượng mạnh cho đứa trẻ, như đối lập với ngôn ngữ nói không sẵn có cho trẻ hay cho giáo viên. Tuy nhiên, nó chỉ ra rằng tính bắt chước mạnh mẽ không phải là điều kiện tiên quyết cho việc sử dụng dấu hiệu (xem chương 5).

Nếu trẻ không có tính bắt chước cách phát âm hay vận động mạnh mẽ, có lẽ sẽ dễ dàng hơn khi dạy cho chúng bắt chước những chuyển động cơ bắp hơn là phát ra âm thanh do giáo viên có thể sử dụng phương thức gợi ý vật lý và giảm dần lời gợi ý. Đối với huấn luyện những động tác bắt chước, giáo viên có thể hướng dẫn cánh tay của trẻ đến vị trí thích hợp và sau đó những hướng dẫn này sẽ được giảm dần. Phương thức gợi ý cơ học này không có tác dụng với hệ thống cơ bắp phát âm vì người ta không thể trực tiếp điều khiển những phần của hệ thống phát âm để tạo ra những âm thanh cụ thể. Việc sử dụng gợi ý có thể làm cho quá trình huấn luyện được dễ dàng hơn trong khi còn cung cấp những mẫu dấu hiệu thích hợp để hiểu, rõ ràng. Loại hình huấn luyện này có hiệu quả nhất nếu được hướng dẫn trong một ngữ cảnh huấn luyện yêu cầu một vật (xem chương 5).

BẢNG 4-1

ƯU ĐIỂM CỦA NGÔN NGỮ RA DẤU

Bắt chước cơ học có thể có thể mạnh mẽ trong tính bắt chước của trẻ.

Giáo viên có thể sử dụng, sau đó giảm dần những nhắc nhở vật lý để dạy ra dấu.

Tác nhân kích thích và phản hồi thường song hành nhau, nhưng không đối chọi nhau (mối quan hệ mang tính hình tượng) nhằm cung cấp một sự xây dựng trong gợi ý.

Cộng đồng người khiếm thính thành lập nên cộng đồng trao đổi tự nhiên sử dụng ngôn ngữ ra dấu, như vậy dấu hiệu và người huấn luyện sẵn có.

Dấu hiệu không bị ảnh hưởng từ những hỗ trợ cơ học của môi trường, như lời nói.

Ngôn ngữ ra dấu tạo thành một ngôn ngữ dựa trên cử động, về mặt ý nghĩa nó giống như lời nói.

Dấu hiệu có thể tránh những cảm xúc tiêu cực cố hữu hay xảy ra ở lời nói.

Ngôn ngữ ra dấu có thể cải thiện lời nói.

Có mối quan hệ giữa sự tác nhân kích thích đơn lẻ và sự phản hồi đơn lẻ như lời nói.

Nhiều phản hồi bằng cách ra dấu gần giống với những vật thể mà chúng biểu hiện đã làm cho quá trình huấn luyện ngôn ngữ ra dấu được dễ dàng hơn. Chẳng hạn, dấu hiệu “ bút chì” được thực hiện bằng việc di chuyển ngón tay trở ngang qua lòng bàn tay đang mở ra (như thể đang viết trên tờ giấy). Mối quan hệ mang tính hình tượng giữa vật thể và phản hồi có thể làm cho việc đạt được dấu hiệu dễ hơn là đạt lời nói bởi vì có một sự xây dựng trong gợi ý cho dấu hiệu đó. Tiếng Anh nói chỉ có một vài mối quan hệ tượng hình hoặc tượng thanh (ví dụ như “ gâu gâu”, “ vum” “vum”) và chúng chỉ giúp chút ít trong việc đạt ngôn ngữ ban đầu, nhưng thường chúng chỉ là một vài kiểu giao tiếp ban đầu có thể nhận dạng mà một vài trẻ đạt được.

Ngôn ngữ ra dấu còn có những ưu điểm khác mà nó đi song hành với những ưu điểm của lời nói như một hình thức giao tiếp. Đầu tiên, dấu hiệu cũng như lời nói, hoàn toàn có thể mang đi được (sự phản hồi không phụ thuộc vào thiết bị hỗ trợ), vì vậy giao tiếp có thể xảy ra trong mọi hoàn cảnh. Còn nữa, những người khiếm thính cung cấp một cộng đồng từ tự nhiên nơi đó ngôn ngữ ra dấu là hình thức giao tiếp cơ bản. Cộng đồng này làm cho ngôn ngữ ra dấu trở thành ngôn ngữ sống trong ý nghĩa là nó vẫn phát triển, thay đổi và ảnh hưởng đến một số lượng lớn người nghe và người nói. Số lượng lớn người hiện tại sử dụng ngôn ngữ ra dấu còn đảm bảo mức độ sẵn có nhiều loại vật liệu khác nhau, giáo viên, video, nghiên cứu, và những vật hỗ trợ khác cần thiết cho việc giảng dạy ngôn ngữ ra dấu đối với trẻ em không biết nói.

Ngoài ra, ngôn ngữ ra dấu, giống như lời nói, tạo nên ngôn ngữ được nhận biết như là ngôn ngữ dựa trên cử động (Michael, 1985; Potter & Brown, 1997; Shafer, 1993; Sundberg & Sundberg, 1990; Wraikat, Michael, & Sundberg, 1991). Trong một ngôn ngữ dựa trên cử động, có những cử động phản hồi khác nhau (ví dụ từ hoặc dấu hiệu khác nhau) cho mỗi vật tham chiếu, nói một cách chung chung, có mỗi từ cho mỗi vật thể, mỗi hành động, vân vân..Loại hình ngôn ngữ này có thể tương phản với hệ thống ngôn ngữ dựa trên lựa chọn tác nhân kích thích (Michael, 1985) nơi cử động phản hồi là giống nhau (ví dụ sự phản hồi điểm chỉ), nhưng tác nhân kích thích được nhận biết là khác nhau (ví dụ như trong một bảng giao tiếp bằng hình ảnh). Trong khi cả hai loại ngôn ngữ có thể có hiệu quả như những loại hình làm gia tăng sự giao tiếp, thì hệ thống dựa trên cử động lại có nhiều ưu điểm mang tính ngôn ngữ hơn. Hai loại ngôn ngữ này sẽ được so sánh chi tiết hơn theo sự trình bày tổng quát của hệ thống tranh ảnh của chương này.

Cuối cùng, ngôn ngữ ra dấu có thể tạo thuận tiện cho việc thiết lập những phản hồi bằng lời nói bằng nhiều cách và trao đổi khả năng đạt ngôn ngữ nói chung. Đầu tiên, ngôn ngữ ra dấu có thể giải quyết ngay những vấn đề liên quan đến việc không thể nói khi tương tác với người khác. Dấu hiệu cho phép người nghe (như cha mẹ, giáo viên, trẻ đồng trang lứa) hiểu ngay những gì mà trẻ đang cố gắng nói, do đó có thể cho phép phân phát những vật mà trẻ mong muốn. Ngoài ra, tương tác bằng từ cung cấp thành công những cơ hội tốt cho cách phát âm rõ ràng. Những điểm này có thể được thực hiện cho tất cả các loại hình gia tăng giao tiếp ngoại trừ ngôn ngữ ra dấu, như một hệ thống dựa trên cử động, là không bị ảnh hưởng bởi những hỗ trợ của môi trường (như thiết bị hỗ trợ là không cần thiết) có vài đặc trưng độc đáo có thể có kết quả đáng kể trong việc trao đổi cải thiện khả năng phát âm.

Đầu tiên, nếu người huấn luyện nói khi họ ra dấu, và yêu cầu gia tăng đến mức độ xấp xỉ gần với những từ được nói, những từ cụ thể trở nên kết nối với những dấu hiệu cụ thể và tương tác từ thành công (ví dụ yêu cầu một vật được tăng cường). Do đó, những âm thanh của những từ cụ thể không chỉ có thể đi đôi với những dấu hiệu cụ thể mà còn trở thành những quà thưởng có điều kiện, thậm chí trở thành những quà thưởng tự động. Những hình thức gia tăng mới này có thể củng cố hành vi phát âm trong nhiều cách (ví dụ Skinner, 1957; Sundberg et al., 1996). Chẳng hạn, trong huấn luyện yêu cầu một vật nếu nói từ ‘ăn’ đi đôi với dấu hiệu ăn và cách thức ăn, nói từ ăn có thể đạt những ảnh hưởng liên tưởng mới (nghĩa là nói từ ‘ăn’ có thể dẫn đến việc gọi lên hành vi nhìn vào thức ăn chẳng hạn mà không cần đến bất kỳ sự huấn luyện trực tiếp nào) và những ảnh hưởng gia tăng (Michael, 1983). Kết quả là khi nói từ ăn, có khả năng trẻ sẽ ra dấu ăn và đi đến nơi thức ăn được phục vụ (ảnh hưởng mang tính hành vi này được nhận biết như là “tương đương chức năng” ; xem ví dụ Dougher, 1994; Hall & Chase, 1991). Ngoài ra, việc thiết lập điều chỉnh các tác nhân kích thích tương thanh, và những loại hình ngôn ngữ khác liên quan đến hành vi phát âm, bây giờ có thể dễ dàng hơn, đặc biệt nếu hành vi phát âm này xảy ra ở nhiều mức độ (Clarke, Remington, & Light, 1998).

Ngôn ngữ ra dấu có thể cải thiện cách phát âm rõ ràng do một vài nguyên nhân. Nếu dấu hiệu bắt đầu gợi ra cách đọc cụ thể thì sau đó dấu hiệu này có thể được sử dụng như một hình thức nhắc nhở mới để gợi ra cách phát âm cụ thể đó. Hình thức gợi ý này có thể trở nên hiệu quả hơn những gợi ý tương thanh tiêu biểu là đưa ra những hình thức phản hồi (tức là mẫu từ đúng cho trẻ) và chính điều này đã làm cho việc trao quyền điều chỉnh đến những loại hình tham chiếu khác khó khăn hơn. Ngoài ra, trẻ em học chuỗi động tác cử động dễ hơn là học chuỗi động tác phát âm. Một khi trẻ em đã học được những động tác vận động, sự phát âm rõ ràng cụ thể có thể tương thích với dấu hiệu. Những gợi ý cách đọc bằng cách ra dấu cũng có thể tỏ ra hữu ích trong nhiều cách khác. Một trẻ có thể sử dụng những dấu hiệu để gợi ý cách phát âm của chúng. Tức là, nếu một tác nhân kích thích không lời (ví dụ là một vật cụ thể) có thể gợi lên một dấu hiệu và một trẻ có thể phát ra âm dưới điều chỉnh của dấu hiệu, sau đó chúng có thể tự gợi ra cách đọc của chúng. Ví dụ một trẻ ra dấu muốn một cái tách nhưng không có cái nào hiện diện, khi cậu ra dấu hiệu cái tách, dấu hiệu có thể gợi ra cách phát âm rõ ràng từ ‘tách’. Hình thức tự nhắc nhở này có thể dẫn đến kết quả trong những tương tác giữa từ và phát âm thành công và gia tăng nhiều nỗ lực nói.

KHUYẾT ĐIỂM CỦA NGÔN NGỮ RA DẤU

Khuyết điểm sơ đẳng của ngôn ngữ ra dấu là cha mẹ trẻ và giáo viên phải học và sử dụng ngôn ngữ ra dấu (Bảng 4-2). Việc học ra dấu hiệu có thể yêu cầu giáo viên và cha mẹ nỗ lực đặc biệt. Ngoài ra, một môi trường dấu hiệu phải được thiết lập nơi mà dấu hiệu được sử dụng và tăng cường một cách nhất quán. Mẫu dấu hiệu được cung cấp thường xuyên và đi đôi với những hình thức tăng cường khác. Sự thiết lập cộng đồng từ này là chủ yếu cho sự phát triển từ (Skinner, 1957; Sundberg, Milani, & Partington, 1977), nhưng những chương ngại vật này khó vượt quá do thiếu hụt những nguồn lực và sự huấn luyện sẵn có, và do sự thay đổi nhân viên thường xuyên. Tuy nhiên, chỉ cần người huấn luyện có một vốn tích lũy dấu hiệu nhỏ cũng có thể hữu hiệu để bắt đầu một cuộc huấn luyện dấu hiệu.

Ngôn ngữ ra dấu cũng có những khuyết điểm khác. Đầu tiên, do ngôn ngữ ra dấu là một hệ thống dựa trên cử chỉ, mỗi hình thức phản hồi (ký hiệu) mang tính cách cá nhân phải được tạo ra (ngoại trừ những cá nhân đã đạt được một vốn tích lũy tổng quát). Điều này yêu cầu nhân viên có những huấn luyện đặc biệt về cách tạo ra dấu hiệu, gợi ý và giảm dần gợi ý, và trong những phương thức tăng cường khác. Hệ thống giao tiếp bằng tranh (được thảo luận sau) loại trừ những khuyết điểm này bằng việc sử dụng hành vi giống nhau cho mọi kỹ năng ngôn ngữ. Việc sử dụng ngôn ngữ ra dấu còn yêu cầu những phương thức huấn luyện khác với những phương thức sử dụng cho lời nói và hệ thống giao tiếp bằng tranh. Ví dụ, những gợi ý bắt chước và vật lý có thể được sử dụng với những gợi ý từ và tượng thanh (ví dụ “dấu hiệu cái mũ”). Để học được những phương pháp huấn luyện này cần phải có những nỗ lực đặc biệt của cha mẹ và giáo viên.

BẢNG 4-2

KHUYẾT ĐIỂM CỦA NGÔN NGỮ RA DẤU

Cha mẹ và giáo viên phải có sự huấn luyện đặc biệt trong ngôn ngữ ra dấu.

Cha mẹ và giáo viên cần sử dụng ngôn ngữ ra dấu khi tương tác với đứa trẻ.

Cha mẹ và giáo viên phải tạo ra (dạy) từng dấu hiệu riêng lẻ.

PHÂN TÍCH KHÁI NIỆM SỬ DỤNG DẤU HIỆU TRONG CUỐN SÁCH SKINNER HÀNH VI TỪ

Ngôn ngữ ra dấu về khía cạnh chức năng gần với lời nói hơn những hình thức tăng cường giao tiếp khác. Trước hết, vì ngôn ngữ ra dấu tạo thành một hệ thống ngôn ngữ dựa trên sự cử động (tức là những dấu hiệu cá nhân cho mỗi tham chiếu), và không chịu sự ảnh hưởng từ những hỗ trợ môi trường (tức là những trang thiết bị hỗ trợ là không cần thiết). Kết quả là khả năng đạt được ngôn ngữ sử dụng ký hiệu như là một hình thức phản hồi giống như là dùng lời nói như là

một hình thức phản hồi. Sự phát triển ngôn ngữ ra dấu dường như song hành với sự phát triển khả năng nói trong mọi cách, miễn là tồn tại một cộng đồng từ được tăng cường nhất quán.

Dữ liệu cho thấy rằng khi một trẻ khiếm thính được dạy dỗ bởi cha mẹ cũng bị khiếm thính dùng dấu hiệu như là một hình thức phản hồi sơ khai, thì trẻ bị khiếm thính cũng có khả năng học lấy ngôn ngữ giống như một trẻ bình thường được nuôi dạy bởi cha mẹ bình thường (Moore, 1978; Vernon & Koh, 1970; Zwiebal, 1987). Do đó, nếu một người bình thường ở trong một môi trường của người bị khiếm thính sẽ không học được ngôn ngữ ra dấu, rồi thì khả năng vốn từ tích lũy phát triển hợp lý sẽ thấp. Dưới đây là một phân tích làm cách nào mà ngôn ngữ ra dấu có thể ảnh hưởng đến khả năng đạt được như là loại ngôn ngữ để tiếp thu và có ý nghĩa.

Tính chất yêu cầu một vật: Dấu hiệu cũng có thể có hiệu quả để yêu cầu một vật tương đương như lời nói, miễn là mọi người trong môi trường của trẻ sử dụng và tăng cường ngôn ngữ ra dấu.

Tính chất đặt tên một vật: Đặt tên cho một vật trong ngôn ngữ ra dấu gần giống như trong lời nói. Vấn đề then chốt là sự hiện diện của cộng đồng từ ra dấu được tăng cường.

Tính chất nói về một vật (Intraverbal repertoire): Việc thiết lập hành vi miêu tả một từ phức tạp chủ yếu phụ thuộc vào việc tiếp xúc với cộng đồng từ dấu hiệu. Do việc thiếu hụt mẫu dấu hiệu và người nghe sẽ làm việc thiết lập hành vi miêu tả một vật phức tạp trở nên khó khăn hơn. Tuy nhiên, với cộng đồng từ dấu hiệu, sự phát triển hành vi miêu tả một vật bằng cách ra dấu sẽ song hành với hành vi miêu tả một vật bằng lời nói.

Đọc và viết: Bởi vì không có sự tương xứng từng điểm một giữa dấu hiệu và từ viết, nên kỹ năng viết và đọc thông qua việc ra dấu là không thể xây ra (Sự phát triển này yêu cầu nói, hoặc đánh vần bằng tay). Tuy nhiên, mối quan hệ giữa từ và từ giữa từ viết và dấu hiệu có thể xây ra (như với hệ thống tranh) cung cấp cho trẻ một hình thức đọc viết.

Tính chất dễ tiếp thu: Phản hồi lại tác nhân kích thích từ bằng cách ra dấu về mặt khái niệm không khác mấy so với sự phản hồi lại tác nhân kích thích từ bằng lời nói. Do đó, mọi loại hành vi dễ tiếp thu (bao gồm RFFC) có thể xây ra đối với ngôn ngữ ra dấu trong một cộng đồng từ tăng cường cho sẵn.

TẠI SAO CHƯƠNG TRÌNH HUẤN LUYỆN NGÔN NGỮ RA DẤU THƯỜNG THẤT BẠI

Một vấn đề phổ biến với nhiều chương trình huấn luyện ngôn ngữ ra dấu là trẻ gặp thất bại khi học lấy một vốn từ hữu ích, có tầm cỡ. Chẳng hạn, có trường hợp là sau khi được huấn luyện chuyên sâu, trẻ cũng chỉ học được một vài dấu hiệu, nhưng hiếm khi phát ra một cách tự nhiên hoặc tỏ ra tổng quát hóa. Những thất bại này thường được qui lỗi chung chung là do sự không đầy đủ của ngôn ngữ ra dấu như là một hệ thống tăng cường giao tiếp, hoặc là do mức độ nhận thức của trẻ thấp. Ví dụ, khi xem xét tính tiêu cực tổng quát của ngôn ngữ ra dấu trong tài liệu của Poulton và Algozzine (1980) có đúc kết như sau:

Nghiên cứu này đặc biệt ủng hộ khái niệm cho rằng dấu hiệu làm bằng tay có thể tạo thuận tiện cho sự kết nối giữa từ và vật thể. Tuy nhiên nó không ủng hộ cho cuộc tranh luận rằng những người chậm phát triển đạt được một hệ thống giao tiếp mang tính chức năng dựa trên việc ra dấu bằng tay hay việc ra dấu bằng tay trở thành một hình thức cơ bản cho những người chậm nói.

Một sự thật là nhiều học thuyết nghiên cứu và nhiều chương trình huấn luyện cho ngôn ngữ ra dấu chưa tạo ra một vốn ngôn ngữ hoàn hảo. Tuy nhiên, kết quả này có thể do những thủ tục và phương pháp sử dụng khác hơn so với những giới hạn vốn có trong việc sử dụng dấu hiệu, hoặc trong năng lực của trẻ học cách giao tiếp (bảng 4-3) Có nhiều lý do làm cho chương trình ngôn ngữ ra dấu thất bại. Đầu tiên là chương trình này thất bại khi bắt đầu huấn luyện những từ cơ bản (Sundberg,1980). Hơn nữa, huấn luyện những ký hiệu đầu tiên thường là những từ khó như “hơn nữa”, “ làm ơn”, “ không”, “ hoàn thành”, “ giúp đỡ”, và “ toa lét”. Những từ này khó học được vì chúng thường được điều khiển bởi lần bằng những nhắc nhở phức tạp và những tác nhân kích thích thường xuyên thay đổi.

Chẳng hạn, “ Hơn nữa” như là một yêu cầu, là một loại ngôn ngữ mà ở đó phản hồi được điều khiển dưới sự thúc đẩy gia tăng số lượng của những thứ đã được yêu cầu trước đó. Điều này thường không phải là nguồn điều khiển cho nhiều cái khác khi nó xảy ra với người mới bắt đầu ra dấu hiệu. Trẻ em học ký hiệu “ hơn nữa” quá dễ dàng bởi vì mối quan hệ của nó đối với nhiều quà thưởng khác như phân phát thức ăn, nước uống, hay cù. Tuy nhiên, trước khi những quà thưởng khác được phân phát ra, ký hiệu ‘hơn nữa’ đơn giản trở thành một thể mục đích cho thấy bằng chứng của trẻ ra dấu “ hơn nữa”. Huấn luyện ban đầu này sẽ khó khăn hơn khi dạy những phản hồi cụ thể cho những động cơ cụ thể sau này bởi vì đầu tiên phản hồi ‘ hơn nữa’ phải được làm suy yếu đi. Ngoài ra, “hơn nữa” như một phản hồi từ không hiệu quả khi vật mong muốn không hiện diện, điều này có nghĩa là phản hồi phải luôn luôn được điều khiển bởi lần bởi cả hai động cơ thúc đẩy và sự hiện diện của vật mong muốn. Ví dụ, nếu đứa trẻ ra dấu ‘ hơn nữa’ khi đang ở trong xe thì không thể biết được điều mà chúng mong muốn (vật gì là vật chỉ dẫn tốt để những phản hồi yêu cầu phân phát vật đó được lập lại như một quà thưởng, nhưng phản hồi này không cụ thể) Điều này có thể dẫn đến một hành vi tiêu cực (như cầm rơm, nổi giận,..) bởi vì người lớn không thể đáp ứng cho trẻ vật thích hợp.

BẢNG 4-3

TẠI SAO HUẤN LUYỆN NGÔN NGỮ RA DẤU GẶP THẤT BẠI

Dạy những dấu hiệu ban đầu không phải là những từ yêu cầu (mands)

Dạy những dấu hiệu ban đầu quá phức tạp (ví dụ như ‘ làm ơn’ , vâng/ không, giúp đỡ, đi toa let, hơn nữa, cảm ơn)

Những dấu hiệu ban đầu có thể đi song hành với nhau quá chặt chẽ (ví dụ như ăn và uống)

Những dấu hiệu ban đầu có thể liên quan đến một hình thức phản hồi phức tạp

Không cung cấp đủ thử nghiệm huấn luyện.

Huấn luyện được điều khiển dưới nhiều nguồn khác nhau (như thúc ép, nhắc nhở bằng tranh, bằng những vật thể, nhắc nhở bằng từ, nhắc nhở bằng tiếng Anh, nhắc nhở bằng cách bắt chước) và những nhắc nhở này không được mất đi quá tự động, phản hồi có thể xảy ra.

Hiệu quả (operants) từ cá nhân không bao giờ được thiết lập (tức là, yêu cầu một vật (mand), đặt tên một vật (tact), và miêu tả về vật đó (intraverbal), phản hồi được điều chỉnh bội lần.

Kẹt tại một mức độ quá lâu, không có sự tiến triển tại một nơi.

Hiệu quả (operants) từ riêng lẻ tập trung quá chuyên sâu (ví dụ như đặt tên một vật, ngoại trừ huấn luyện về yêu cầu một vật hay miêu tả một vật bị giới hạn)

Thiết lập một cộng đồng từ dấu hiệu thất bại.

Thất bại khi yêu cầu những dấu hiệu bên ngoài khoá huấn luyện.

Thất bại để tổng quát hóa những tác nhân kích thích mới, nhân viên, sắp đặt, thời gian, vv.

Một phân tích tương tự được thực hiện cho những dấu hiệu “hoàn thành”, “làm ơn”, “đi toa lét”, “vâng/không”, “cảm ơn”, “giúp đỡ” và nhiều dấu hiệu khác thường được chọn cho huấn luyện ra dấu hiệu ban đầu. Những thay đổi có điều chỉnh quá phức tạp để thiết lập một vốn yêu cầu một vật mang tính chức năng và mạnh mẽ. Yêu cầu một vật đầu tiên liên quan đến sự thúc ép mạnh và rõ ràng. Những dấu hiệu như “ăn”, “âm nhạc”, “bơi”, “trái banh”, “lên”, và “cù” thiết lập dễ dàng hơn và cung cấp cho đứa trẻ nhiều vốn từ mang tính chức năng hơn.

Huấn luyện ngôn ngữ ra dấu còn có thể thất bại do những dấu hiệu ban đầu, thậm chí qua những yêu cầu cơ bản, có thể tạo nên những vắn đi đôi với nhau quá sát sao. Dấu hiệu ‘ăn’ và ‘uống’ chẳng hạn, thường là trong nhóm dấu hiệu đầu tiên được dạy, nhưng những hình thức phản hồi này rất giống nhau. Điều này có thể dẫn đến kết quả lẫn lộn dấu hiệu hoặc phát ra một chuỗi dấu hiệu cho đến khi dấu hiệu chính xác xảy ra (ước chừng). Một chương trình khởi đầu với quá nhiều dấu hiệu khác nhau có thể tránh được vấn đề này. Tuy nhiên, điều quan trọng là có đủ số thử nghiệm huấn luyện để thiết lập sự khác nhau. Huấn luyện ký hiệu 3 lần 1 tuần với khoảng thời gian 30 phút mỗi lần sẽ không đạt được vốn ngôn ngữ dấu hiệu hiệu quả. Lovaas (1977) thường chỉ ra rằng cần một số lượng lớn thử nghiệm huấn luyện hàng ngày trong những huấn luyện ban đầu. Ngoài ra, huấn luyện ra dấu (như huấn luyện nói) yêu cầu những nhắc nhở cẩn thận, tạo ra hình dạng dấu hiệu, và những phương thức tăng cường khác để thiết lập những hình thức phản hồi khác nhau. Phương thức huấn luyện không đầy đủ còn có thể dẫn

đến thất bại, như vấn đề quan sát thường xuyên của trẻ trở thành một phạm vi nhắc nhở có tính mô phỏng.

Nếu những dấu hiệu đầu tiên dạy cho trẻ không phải là từ yêu cầu (mands), mà là những phản hồi để hấp thu hay đặt tên một vật, thì vốn tích lũy sẽ không hữu ích cho trẻ. Skinner (1957) đã đưa ra những điểm là từ yêu cầu một vật làm lợi người nói trong khi đặt tên một vật làm lợi người nghe. Một trẻ được thúc ép nhiều hơn để yêu cầu một vật bởi vì sức mạnh của sự thúc ép và quà thưởng sẵn có. Nói cách khác, ra dấu biểu lộ điều mà trẻ muốn. Với cách đặt tên một vật, những thay đổi có điều chỉnh là những tác nhân kích thích không lời và tạo ra những quà thưởng có điều kiện. Trẻ được yêu cầu để làm những gì mà người huấn luyện muốn bằng việc nhận dạng, chẳng hạn, những vật thể và tranh ảnh. Trong khi những quà thưởng là giống nhau (ví dụ như phân phát thực phẩm), sự thay đổi có điều kiện là khác nhau (động cơ thúc ép có tác động trái với tác nhân kích thích không lời). Một trẻ không quan tâm đến giày và mũ sẽ không được dạy những ký hiệu 'giày' và 'mũ' cho đến khi những dấu hiệu khác (yêu cầu một vật-mand) trở nên chắc chắn. Thật ra, theo một số cách, việc huấn luyện những yêu cầu ban đầu có thể tạo điều kiện thuận lợi cho việc huấn luyện những yêu cầu sau này. Ví dụ, huấn luyện yêu cầu thường dẫn đến kết quả là trẻ muốn tham gia hơn và tạo điều kiện chuyển giao những điều khiển trong việc thiết lập những hiệu quả từ khác (Carroll & Hesse, 1987; Sundberg, 1993a).

Chương trình ngôn ngữ ra dấu còn có thể thất bại nếu việc huấn luyện luôn được điều khiển nhiều lần dưới nhiều nguồn khác nhau. Thường thì dạy những dấu hiệu trong những điều kiện có những tiền đề hiện diện như những vật mong muốn, những nhắc nhở bằng lời hoặc không bằng lời. Chú ý tiêu biểu được đưa ra đối với việc giảm bớt những nhắc nhở bất chước hay vật lý, nhưng thường không giảm bớt nguồn điều khiển bằng lời hay không bằng lời. Dưới những điều kiện huấn luyện này, yêu cầu thuần túy (pure mand) có thể không bao giờ xảy ra. Sự quan tâm thích hợp phải được đưa ra để làm giảm bớt mọi nguồn điều khiển phụ trội khác để mà hiệu quả từ có thể được thiết lập. Nếu 1 yêu cầu (mand) là hiệu quả từ mang tính mục tiêu, những tác nhân kích thích bằng lời và không bằng lời phải được giảm bớt. Nếu 1 tact (cách đặt tên) là hiệu quả từ mục tiêu, thì những quà thưởng cụ thể và những tác nhân kích thích từ phải được giảm bớt. Nếu phương thức huấn luyện không liên quan đến việc huấn luyện trong những điều kiện này, đừng ngạc nhiên khi thấy rằng những dấu hiệu chỉ xảy ra khi tất cả những thay đổi có điều chỉnh hiện diện.

Nhiều chương trình huấn luyện ngôn ngữ ra dấu thất bại không chỉ bởi việc giảng dạy trong những điều kiện nhiều lần, mà còn do chúng không thiết lập mọi loại hình ngôn ngữ khác nhau. Thường chỉ dạy những tiết mục đặt tên một vật (tact) và để hấp thu trong khi lại bỏ qua huấn luyện yêu cầu một vật (mand), miêu tả về vật (intraverbal) và RFFC. Nghiên cứu trích dẫn bởi Poulton và Algozzine (1980) cho rằng sử dụng những phương thức huấn luyện đã dạy tên và nét nhận dạng cho những vật thể và hành động. Ngoài ra, xem xét bởi Sisson và Barret (1983) còn cho thấy rằng hầu hết các dự án nghiên cứu và chương trình đều gặp thất bại khi dạy những tiết mục hoàn hảo (mọi kỹ năng bằng từ). Ví dụ, khi một trẻ có thể tạo ra một dấu hiệu (không được gợi ý) tương xứng với một đối tượng cụ thể của hành động, đứa trẻ sẽ được

khen là ‘ biết ý nghĩa của từ ‘. Như vậy, khi một vật chuyên biệt là một hình thức tăng cường mạnh mẽ, thì trẻ được mong đợi để ‘ sử dụng trí nhớ của chúng để gọi lên dấu hiệu’. Thất bại được quy cho là do hệ thống nhận thức kém của trẻ hơn là do tính không đầy đủ của chương trình huấn luyện. Thậm chí hầu hết những phương thức được mô tả trong tài liệu về hành vi trong việc huấn luyện dấu hiệu (như Carr, Binkoff, Kologinsky & Eddy, 1978; Kahn, 1981; Kotkin, Simpson, & Desanto, 1978) không bao gồm những bước để dạy một người yêu cầu một cái gì đó khi nó không hiện diện (manding), hay đưa ra một phản hồi đơn lẻ dưới sự điều khiển của tác nhân kích thích bằng lời (intraverbal).

Poulton và Algozzine (1980) còn chỉ ra rằng trẻ em không sử dụng những dấu hiệu của chúng bên ngoài khóa huấn luyện. Đây là vấn đề của sự huấn luyện tổng quát, và là thất bại khi thiết lập một cộng đồng từ hiệu quả. Cả hai yếu tố này là chủ yếu để phát triển một chương trình huấn luyện ngôn ngữ ra dấu. Nếu việc huấn luyện không gồm những phương thức đem lại dấu hiệu dưới sự điều khiển của những nhân tố kích thích, người, địa điểm, thời giankhác nhau, đối với trẻ, có khả năng vốn tích lũy chức năng sẽ trở nên ít giá trị hơn. Ngoài ra, nếu không nỗ lực thiết lập một cộng đồng dấu hiệu, cơ hội tham gia vào việc ra dấu sẽ không được củng cố và mẫu ký hiệu phức tạp cũng như những tương tác xã hội liên quan đến dấu hiệu sẽ không có sẵn. Nếu những thay đổi này không hiện diện với huấn luyện nói, chắc chắn chúng ta sẽ thấy có sự chậm nói, và không có nỗ lực để thiết lập sự tổng quát hoá hay một cộng đồng từ cho người ra dấu. Khi dấu hiệu không được phát triển trong một khuôn mẫu giống như nói, lỗi tiêu biểu được quy cho việc sử dụng dấu hiệu hay giới hạn của trẻ.

Tóm lại, ngôn ngữ ra dấu có nhiều ưu điểm khác nhau. Những ưu điểm này làm cho ngôn ngữ ra dấu trở nên một hình thức phản hồi lời cuốn xen kẽ nhau. Đặc biệt hệ thống dựa trên sự cử động này không bị ảnh hưởng bởi những hỗ trợ từ môi trường là một hấp dẫn. Ngoài ra, phát triển từ với ngôn ngữ ra dấu dường như song hành gần hơn với phát triển từ trong lời nói, trong khi điều này không phải là trường hợp với những hình thức phản hồi khác. Tuy nhiên, chương trình ra dấu thường thất bại do một loạt lỗi của người hướng dẫn. Huấn luyện ngôn ngữ ra dấu còn yêu cầu người hướng dẫn học cách ra dấu. Chính rào cản này là lý do tại sao ngôn ngữ ra dấu không được thử nghiệm, vì vậy mà đối với trẻ có những tiến bộ đáng kể về mặt ngôn ngữ trong ngôn ngữ ra dấu lại không thể nói được hoặc có thể sử dụng một hệ thống kém hiệu quả hơn.

HỆ THỐNG GIAO TIẾP BẰNG TRANH

Nhắm vào (bằng cách sờ, nhìn vào, trao đổi, vv..) tranh, ký hiệu, hoặc hình ảnh trên bàn phím của những thiết bị hoạt động bằng máy tính tạo ra từ, còn được xem là một hình thức giao tiếp hiệu quả cho những trẻ không biết nói. (ví dụ Bondy & Frost, 1993; Hurlbut, Iwata & Green, 1982; McNaughton, 1976; Mirenda, 1985; Reichle, York & Sigafos 1991; Ronski & Sevcik, 1988; Shafer, 1993; Vanderheiden & Lloyd, 1986; Zangari, Lloyd & Vicker, trong báo chí). Hệ thống giao tiếp bằng tranh có nhiều ưu điểm và những ưu điểm này làm cho nó trở thành một hình thức tăng cường giao tiếp lời cuốn. Thật ra, hiện tại nó là một hệ thống được ưa thích nhất mà các chuyên gia can thiệp vào ngôn ngữ sử dụng (Shafer, 1993). Tuy nhiên, nó cũng có nhiều

khuyết điểm đang được xem xét. Cả hai mặt ưu điểm và khuyết điểm của hệ thống giao tiếp bằng tranh sẽ được xem xét trong bảng 4-4

BẢNG 4-4

ƯU ĐIỂM CỦA HỆ THỐNG GIAO TIẾP BẰNG TRANH

Người nghe không cần những huấn luyện đặc biệt bởi vì nhiều hình ảnh dễ hiểu, và từ tiếng Anh tiêu biểu đi đôi với những ký hiệu hay những hình ảnh.

Sự tương xứng đơn giản với mẫu làm cho quá trình học ban đầu dễ dàng hơn.

Không có những cử động đặc biệt yêu cầu những phản hồi cá nhân, lướt qua và nhắm vào giống nhau cho mỗi bức tranh.

Có thể tránh những cảm xúc tiêu cực vốn có liên quan đến lời nói.

Phản hồi thường chắc chắn trong cử chỉ của con người (tức là cử chỉ nhắm vào hình ảnh)

Có lẽ ưu điểm lớn nhất của hệ thống giao tiếp bằng tranh là người nghe không cần được huấn luyện đặc biệt để hiểu những gì mà trẻ nói (đối lập với yêu cầu phải có huấn luyện đặc biệt của ngôn ngữ ra dấu). Hầu hết những tranh ảnh dễ nhận diện, và tất cả hệ thống ký hiệu đều có tiếng Anh chú thích bên cạnh. Việc dễ hiểu này có nghĩa là những phản hồi có thể được phát ra trong sự hiện diện của những người lắng nghe.

Một ưu điểm lớn khác của hệ thống giao tiếp bằng tranh là để yêu cầu nhiều tranh hay ký hiệu vì chúng bao gồm mẫu đơn giản. Tranh cho trái banh hay cái tách nhìn rất giống như trái banh thật hay cái tách thật, và nhiều trẻ em bị khiếm khuyết về lời nói có thể dễ dàng bắt kịp với những tác nhân kích thích (Keogh & Reichle, 1985). Tiết mục mẫu tương xứng tạo điều kiện để đạt những điểm chính xác ban đầu, cũng giống như tiết mục tượng thanh chắc chắn có thể tạo thuận tiện cho việc nói, và một tiết mục bắt chước mạnh mẽ có thể tạo thuận lợi cho việc ra dấu. (Sundberg, 1993a).

Hệ thống ngôn ngữ giao tiếp bằng tranh còn có thể dễ dàng hơn cho người hướng dẫn vì cử động hồi đáp (cử động cơ học của trẻ) là giống nhau cho mỗi từ. Đó là, trẻ luôn luôn nhắm vào những hình cụ thể (bằng cách sờ vào hoặc trao đổi), vì vậy phản ứng khác nhau về huấn luyện (tức là để phát âm từng từ hoặc tạo ra những dấu hiệu riêng lẻ) là không cần thiết. Nét đặc trưng này làm cho loại hình giao tiếp này đặc biệt có hiệu quả cho những cá nhân có vấn đề về điều chỉnh cơ bắp, như những cá nhân bị liệt não (CP) hay có những thương tổn về chấn thương thần kinh (TBI). Còn nữa, do có những tiến bộ đáng kể trong phát triển công nghệ đối với những thiết bị giao tiếp, máy tính, và phần mềm đã cải thiện rất nhiều tính hiệu quả của loại hình giao tiếp này (Zangari et al., trong báo chí). Những phát triển này có thể cung cấp vài giải pháp đối với nhiều khuyết điểm của hệ thống giao tiếp bằng tranh hình được nhận diện dưới đây.

KHUYẾT ĐIỂM CỦA HỆ THỐNG GIAO TIẾP BẰNG TRANH

Đáng tiếc là hệ thống giao tiếp bằng tranh cũng có nhiều giới hạn về mặt khái niệm cũng như thực hành và những giới hạn này đã làm cản trở sự phát triển từ (Bảng 4-5) Những giới hạn này được xem xét trước khi phát thảo một chương trình can thiệp ngôn ngữ cho những trẻ em không biết nói.

BẢNG 4-5

KHUYẾT ĐIỂM CỦA HỆ THỐNG GIAO TIẾP BẰNG TRANH

Yêu cầu sự hỗ trợ từ môi trường, phải có sẵn tranh, ảnh để giao tiếp.

Không có một cộng đồng từ tự nhiên sử dụng hệ thống giao tiếp bằng tranh như là một hình thức giao tiếp, cho nên có khả năng giới hạn để phát triển cộng đồng này.

Không thể phát ra những phản hồi khi động cơ thúc đẩy và tác nhân kích thích mạnh trong môi trường tự nhiên.

Người chỉ cần khán giả đứng gần.

Hệ thống giao tiếp bằng tranh tạo nên hành vi từ dựa trên sự lựa chọn những tác nhân kích thích và có thể khó đạt hơn.

Hình thức phản hồi liên quan đến một loại hành vi từ phức tạp bao gồm sự khác nhau có điều kiện (hai tác nhân kích thích để phản hồi) và phản hồi nhiều thành phần–lướt qua/ nhằm vào.

Ký hiệu và hình càng ngày càng trở nên trừu tượng khi độ phức tạp của từ gia tăng.

Cần có nhiều thử nghiệm huấn luyện hơn để dạy những khái niệm trừu tượng.

Không có những tiến bộ tiêu biểu trong lời nói.

Có lẽ một trong những giới hạn thực tế đáng chú ý nhất của hệ thống giao tiếp bằng tranh là giao tiếp thành công phụ thuộc vào thiết bị hỗ trợ (hay hỗ trợ từ môi trường) như phải có bảng chứa tranh ảnh. Yêu cầu này đưa ra một vấn đề có tính thực hành bởi vì không giống như ngôn ngữ ra dấu hay ngôn ngữ bằng lời nói, hình thức giao tiếp này dựa vào những tác nhân kích thích và từ không thể phát ra khi những tác nhân kích thích đó không hiện diện. Chẳng hạn, để yêu cầu một vật thành công với hệ thống tranh, bảng tranh ảnh phải hiện diện. Nếu tấm bảng chứa tranh không có sẵn, phản hồi không bao giờ xảy ra. Còn nữa, nhiều trẻ em có bệnh tự kỷ rất hiếu động, nên nhờ chúng mang tấm bảng chứa tranh rất khó. Điều cưỡng ép này đáng chú ý vì giao tiếp không thể xảy ra tự nhiên trong môi trường của trẻ khi mà có quá nhiều loại động

cơ thúc ép mạnh (ví dụ như trên xe buýt, trong cửa hiệu, trên giường, trong phòng tắm). Điều kiện này còn dẫn đến một hành vi tiêu cực như làm cho trẻ cáu kỉnh hoặc tự làm tổn thương (SIB) do không thể giao tiếp. Vấn đề phụ thuộc vào những thiết bị hỗ trợ có thể được cải thiện ở mức độ nào đó với việc thiết kế hệ thống di chuyển được, nhưng không thể thực hiện được ở những hệ thống hữu hiệu nhất nếu như nó được để ở nhà, làm mất hay bị vỡ (vấn đề phổ biến ở những thiết bị nói được tạo bởi máy vi tính).

Nhiều giới hạn thực hành khác của hệ thống giao tiếp bằng tranh được phát hiện trong nghiên cứu của Shafer,1993; Sisson & Barrett,1983; Sundbberg & Sundberg,1990; Wraitkat et al.,1990). Một vài giới hạn này bao gồm những khó khăn trong những từ phức tạp miêu tả sinh động trong ký hiệu, giới hạn về không gian của hầu hết những bảng và sách, và nhu cầu luôn luôn có người nghe trong một khoảng cách gần (lời nói và ngôn ngữ ra dấu có thể thực hiện được thậm chí khi người nghe đi ngang qua phòng). Còn nữa, phản hồi của động tác chỉ hay trao đổi tranh hình dĩ nhiên là chậm hơn so với lời nói hay ra dấu hiệu do thời gian yêu cầu lướt qua những dãy tác nhân kích thích để tìm ra hình thích hợp và chỉ ra hoặc trao đổi. Vấn đề về thời gian phản hồi chậm đáng chú ý hơn cho hệ thống trao đổi tranh do nhu cầu gỡ tranh từ dải này và đặt nó vào dải ý kiến, gỡ nó từ một dải khác và đưa nó cho giáo viên. Tuy nhiên, vấn đề này có thể được giảm bớt nếu như được huấn luyện nhiều và tận dụng sự phát triển của công nghệ mới trong việc trình bày và sắp xếp những tác nhân kích thích. Ví dụ như con tinh tinh trong Rumbaugh, 1977) đã đạt được sự phản hồi rất nhanh khi sử dụng một bảng phản hồi hoạt động dễ dàng truy cập bằng máy vi tính với những quà thưởng mạnh mẽ và tạo hình cẩn thận.

Một giới hạn khác của hệ thống tranh hình là thiếu đi cộng đồng ngôn ngữ chức năng sử dụng hệ thống này để giao tiếp nhau. Trẻ em học cách sử dụng hệ thống tranh tiêu biểu nhằm vào hay trao đổi tranh mà không xem xét những người nói đủ năng lực tham gia vào tương tác khi giao tiếp. Ngoài ra, những trẻ này không có cơ hội để quan sát những người nói có đủ năng lực sử dụng những hình hay những ký hiệu nâng cao hơn từ hệ thống giao tiếp. Hiếm khi có trường hợp người lớn (như giáo viên, cha mẹ, nhân viên) sử dụng bảng ký hiệu để giao tiếp với nhau, hay là không thường xuyên dùng bảng khi tương tác bằng lời nói với đứa trẻ; tiêu biểu là họ dùng Tiếng Anh nói. Điều này có nghĩa là người nghe phải dịch từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác, ngoài ra còn thực hiện những nhiệm vụ ngôn ngữ kế tiếp (vấn đề này còn là trường hợp đối với người ra dấu khi tương tác với người lớn là những người không làm dấu). Việc thiếu hụt những mẫu trong môi trường tự nhiên dường như làm cho quá trình huấn luyện khó khăn hơn, đặc biệt là có nhân tố cho rằng một cộng đồng từ lưu loát là chủ yếu cho sự phát triển của tiết mục từ (Skinner,1957). Vấn đề này có thể vượt qua nếu giữa giáo viên và cha mẹ sẵn lòng sử dụng những bảng ký hiệu, và trong khi tương tác với những đứa trẻ sử dụng bảng ký hiệu như là một hình thức giao tiếp. Tuy nhiên, những ai cố gắng thực hiện cuộc đối thoại dựa vào bảng tranh ảnh sẽ tiếp xúc với tính nặng nề của hệ thống.

Mục tiêu lớn của hệ thống tăng cường giao tiếp cuối cùng là đưa trẻ đến lời nói như là một hình thức giao tiếp. Trong khi mục đích này là trường hợp của ngôn ngữ ra dấu, thì nó trở nên ít phổ biến hơn đối với hệ thống giao tiếp bằng tranh. Trong một xem xét của Sisson và Barrett (1983) lưu ý rằng nó không phải là trường hợp đề cập đến hành vi từ và cải thiện từ. Sự thiếu hụt về

trao đổi lời nói có thể dẫn đến một yếu tố là với động tác chỉ vào tranh, không có hình thức phản hồi khác đi đôi với một từ cụ thể. Tức là, động tác phản hồi bằng cách chỉ vào tranh là như nhau kết nối với mọi từ. Trong khi dường như hợp lý rằng sự phát âm có thể trao đổi do ảnh hưởng của những tương tác từ thành công, mức độ trao đổi này có thể nhỏ. Một sự ngoại lệ đối với xu hướng chung này là hệ thống trao đổi tranh (PECS) nơi mà những chuyên viên thiết kế hệ thống đã tuyên bố những cải tiến đáng kể trong hành vi từ ở một số trẻ em (Bondy & Frost, 1993). PECS sẽ được thảo luận chi tiết hơn trong phần sau của chương này.

Giới hạn có tính khái niệm của hệ thống giao tiếp bằng tranh đưa ra nhiều vấn đề đáng chú ý không dễ cải thiện. Một khuyết điểm lớn của một hệ thống ngôn ngữ là dựa vào sự lựa chọn tác nhân kích thích (như đối lập với việc sử dụng từ riêng lẻ hay dấu hiệu riêng lẻ), đó là mỗi phản hồi hay từ thực sự liên quan đến hai hành vi. Hành vi bao gồm xem lướt qua ban đầu những dãy tranh để tìm ra hình đúng (điều này tốn thời gian như phát triển từ vựng) và chỉ vào hoặc trao đổi hình. Phản hồi đa thành phần không chỉ làm chậm đi quá trình giao tiếp, mà còn làm cho mọi thứ trở nên như nhau, làm rắc rối cho những người bị khiếm khuyết về lời nói hơn là đạt lấy một phản hồi đơn thành phần. (Sundberg & Sundberg, 1990, Wrikat et al, 1991).

Ngoài ra, không giống như ngôn ngữ ra dấu và ngôn ngữ nói, tiền đề liên quan đến hệ thống tranh hình luôn luôn liên quan đến tối thiểu là hai tác nhân kích thích. Ví dụ, để nhận biết một cách chính xác một cái tách bằng cách chỉ vào hình một cái tách, đứa trẻ đầu tiên phải nhìn vào cái tách thật (tác nhân kích thích 1), sau đó nhìn (và tìm) bức tranh của cái tách (tác nhân kích thích 2). Một tiền đề đa thành phần còn liên quan đến yêu cầu của cái tách. Động cơ thúc đẩy đứa trẻ là cái tách và sự hiện diện của bức hình, được yêu cầu thành công cho cái tách. Loại tiền đề đa thành phần cho ngôn ngữ tạo nên những cái được nhận biết như là một sự phân biệt có điều kiện trong các tài liệu về hành vi (tức là, sự hiện diện của một tác nhân kích thích hay động cơ thúc đẩy như cái tách, làm thay đổi ảnh hưởng có tính liên tưởng của nhân tố thứ hai, như ký hiệu thích hợp cho cái tách hoặc cái ly). Điều đã được xác minh rằng việc đạt những phân biệt có tính chất điều kiện thì khó hơn là những phân biệt liên quan đến một tác nhân kích thích đơn lẻ và phản hồi đơn lẻ (như Catania, 1992).

Do đó, giao tiếp có hiệu quả với hệ thống tranh luôn liên quan đến hai thay đổi hay nhiều hơn những thay đổi đã được điều chỉnh và phản hồi hai thành phần. Ở bất kỳ nơi đâu mà giao tiếp với từ và dấu hiệu liên quan đến tác nhân kích thích đơn lẻ và phản hồi đơn lẻ (dĩ nhiên khi ngôn ngữ trở nên phức tạp hơn, thường có nhiều tác nhân kích thích và nhiều phản hồi liên quan đến cách nói cho cả hai hệ thống). Những đặc trưng phức tạp của hệ thống ngôn ngữ dựa trên sự lựa chọn làm cho việc giảng dạy loại hình giao tiếp ban đầu trở nên khó khăn hơn là giảng dạy hệ thống ngôn ngữ dựa trên cử chỉ (Michael, 1985; Potter & Brown, 1997; Sahfer, 1993; Sundberg & Sundberg, 1990; Wraikat et al., 1991). Đáng tiếc là những vấn đề này hiếm khi được xem xét khi đưa ra quyết định là hệ thống giao tiếp nào có thể hiệu quả nhất cho một đứa trẻ.

Tóm lại, có rất nhiều khía cạnh của hệ thống giao tiếp bằng tranh, và hệ thống dựa trên lựa chọn nhân tố kích thích nói chung, làm ngăn cản sự tạo nên ngôn ngữ tự nhiên cho những đứa

trẻ tiêu biểu. Có lẽ rào cản chủ yếu là phụ thuộc vào những thiết bị hỗ trợ, tính phức tạp của nhân tố kích thích và phản hồi liên quan, sự thiếu hụt cộng đồng từ tự nhiên, tốc độ phản hồi chậm, và sự phức tạp của những từ phức tạp mang tính miêu tả trong ký hiệu hay hình ảnh. Dưới đây là một phân tích về những rào cản này ảnh hưởng như thế nào đến sự phát triển của mỗi loại ngôn ngữ diễn cảm khác nhau (tức là những hiệu quả từ cơ bản), cũng như sự phát triển của ngôn ngữ để lĩnh hội.

PHÂN TÍCH VỀ HỆ THỐNG NGÔN NGỮ BẰNG TRANH ẢNH/ PECS SỬ DỤNG PHÂN TÍCH VỀ HÀNH VI NÓI CỦA SKINNER

Tiết mục yêu cầu một vật (mand): Hệ thống tranh ảnh/PECS có khuyết điểm ở yếu tố là giao tiếp thành công phụ thuộc vào thiết bị hỗ trợ. Khi động cơ thúc đẩy xảy ra trong môi trường tự nhiên, đứa trẻ thường không thể tiếp cận ngay đến bảng chứa tranh hay máy vi tính. Tình huống này là rất phổ biến cho nhiều người sử dụng hệ thống tranh /PECS là những người rất hiếu động (ví dụ như những đứa trẻ bị bệnh tự kỷ), hoặc tìm thấy việc mang một thiết bị giao tiếp là nặng nề hay không thích. Việc xảy ra những động cơ thúc đẩy trong môi trường tự nhiên không có bảng tranh ảnh hay sách hiện diện, thì không thể tạo ra một yêu cầu một vật bằng cách chỉ vào một tác nhân kích thích, vì vậy mà hành vi tiêu cực như cầm rầm có thể xảy ra khi yêu cầu một vật. Ngoài ra, do việc thiếu hụt những cơ hội phát ra những phản hồi bằng lời được huấn luyện dưới sự điều khiển của các động cơ thúc đẩy trong môi trường tự nhiên đã cản trở rất nhiều những cơ hội giảng dạy như những cơ hội được sử dụng trong việc giảng dạy tình cờ (như trong Hart&Risley,1975), cũng như sự phát triển nhiều yêu cầu phức tạp (Michael, 1988,1993). Ví dụ như khó dạy những yêu cầu một vật như những câu hỏi bắt đầu bằng W h. Những vấn đề này có thể không trầm trọng cho những trẻ ngồi xe lăn bởi vì bảng từ của chúng thường được mang theo xe. Tuy nhiên, thậm chí những trẻ này thường ở trong những trạng thái nơi chúng không thể yêu cầu khi có những động cơ thúc đẩy mạnh (ví dụ như trên giường, trong toa lét, trên tấm thảm trải nhà).

Những vấn đề này có thể vượt qua ở một mức độ nào đó bằng cách đảm bảo rằng bảng tranh hình luôn có sẵn cho đứa trẻ, hoặc tạo ra một hệ thống có thể mang theo. Đối với nhiều trẻ, sổ tay nhỏ có tranh và chuỗi hình được sử dụng thành thạo, nhưng số lượng phản hồi lại giới hạn, và tốc độ phát ra phản hồi chứa nhiều thành phần khác nhau lại chậm. Đây là một vấn đề bởi vì nếu phản hồi được phát ra quá chậm, sự tiếp nối về thời gian giữa những tiền đề cụ thể, hành vi và kết quả bị phá vỡ (tức là tìm kiếm tác nhân kích thích đúng tốn nhiều thời gian và sự chú ý của người nghe bị giảm dần, còn kết quả có được quá chậm.)

Tính chất đặt tên cho một vật: Loại ngôn ngữ này có lẽ ít bị ảnh hưởng nhất khi sử dụng hệ thống giao tiếp bằng tranh. Tác nhân kích thích không lời có thể dễ dàng được đưa ra và phản hồi có thể được nhắc nhở, được tạo nên và được tăng cường một cách khác nhau. Tuy nhiên, khi một tác nhân kích thích không lời trở nên phức tạp, khó khăn càng gia tăng khi trình bày những tác nhân kích thích này bằng tranh hay bằng ký hiệu (ví dụ động từ, giới từ, đại từ, tính từ, trạng từ, cảm xúc). Ví dụ, với màu sắc, khó mà miêu tả sinh động trong một bức tranh mà không sử dụng màu thật. Nếu bài tập là nhận ra một màu sắc và tấm tranh có màu trên đó (ví

dụ như cái tách màu xanh và một bức tranh về màu xanh), trẻ có thể so sánh màu xanh với màu xanh, kỹ năng này khác xa với việc đặt tên màu xanh đó. Thành công rõ ràng này có thể dẫn đến kết quả người lớn tin rằng những kỹ năng giao tiếp mà trẻ đạt được thật sự cao hơn những kỹ năng mà chúng thật sự có và điều này dẫn đến kết quả bỏ qua những kỹ năng giao tiếp cơ bản hơn. Một vấn đề phụ trội trong việc sử dụng tranh cho việc đặt tên là số phản hồi sẵn có bị giới hạn do yêu cầu về không gian, và độ dài của phản hồi có thể ngắn do thời gian và yêu cầu nỗ lực phản hồi.

Tính chất dễ tiếp thu: Loại giao tiếp này dường như tỏ ra mạnh cho những người sử dụng hệ thống hình/PECS do nó dễ dạy. Tuy nhiên, một phân tích kỹ lưỡng về những phương thức giảng dạy tiêu biểu có thể tiết lộ vài kết quả đáng ngạc nhiên. Tính chất dễ tiếp thu với hình ảnh được dạy do có người lớn yêu cầu bằng lời một trẻ chạm vào một hình cụ thể (giống như cách dạy dễ tiếp thu cho trẻ bình thường). Nhiều trẻ không biết nói có khả năng đạt được những kỹ năng này một cách nhanh chóng do phản hồi được nhắc nhở và tăng cường dễ dàng. Còn nữa, nhiều trẻ có sẵn những hành vi dưới sự điều khiển của lời nói (thường những cuộc thử nghiệm xảy ra khi không có sự hiện diện của bảng hình). Tuy nhiên, một phản hồi dễ tiếp thu thực sự với hệ thống tranh (cái đi song hành với lời nói) bao gồm một người lớn đưa ra một hình cho trẻ từ bảng hình và yêu cầu đứa trẻ chạm vào vật liên quan. Loại huấn luyện này phổ biến cho giao tiếp bằng lời nói và ký hiệu, nhưng lại điển hình không được hướng dẫn bởi những người sử dụng hệ thống tranh ảnh trong lớp học. Tuy nhiên, để được nhất quán với nhu cầu phát triển tất cả những kỹ năng bằng lời nói với loại giao tiếp trọng tâm là tranh, điều này phải xảy ra. Cách khác, có một sự tiềm tàng cho việc phát triển những kỹ năng lớn trong khả năng giao tiếp của trẻ.

Sự hiểu lầm trong huấn luyện dẫn đến kết quả là trong một hệ thống tranh, những hình ảnh nghĩa là có tình trạng giống như lời nói (hay dấu hiệu). Trong Skinner, 1957 cho rằng những hình này trở thành những phản hồi bằng lời nói và những tác nhân bằng lời. Nếu những lời nói được sử dụng trong những hướng dẫn dễ lĩnh hội (ví dụ như ‘ sờ vào cuốn sách’) và phản hồi sờ vào hay trao đổi tranh trên bảng (như sờ vào hay trao đổi tranh cho cuốn sách), sau đó, bởi vì cả hai tác nhân kích thích và phản hồi bằng lời nói, loại ngôn ngữ này là kỹ thuật nói về một vật, không dễ tiếp thu.

Do đó, có lẽ những điều được giả thiết là huấn luyện ngôn ngữ dễ tiếp thu giữa văn nói và chỉ vào những ký hiệu hay hình ảnh là nói về một vật hơn là dễ tiếp thu. Nói cách khác, huấn luyện nói về một vật thực sự được xem là huấn luyện dễ tiếp thu nếu như những hình ảnh không được thiết lập tương tự như đối với từ (tức là thiết lập những tác nhân kích thích bằng lời nói). Vấn đề này sẽ được thảo luận chi tiết dưới đây. Trong bất kỳ trường hợp nào, thật nặng nề để hướng dẫn những thử nghiệm dễ lĩnh hội thực sự nhất quán với hình thức phản hồi nhắm vào hoặc đối tranh, vì vậy tiếng Anh nói tiêu biểu được sử dụng, do đó trộn lẫn hai hệ thống ngôn ngữ khác biệt với nhau.

Tính chất dễ tiếp thu: Có rất nhiều khó khăn trong việc thiết lập đàm thoại có ý nghĩa với hệ thống giao tiếp bằng tranh/PECS. Đầu tiên, để nhất quán với hệ thống ngôn ngữ được thiết lập

bằng tranh như là hình thức phản hồi cho trẻ, hình ảnh cần được trình bày như tác nhân kích thích bởi người lớn hay bởi trẻ đồng trang lứa (giống như vấn đề được nhận diện ở đoạn trên với huấn luyện để tiếp thu). Đó là, một cuộc đàm thoại với tranh liên quan đến người nói và người nghe sử dụng tranh để tương tác qua lại với nhau (giống như đứa trẻ ra dấu hiệu sẽ thuận tiện hơn nếu người lớn cũng ra dấu). Người lớn có thể sử dụng tranh để giao tiếp với một trẻ sử dụng tranh, nhưng có vài vấn đề vốn có trong việc sử dụng tranh như là một tác nhân kích thích bằng lời (một yêu cầu cho tương tác giữa từ và từ thực sự, xem trong phụ lục một để biết thêm nhiều thông tin hơn).

Ví dụ, cố gắng dạy một trẻ tên những con vật bằng từ, một giáo viên có thể chỉ vào một hình chung cho những con vật và dạy trẻ chỉ vào một số tranh cho một số con vật cụ thể. Tuy nhiên, loại huấn luyện này thường khó khăn vì một bức tranh chung cho những con vật có thể khó tạo (và cho nó tình trạng bằng từ) mà không thấy rằng công việc này thực sự trở thành mẫu chỉ dẫn (tức là bức tranh chung có thể là một bức tranh cho một số con vật khác nhau và đứa trẻ so sánh hình này với một hình của một con vật cụ thể). Đàm thoại mang tính nhân quả hơn còn khó khăn hơn, nhưng có thể. Ví dụ, khi hỏi về một cuộc dạo chơi trên cánh đồng, một người hướng dẫn có thể chỉ vào những bức tranh cho câu hỏi “bạn đã thấy gì về cuộc dạo chơi này?” Tuy nhiên, câu trả lời chính xác yêu cầu trẻ phản hồi chính xác những bức hình cho những từ mà hầu như không thể hiện diện hữu hình cho những từ như “Cái gì”, “Bạn”.

Loại huấn luyện đàm thoại hoàn toàn phức tạp và nặng nề, do đó hiếm khi xảy ra với những trẻ học cách giao tiếp bằng tranh. Thay vào đó, giáo viên và cha mẹ hỏi trẻ em những câu tiêu biểu bằng văn nói Tiếng Anh. Điều này dường như cũng tốt như sử dụng tranh để giao tiếp, và thực sự được xem là tốt hơn nhiều so với sử dụng tranh. Tuy nhiên, không sử dụng tranh trong sự hiện diện của trẻ không cho phép trẻ thực hiện chức năng của một người nghe trong một hệ thống ngôn ngữ mà chúng được mong đợi thực hiện chức năng của một người nói. Tình trạng này (là tiêu chuẩn cho hầu hết những người sử dụng hệ thống giao tiếp bằng tranh) tương tự như việc mong muốn người lớn có thể đạt được một ngôn ngữ thứ hai mà không giúp ích cho người bình thường sử dụng ngôn ngữ đó. Còn nữa, từ quan điểm của trẻ, có nhiệm vụ ngôn ngữ phụ trội khi những từ nói được sử dụng một cách tách biệt như là một tác nhân kích thích trong đàm thoại. Trẻ phải dịch giữa hai hệ thống ngôn ngữ ngoài việc trả lời câu hỏi nguyên thủy (Vấn đề này cũng tương tự mà trẻ em ra dấu phải đối phó trong một môi trường mà người lớn không sử dụng dấu hiệu để giao tiếp). Nó giống như có trẻ nào đó hỏi người lớn câu hỏi bằng tiếng nước ngoài. Đầu tiên, người lớn phải dịch câu hỏi, sau đó trả lời câu hỏi. Đáng tiếc là do không có những kinh nghiệm về sử dụng tranh nên người lớn gặp thất bại hoặc là việc dịch yêu cầu sự phản hồi thành công trên sự phát triển từ của đứa trẻ. Tuy nhiên, xem hệ thống điểm chỉ vào hình là không phổ biến nên người sử dụng không bao giờ đạt được mức độ đàm thoại có ý nghĩa với hệ thống giao tiếp bằng tranh.

Vấn đề mang tính khái niệm khác với hệ thống giao tiếp bằng tranh là kỹ năng đàm thoại bằng phát âm tiêu biểu, ở phần nào đó, như là trách nhiệm của đồng đạo người lớn sẵn có cho trẻ. Nếu người lớn không làm mẫu cho hệ thống ngôn ngữ, những kỹ năng đàm thoại sẽ không phát triển trong một kiểu cách tiêu biểu. Tức là, trẻ không bao giờ trải qua những cơ hội xem người

lớn làm mẫu và sử dụng những bức hình như là một hình thức giao tiếp chủ yếu. Việc thiếu hụt một cộng đồng từ tự nhiên được củng cố cao độ có nghĩa là những hình ảnh không được đi đôi một cách có hệ thống với người lớn và những nhân tố tăng cường chắc chắn trong một kiểu cách mà lời nói hay dấu hiệu (nếu người lớn ra dấu hiệu) được đi đôi với những nhân tố tăng cường đó. Ví dụ, những mối liên kết giữa từ và từ phổ biến (như những chuỗi từ, bài hát hay đoạn) thường đi đôi với những quà thưởng mạnh như thực phẩm, chú ý, và những tiếp xúc về thể chất. Kết quả là những từ trở nên được tăng cường một cách tự động khi phát ra bởi vì kết quả phản hồi (thông tin phản hồi thuộc về giác quan hay những gì mà bạn nghe, thấy hay cảm thấy khi phản hồi bằng lời nói) có những thuộc tính tăng cường, và như một kết quả có điều chỉnh chức năng như một hệ quả (Skinner, 1957; Sundberg, Michael, & Partington, Sundberg, 1996; Vaughan & Michael, 1982). Có một quá trình tự tạo nơi mà những phản hồi trở nên mạnh mẽ hơn ở mỗi lần nó được phát ra do phản hồi được tự động tăng cường. Ảnh hưởng này có thể không xảy ra nếu người lớn không sử dụng tranh, đặc biệt khi tương tác với trẻ.

Viết và đọc: Dĩ nhiên là có thể có những từ được viết ra đi đôi với những ký hiệu mà cuối cùng có thể chứng tỏ sự điều khiển thông qua sự phản hồi. Tuy nhiên, nếu những từ tiếng Anh dẫn đến việc gọi ra động tác nhắm vào những tác nhân kích thích cụ thể, mối quan hệ thực sự trở nên phức tạp vì thiếu hụt những tương xứng giữa điểm và điểm giữa những tác nhân kích thích bằng lời và phản hồi bằng lời (Skinner, 1957). Như vậy, cách đọc ngữ âm là điều không thể với động tác chỉ vào tranh ngoại trừ nó liên quan đến việc chỉ vào những chữ để đánh vần ra những từ. Kỹ năng viết không có mối liên hệ với tranh ảnh và tương tự như dấu hiệu và lời nói, nó phải được dạy một cách độc lập.

XEM XÉT ĐẶC BIỆT VỀ HỆ THỐNG GIAO TIẾP BẰNG TRAO ĐỔI TRANH HÌNH (PECS)

Hệ thống giao tiếp bằng hình thức trao đổi tranh hình nhau (Bondy & Frost 1993) trình bày và yếu tố độc đáo không hiện diện trong hệ thống tranh tiêu biểu nhưng lại đảm bảo vài xem xét mang tính cá nhân. Có lẽ khía cạnh độc đáo nhất của PECS là yêu cầu đứa trẻ đặt hình vào tay của người nghe. Trao đổi này yêu cầu người lớn tương tác với hình thức phản hồi (tức là họ phải nhận hình), và như vậy chủ động làm phận sự của người nghe hơn. Trẻ chỉ vào hình không chắc chắn rằng người lớn đang chú ý đến, nhưng việc nhận hình chắc chắn đảm bảo rằng người lớn đang quan tâm đến không chỉ với đứa trẻ mà còn với hình. Quá trình này có thể gia tăng cơ hội tương tác giao tiếp thành công, và có thể dẫn đến điều là những hình ảnh trở thành những quà thưởng có điều kiện dễ dàng hơn. Điều này có thể làm nhẹ đi rắc rối là người lớn không sử dụng tấm bảng chứa hình tiêu biểu. Ngoài ra, hệ thống này có thể tránh vấn đề về những kỹ năng tượng thanh hay bắt chước yếu và tránh những cố hữu tiêu cực xảy ra khi nói hoặc ra dấu.

Tuy nhiên, thành công được truyền đạt của hệ thống này (Bondy & Frost, 1993) có lẽ do một số thay đổi. Nhất là nó sử dụng huấn luyện yêu cầu như một hình thức giao tiếp đầu tiên đa phần có thể dẫn đến thành công. Tính cố hữu trong những phương thức huấn luyện yêu cầu thể hiện ở yếu tố huấn luyện được quản lý dưới những điều kiện liên quan đến động cơ thúc đẩy hiện tại của trẻ cho những quà thưởng cụ thể (tức là sự hiện diện của những hoạt động thiết lập). Sử dụng yêu cầu một vật như là loại hình giao tiếp đầu tiên tiêu biểu không phải là giải pháp được

đề nghị bởi hầu hết những chương trình huấn luyện ngôn ngữ được phát hành cho cả hai hệ thống lời nói và tăng cường (ví dụ Carr, Binkoff, Kologinsky, & Eddy, 1978; Guess, Sailor & Baer, 1976; Lovaas, 1977). Tuy nhiên, huấn luyện yêu cầu một vật cơ bản là giải pháp được đề nghị bởi chương trình hiện tại, theo như chương trình đã được thiết lập trước đó, huấn luyện yêu cầu một vật là một yếu tố cơ bản đã tách giải pháp của Skinner, 1957 đối với huấn luyện ngôn ngữ ra khỏi những giải pháp truyền thống và mang tính hành vi khác (ví dụ như Sundberg, 1980, 1987, 1990; Sundberg, Milani, & Partington, 1977).

Trong khi tạo lợi thế từ việc huấn luyện những yêu cầu ban đầu giống như những hệ thống tranh khác, chúng không thể tái tạo ra những hiệu quả đáng mong muốn về việc trao đổi tranh hình với người nghe. Ngoài ưu điểm này, PECS vẫn còn bất lợi do những nhược điểm của hệ thống tranh, và có thể có giới hạn về phát triển lời nói (như phụ thuộc vào thiết bị hỗ trợ, tác nhân kích thích phức tạp và phản hồi phức tạp trong mỗi cuộc trao đổi, dường như ở những kỹ năng ở mức độ cao hơn, khó khăn trong việc giảng dạy cũng như trong đàm thoại càng chồng chất hơn). Tuy nhiên, những người sáng tạo ra PECS tuyên bố rằng có một sự cải thiện khả năng nói đáng kể trong học sinh của họ (Bondy & Frost, 1993). , một sự phát triển không được xem là tiêu biểu ở những hệ thống khác. Cải thiện trong hành vi nói là một ưu điểm to lớn của hệ thống này, nhưng có thể phần lớn do bắt đầu huấn luyện yêu cầu và huấn luyện tượng thanh phụ trội khác (cái mà người ta có thể làm với mọi hệ thống khác). Ngoài ra, nhiều trẻ xem phim của những trẻ học nói sử dụng PECS có vài hành vi nói. Ngoài vấn đề này, hệ thống này rõ ràng là một sự tiến bộ thông qua hệ thống tranh ảnh tiêu biểu, nhưng lại tiến bộ không rõ ràng qua sử dụng hiệu quả ngôn ngữ ra dấu (điều thường dẫn đến sự tiến bộ trong hành vi lời nói với giải pháp huấn luyện yêu cầu). PECS đã trở nên phổ biến rộng rãi như là một hình thức tăng cường giao tiếp cho những trẻ bị khiếm khuyết lời nói, tuy nhiên có rất ít nghiên cứu được hướng dẫn trên PECS. Do giới hạn về mặt khái niệm và thực hành đã nhận diện ở trên, sự nhiệt tình cho hệ thống này có thể trở nên tàn lụi khi dữ liệu càng có sẵn.

Tóm lại, dường như là hệ thống giao tiếp bằng tranh có nhiều khuyết điểm, bao gồm những giới hạn khác nhau trên sự phát triển nhiều loại giao tiếp phức tạp hơn (đặc biệt là những kỹ năng đàm thoại và những kỹ năng được liệt vào dạng nâng cao). Đối với vài cá nhân, có thể không có sự thay đổi (xem đoạn dưới cho việc thực hiện quyết định), vì vậy nếu tranh ảnh được sử dụng thì tối thiểu chúng nên được sử dụng khi xem xét những vấn đề nêu lên ở trên. Về mọi hình thức của hệ thống giao tiếp bằng tranh, hệ thống giao tiếp bằng cách trao đổi tranh ảnh hứa hẹn nhất để đạt được những kỹ năng giao tiếp nâng cao. Ở điểm này, loại cuối cùng của hệ thống tăng cường giao tiếp, văn viết, sẽ được xem xét bây giờ.

Có một số người giao tiếp hiệu quả bằng cách đánh vần từ. Nhiều cá nhân bị khuyết tật đã chứng tỏ sự sử dụng độc lập hình thức phản hồi này (như La Vigna, 1977). Có lẽ nó có giá trị rõ đối với những người bị khiếm thính và những người có chứng liệt não (CP). Ngoài ra, nhiều cá nhân bị chấn thương về thần kinh (TBI) duy trì khả năng đọc và viết, thậm chí mặc dù họ không có khả năng nói. Cuối cùng, có một số cá nhân bị bệnh tự kỷ có sự giới hạn về khả năng nói, nhưng đã chứng tỏ khả năng để đọc và viết (được biết như hyperlexia). Trong khi ít mong đợi hơn nói, đánh vần từ hay chỉ vào từ được xem như một loại giao tiếp hiệu quả. Chẳng hạn, một

người có khả năng sử dụng từ viết để yêu cầu những quà thưởng (yêu cầu một vật), nhận biết những tác nhân kích thích không lời (đặt tên một vật), và tham gia vào đàm thoại (nói về vật đó). Những kỹ năng này đòi hỏi một số khả năng tiên quyết như những khả năng liên quan đến văn chương. Tuy nhiên, loại hình giao tiếp này có thể có hiệu quả cho việc thiết lập mọi loại ngôn ngữ cho một người bị khiếm khuyết về lời nói.

Một kỹ thuật gần đây được nhận biết như loại giao tiếp tiện nghi (FC) thực hiện cách sử dụng bảng ghi, nhưng khác biệt với những hành vi lời nói độc lập được thảo luận ở trên dưới nhiều cách quan trọng. Giao tiếp tiện nghi liên quan đến sự phản hồi bao gồm những từ được đánh vần ra, được tạo ra bằng cách đánh máy hay chỉ vào chữ, với sự trợ giúp của những người trợ giúp hướng dẫn cánh tay, bàn tay hoặc ngón tay của người học (Biklen, 1990; Haskew & Donnellan, 1993). Tiền đề cơ bản là những tiện nghi cho phép một người khiếm khuyết lời nói tạo ra những từ mà họ có, nhưng không thể nói ra do chứng mất dùng động tác Biklen, 1990).

FC là một hình thức hành vi lời nói đã tạo ra một sự chú ý đáng kể từ thông tin đại chúng do đã chứng minh những mức độ phản hồi phức tạp được phát ra bởi những học sinh bị khuyết tật trước đó. Những người đề xuất FC đã đề nghị rằng nhiều cá nhân bị khuyết tật không nói được trước đó có thể biểu lộ mức độ nói gần bình thường thông qua những tiện nghi (Biklen, 1990; Haskew & Donnellan, 1993). Tuy nhiên, những học thuyết gần đây đã chứng minh rằng trong hầu hết trong mọi trường hợp được xem xét, người trợ giúp là người đưa ra những hành vi lời nói (ví dụ như Green & Shane, 1993; Wheeler, Jacobson, Paglieri & Schwartz, 1993). Trong rất ít trường hợp, những cá nhân này dường như có những tiết mục tiền đề cần thiết và có thể có lợi thế từ FC. Tuy nhiên, do những ứng dụng còn giới hạn, tập trung của phần này dựa trên cách sử dụng độc lập của văn viết.

Một số lượng trẻ em đáng ngạc nhiên được xem như bị bệnh tự kỷ lại có những khả năng nhận biết con số và chữ cái. Một vài trẻ em này bị ám ảnh bởi chữ cái và từ, đối với những trẻ em có khả năng sử dụng văn viết thật sự có thể cái thiện ngôn ngữ và khả năng nói. Trong một nghiên cứu gần đây, Judd, Endicott, và Sundberg (1997) đã kiểm tra một vấn đề về ngôn ngữ liên quan đến một đứa trẻ bị bệnh tự kỷ có thể đọc hàng tá từ, nhưng chỉ đạt được một số nhỏ từ vựng của văn nói như là yêu cầu vật và đặt tên cho một vật. Nghiên cứu này cố gắng quyết định những tác nhân kích thích bằng văn viết (một bảng từ) có thể được sử dụng như những lời nhắc nhở hay không để gia tăng yêu cầu từ, đặt tên và kỹ năng nói về vật của đứa trẻ. Thử nghiệm đầu tiên chứng minh kỹ năng yêu cầu vật của đứa trẻ có hoặc không có bảng từ, và cố gắng quyết định nếu một yêu cầu mới có thể đạt được nhanh hơn hay không với sự bao hàm những tác nhân kích thích được viết ra trong điều kiện huấn luyện ban đầu. Một thử nghiệm thứ hai sau đó được điều chỉnh để quyết định nếu như bảng từ có thể tạo thuận tiện cho việc đạt cách đặt tên một vật và nói về vật đó của đứa trẻ hay không.

Kết quả của nghiên cứu cho thấy rằng trẻ có khả năng yêu cầu một vật hiệu quả hơn với những tác nhân kích thích được viết ra, và những yêu cầu mới bổ sung vào bảng từ được thiết lập trước đó của chúng. Nó còn cho thấy rằng đứa trẻ có thể đặt tên vật một cách chính xác bằng cách chỉ chính xác vào những từ được viết ra, và chúng đã gặp thất bại để đạt bất kỳ đặt tên mới nào

trong điều kiện chỉ có lời nói. Còn nữa, trẻ còn có thể đạt những phản hồi nói về một vật mới nhanh hơn với những từ được viết ra. Những phát hiện này đề nghị rằng những tác nhân kích thích được viết ra có thể là công cụ hữu hiệu cho việc giảng dạy cách yêu cầu một vật, đặt tên và nói về vật đó cho những đứa trẻ bị bệnh tự kỷ, đặc biệt cho những trẻ được tăng cường mạnh mẽ bằng chữ cái và bằng từ.

Những phát hiện này còn có những điều ngụ ý thú vị và có thể liên quan đến những nghiên cứu trong tương lai.

Lời nói là hình thức phản hồi được lựa chọn. Luôn có xu hướng nỗ lực phát triển giao tiếp bằng lời nói trước khi xem xét một hệ thống tăng cường giao tiếp. Những phương thức chuyên biệt như huấn luyện yêu cầu một vật và đi đôi với tăng cường tự động (xem chương 5 và 6) có thể cải thiện đáng kể hành vi lời nói, như đã được chứng minh trong một số kỹ thuật về liệu pháp trị liệu vật lý khác về khả năng nói. Trong khi xem xét lời nói như một hình thức phản hồi có thể phát triển, người ta nên đánh giá sức mạnh của tiết mục tượng thanh của một người. Nếu hành vi tượng thanh vừa phải hay mạnh, nên theo đuổi hình thức phản hồi bằng lời nói. Ngay cả một số lượng rất nhỏ hành vi tượng thanh có thể đủ để bắt đầu ngay với chương trình huấn luyện yêu cầu một vật bằng lời. Nếu nỗ lực lập lại khi thiết lập giao tiếp bằng lời như yêu cầu một vật hay đặt tên một vật gặp thất bại, hệ thống tăng cường giao tiếp sẽ được xem xét.

Cho sẵn ba hình thức phản hồi khác nhau cho những cá nhân bị khiếm khuyết về lời nói, người ta làm cách nào để quyết định hệ thống giao tiếp nào là thích hợp cho từng cá nhân cụ thể? Đầu tiên, người ta phải xem xét từng cá nhân và những khuyết tật của họ. Nếu một người không nói được trầm trọng liên quan đến những bệnh như CP và TBI, hay những cơ bắp điều chỉnh khác nhau cần thiết cho khả năng nói, ra dấu hay viết có thể không thực thi được. Đối với những cá nhân này, một hệ thống định vị vào tranh hay FC có thể là lựa chọn duy nhất. Tuy nhiên, để sử dụng FC như một người nói thực sự, người đó phải chứng minh khả năng biết viết, biết đọc. Có thể tin tưởng rằng đánh máy và đánh vần có thể được dạy thông qua những tiện nghi trợ giúp nhưng dường như phải tốn rất nhiều cuộc thử nghiệm huấn luyện. Thậm chí nếu một người có học những phương tiện trợ giúp, họ có thể tham gia vào hành vi lời nói tự động và điều chỉnh vài thông điệp.

Nếu một người bị khiếm khuyết nói có học, thì viết hay đánh máy độc lập có thể là hình thức phản hồi hợp lý để sử dụng, đặc biệt nếu hành vi bắt chước hay tượng thanh yếu kém. Điển hình, sự tồn tại của hiệu quả từ được đi kèm với những yêu cầu một vật, đặt tên cho vật đó, và nói về vật đó, tuy nhiên đối với một vài cá nhân, những operant khác có thể hoàn toàn suy yếu. Sử dụng mẫu ghi để thiết lập hay phát triển cao hơn những operant từ này là không hợp lý. Điều này có thể xảy ra với những tiện nghi, thông qua một quá trình tạo hình đầy gay go. Nhưng trong một vài trường hợp (như CP và TBI), operant độc lập có thể đạt được dễ dàng hơn là điều chắc chắn, hoặc được phát triển cao hơn thông qua những tiện nghi. Tuy nhiên, nếu một người không có học, hoặc không có những operant từ có sẵn, thì có lẽ hình thức phản hồi bằng FC sẽ không có hiệu quả.

Khi xem xét một hệ thống cho trẻ bị khiếm khuyết lời nói là những trẻ không có học hay có những bệnh liên quan đến vận động trầm trọng (như một số trẻ bị bệnh tự kỷ hay những khuyết tật về phát triển khác), lựa chọn cơ bản là giữa hệ thống tranh hình/PECS và hệ thống dấu hiệu. Những ưu điểm sẵn có của hệ thống dấu hiệu như một hệ thống dựa trên những cử chỉ đi song hành và có thể cải thiện khả năng nói, và nhiều khuyết điểm của hệ thống tranh /PECS như hệ thống dựa trên sự chọn lựa yêu cầu sự hỗ trợ của môi trường, ngôn ngữ ra dấu sẽ là hình thức phản hồi được lựa chọn. Tuy nhiên, cũng có trường hợp do sự khác nhau hay thuộc tính vốn có giữa những cá nhân, hệ thống này sẽ được chiếu cố hơn hệ thống khác. Ngoài ra, có thể có sự kết hợp giữa những hệ thống khác nhau có ích cho vài cá nhân (Shafer,1993).

Tuy nhiên, xu hướng hiện tại là thiên về hệ thống tranh ảnh/PECS hơn là hệ thống ra dấu (Shafer,1993), cơ bản là nó dễ hơn cho người lớn (như cha mẹ và giáo viên) hiểu những gì đang được nhắm tới bằng cách đơn giản nhìn vào tranh hình, ký hiệu hay những từ được chú thích được sờ vào. Ngôn ngữ ra dấu yêu cầu người nghe phải có được sự huấn luyện đặc biệt để phản ứng lại một cách có hiệu quả. Thực hành này có thể được hỗ trợ bởi lý thuyết liên quan đến khả năng nhận thức tập trung vào những từ có nghĩa với người nghe, do đó đặt trọng tâm vào hành vi nghe hơn là hành vi nói (Skinner,1957). Điểm nhấn mạnh vào người nghe thiên về hệ thống tranh hơn hệ thống ra dấu do sẵn sàng cung cấp người nghe. Do đó, từ quan điểm này điều không hợp lý khi giả thiết rằng chỉ vào một vật thì dễ dàng đạt được nhiều chức năng hơn hệ thống ngôn ngữ ra dấu. Tuy nhiên, phân tích về mặt khái niệm hành vi (Michael, 1985; Shafer,1993) và những phân tích theo lối kinh nghiệm (như Sundberg & Sundberg, 1990) cho thấy rằng không chỉ những dấu hiệu gắn gũi hơn lời nói, mà khi tất cả đều như nhau thì hệ thống ngôn ngữ ra dấu đối với một đứa trẻ thì dễ đạt hơn là nhằm vào những tác nhân kích thích (như Sundberg & Sundberg, 1990; Wraikat et al., 1991).

TÓM TẮT

Hệ thống tăng cường giao tiếp đóng một vai trò to lớn trong việc phát triển thành công những kỹ năng bằng lời cho những trẻ không biết nói. Quyết định sử dụng hệ thống tăng cường giao tiếp nào thường quan trọng đối với những nhu cầu cụ thể của từng cá nhân và sự phức tạp sẵn có của lựa chọn. Ngôn ngữ ra dấu về mặt lý thuyết là gắn gũi nhất với lời nói, có nhiều ưu điểm nhất và ít khuyết điểm nhất trong số những lựa chọn được trình bày, hệ thống giao tiếp bằng tranh là lựa chọn được ưa thích kế tiếp. Điều rõ ràng là chỉ có một số trẻ bị khuyết tật là có lợi khi sử dụng giao tiếp thông qua tiện nghi. Tuy nhiên, vẫn có rất nhiều nhu cầu cho những nghiên cứu trong tương lai về nhiều khía cạnh của hệ thống tăng cường giao tiếp.

CHƯƠNG 5 CAN THIỆP NGÔN NGỮ BAN ĐẦU

Kết quả của những đánh giá ban đầu để quyết định khía cạnh nào của chương trình huấn luyện có liên quan nhiều nhất đến trẻ đang được xem xét áp dụng cho quá trình can thiệp vào ngôn ngữ. Chương can thiệp bắt đầu với những phương thức giảng dạy những kỹ năng giao tiếp cơ bản, và những tiến bộ vượt tới những kỹ năng ngôn ngữ phức tạp hơn. Chương hiện tại được thiết kế cho những trẻ đạt được số điểm ở mức độ 1 hay mức độ 2 trong những đánh giá ban đầu. Đây là những trẻ không hoặc hiếm khi phát ra những từ hay những dấu hiệu có thể nhận biết và không thể hợp tác. Những trẻ này còn thể hiện mạnh những hành vi không phù hợp chẳng hạn như thu mình lại không thích giao tiếp xã hội, hay gây sự, và tự hành hạ mình. Những hành vi tiêu cực có thể xảy ra do một trẻ không có những kỹ năng ngôn ngữ hữu hiệu sẽ tìm những phương pháp khác để đáp ứng nhu cầu và mong muốn của chúng. Đáng tiếc là những phương pháp này tỏ ra không hiệu quả trong nhiều tình huống (như cơn giận không thể biểu lộ cho người nghe trẻ muốn gì). Ngoài ra, những hành vi tiêu cực có thể gây phiền hà cho người khác và dẫn đến việc sử dụng hình phạt hay thuốc để khống chế chúng. Mặc dù những trẻ này có thể học cách điều khiển bằng tay hay thay đổi môi trường của chúng, chúng sẽ không được học những kỹ năng ngôn ngữ phù hợp tiêu biểu cho đến khi chúng được dạy một cách chuyên biệt những kỹ năng này.

Để dạy những kỹ năng ngôn ngữ cho những trẻ này, điều đầu tiên cần làm là tạo cho trẻ hợp tác với giáo viên. (Nếu những trẻ này tỏ ra hợp tác với giáo viên đến một mức độ nào đó, thì giáo viên có thể bắt đầu ngay những phương thức huấn luyện yêu cầu vật (được diễn giải ở dưới) tương thích theo những phương thức hợp tác). Có nhiều cách để dạy hoặc gia tăng sự hợp tác với trẻ. Có lẽ cách hữu hiệu nhất liên quan đến cách sử dụng những động cơ thúc đẩy hiện tại của trẻ (khóa hành vi chuyên môn cho động cơ thúc đẩy là thiết lập hành vi, Michael, 1988) và những tăng cường liên quan. Ví dụ, nếu trẻ muốn xem vi đê ô, sử dụng phương pháp thiết lập hoạt động (động cơ thúc đẩy) kèm với những tăng cường mở vi đê ô để giúp thiết lập một vài hành vi hợp tác.

Tuy nhiên, trước khi cố gắng dạy sự hợp tác, điều cần thiết là xem xét tại sao trẻ muốn làm điều mà người lớn yêu cầu chúng. Lý tưởng là khi học cách hợp tác, trẻ có thể chạm vào rất nhiều những quà thưởng và làm sao có được những quà thưởng tốt hơn mà ít nỗ lực hơn. (tức là tuân lời theo người hướng dẫn hơn là liên quan đến những hành vi nổi loạn). Để thúc đẩy trẻ hợp tác với nỗ lực giảng dạy ngôn ngữ, người hướng dẫn phải cho trẻ thấy rằng bằng việc tuân theo những yêu cầu bằng lời hay không bằng lời, chúng có thể chạm vào những vật hay những hành động mà chúng đang ao ước. Nếu sự tham gia của trẻ vào quá trình hướng dẫn không dễ dàng dẫn đến những tăng cường thực sự, thì có thể trẻ sẽ không tiếp tục theo quá trình hướng dẫn nữa. Thay vào đó, đứa trẻ sẽ quay lại những hành vi tiêu cực trước kia.

THIẾT LẬP QUAN HỆ

Có rất nhiều nhân tố xem xét khi nào nên tiếp cận một trẻ không biết nói không tỏ ra sẵn sàng hợp tác hay tuân theo người hướng dẫn. Nhân tố đầu tiên cần thiết là tạo cho trẻ biết ánh mắt của người hướng dẫn là mong đợi vào trẻ. Trẻ sẽ không dễ dạy nếu như chúng chủ động hoặc thụ động tránh người hướng dẫn. Mối quan hệ làm việc mong đợi sẽ được thiết lập khi người hướng dẫn liên kết một cách nhất quán với việc phân phối những vật hay những sự kiện tăng cường cho trẻ. Do đó, điều quan trọng là người hướng dẫn đạt và phân phối định kỳ những vật và những hoạt động tăng cường có hiệu quả cho từng trẻ riêng biệt (ví dụ như thức ăn, bong bóng, đồ chơi, sách, xe hơi, vi đê ô). Người hướng dẫn nên bắt đầu soạn ra một danh sách những vật tăng cường này, cũng như danh sách những cách để cung cấp quyền chạm vào những hoạt động tăng cường khác (như đẩy một cái đu, mở cửa ra ngoài). Mục đích chính của phương thức này là thiết lập người hướng dẫn như một hình thức tăng cường có điều kiện đối với trẻ. Đó là trẻ học cách ưa thích người hướng dẫn trước khi người hướng dẫn bắt đầu yêu cầu những công việc từ trẻ.

Hơn nữa, điều quan trọng là người hướng dẫn không được huỷ bỏ những hoạt động tăng cường đang diễn ra. Khi một người hướng dẫn có những nỗ lực ban đầu để đạt được sự hợp tác từ trẻ, thì việc yêu cầu trẻ ngừng tham gia vào những hoạt động thú vị để quay lại việc học là một hành động không mong đợi. Trẻ đang vui đùa. Tại sao chúng phải dừng lại để làm việc với người hướng dẫn. Cho nên cố gắng tốt nhất là tiếp cận với trẻ khi chúng không tham gia vào những hoạt động vui đùa, và cho phép chúng chạm đến những vật hay những hoạt động được tăng cường thông qua người hướng dẫn. Ví dụ, khi đưa trẻ trông chán, tiếp cận chúng và vô tình đưa cho chúng chiếc xe hơi mà chúng thích (không yêu cầu phản hồi) hay cù nách chúng; hoặc khi trẻ đang tham gia vào những hoạt động thú vị, người hướng dẫn có thể làm cho hoạt động này vui hơn bằng cách tham gia vào (như lúc lắc con ngựa đưa trẻ đang ngồi). Quá trình đi đôi này có thể tốn rất nhiều thử nghiệm (hay nhiều khoá) trước khi người hướng dẫn sẵn sàng bắt đầu yêu cầu một sự phản hồi từ trẻ.

YÊU CẦU PHẢN HỒI ĐẦU TIÊN

Khi người hướng dẫn sẵn sàng để bắt đầu yêu cầu sự phản hồi, điều quan trọng là đối với những trẻ tỏ ra không hợp tác, chỉ được yêu cầu những phản hồi mà người hướng dẫn biết chắc chắn là dễ dàng cho chúng (nhiều trẻ khuyết tật có thể phát ra những phản hồi nào đó nhưng tiêu biểu sẽ không phát ra những phản hồi khi chúng được yêu cầu). Ngoài ra, làm việc với trẻ tốt nhất khi những động cơ thúc đẩy của chúng cho một quà thưởng tỏ ra mạnh (như khi chúng đói, hoặc khi chúng muốn xem vi đê ô, hoặc chúng muốn ra ngoài). Sự tham gia của trẻ trong những bài khoá dễ phải được thưởng ngay. Qua một số những tương tác (có thể khác biệt đáng kể trong nhiều cách phụ thuộc vào trẻ và sức mạnh của những quà thưởng), trẻ sẽ được dạy dần dần cách để hợp tác với những bài khoá khó khăn hơn và với nhiều bài khoá hơn trước khi nhận được một quà thưởng. Tuy nhiên, lúc đầu, điều phức tạp là trẻ có thể nhận biết là ánh mắt của người hướng dẫn hàm ý với một điều tốt xảy ra, và người hướng dẫn yêu cầu vài phản hồi nhưng không yêu cầu phải nỗ lực nhiều để đạt những vật hay những điều mong muốn đó.

Tình huống giảng dạy lý tưởng cho người hướng dẫn là có một vật hay một hành động có giá trị tăng cường cao đối với trẻ (tức là trẻ muốn nó tại thời điểm đó), và quyền chỉ được chạm vào vật hay hành động đó thông qua người hướng dẫn. Trong tình huống này, trẻ thường tiếp cận với người hướng dẫn với cố gắng muốn gần gũi với quà thưởng hơn. Nếu người hướng dẫn quan sát cẩn thận hành vi của trẻ, họ có thể dần dần tạo những hành vi cho trẻ để mà chúng cố gắng làm nhiều hơn để đạt được quyền được chạm vào vật hay hành động đó thông qua một loạt những tương tác. Chú ý quan trọng là vấn đề then chốt ở chỗ đứa trẻ phải làm điều gì đó được chỉ định cụ thể bởi người hướng dẫn để đạt được quà thưởng. Trong một vài trường hợp, đơn thuần với tay để nắm lấy vật được tăng cường từ tay người hướng dẫn khi được yêu cầu làm vậy có thể là phản hồi đầu tiên được yêu cầu từ trẻ.

Điều quan trọng là cung cấp cho trẻ một số lượng vật thể hay hành động hữu hiệu để dẫn đến củng cố hành vi hiệu quả cho trẻ (tức là vì vậy trẻ thích lặp lại hành động được yêu cầu một lần nữa), nhưng không cung cấp quá nhiều vật hay hành động mà chúng không còn mong đợi nữa (tức là sự chán ngấy đã xảy ra). Ví dụ, có thể cung cấp một ít ngum nước trái cây trong cái cốc, sau khi trẻ với lấy cái cốc hơn là cho chúng một cốc đầy nước trái cây cho hành vi tương tự. Bằng cách này, trẻ sẽ thích lặp lại động tác hơn, hoặc tham gia vào nhiều hoạt động hơn để nhận thêm vài ngum nước trái cây nữa.

Khi người hướng dẫn điều chỉnh một số quà thưởng có mức độ mong đợi cao và trẻ hợp tác ở mức độ nào đó, luôn có lợi nhất để thiết lập một yêu cầu (xem dưới đây). Tuy nhiên, nhiều trẻ không cho phép người hướng dẫn nhắc nhở chúng một cách vật lý, hoặc có thể tham gia liên vào những hành vi tiêu cực (như cáu kỉnh) khi bị yêu cầu phản hồi cụ thể. Trong trường hợp này vẫn có thể nhận được nhiều loại phản hồi khác nhau từ trẻ. Những phản hồi này có thể bao gồm : (1) hướng trẻ theo nhắc nhở vật lý của người hướng dẫn (như cho phép người hướng dẫn hướng dẫn chúng trên một tấm bạt lò xo, hay nắm tay chúng tạo nên những dấu hiệu ASL cụ thể), (2) so mẫu một vật với một vật tương ứng (như đặt một hình của con chó với hình mẫu của con chó, đặt một hình trong một hộp), (3) tuân theo hướng dẫn để làm một động tác (như ngồi, nhảy, đến đây, mà không làm mẫu); (4) bắt chước vật lý một trong những động tác của người hướng dẫn (tức là bắt chước một động tác khi được yêu cầu ‘ làm cái này’ và một động tác được làm mẫu) hoặc (5) bắt chước cách phát âm một âm thanh hay một từ (như bắt chước một từ hay một âm thanh khi được bảo ‘ Nói-----’)

Tập trung chủ yếu ở giai đoạn can thiệp này là hướng trẻ làm điều gì đó khi người hướng dẫn muốn chúng làm (tức là tuân theo lời hướng dẫn). Cốt yếu là thiết lập từng bước điều chỉnh hướng dẫn. Bạn muốn từ từ yêu cầu trẻ đưa ra nhiều phản hồi hơn mà không quá nhanh để trẻ không tìm cách thoát ra khỏi tình huống giảng dạy. Còn điều quan trọng nữa là uốn nắn hành vi vâng lời của trẻ hơn là yêu cầu hoàn toàn vâng lời ngay với những yêu cầu cụ thể. Ban đầu, người hướng dẫn có thể cung cấp nhiều lời gợi ý để bảo đảm rằng trẻ sẽ thành công trong những nhiệm vụ này. Khi trẻ biết được những nhiệm vụ này, những lời gợi ý sẽ được từ từ giảm dần, cho phép trẻ làm nhiệm vụ mà giảm đi sự giúp đỡ. Từ từ, những quà thưởng sẽ được giảm

bớt một cách có hệ thống để duy trì phản hồi mà không phụ thuộc vào những quà thưởng mạnh nhất để có sự hợp tác của đứa trẻ.

Biểu lộ chủ yếu của việc thành công ở giai đoạn can thiệp này là trẻ đến với người hướng dẫn hơn là tránh khỏi những tiếp cận của người hướng dẫn. Nên lưu ý rằng mục tiêu đầu tiên của người hướng dẫn là thiết lập và duy trì một mối quan hệ tăng cường liên tục với trẻ. Nếu trẻ được yêu cầu làm quá nhiều hay nỗ lực không thành công, hoặc không nhận được vật nào hay hành động nào mà chúng mong muốn lúc đó, thì không thể duy trì sự tham gia của trẻ trong chương trình can thiệp ngôn ngữ. Một khi người hướng dẫn hướng trẻ tham gia vào một phản hồi cụ thể theo yêu cầu, nên dạy chúng yêu cầu một vật đầu tiên để dàng hơn. Huấn luyện sự vâng lời phụ trội có thể cần thiết và có thể là một khía cạnh đang phát triển của chương trình can thiệp, tuy nhiên, điều quan trọng là chuyển đến huấn luyện việc yêu cầu vật càng sớm càng tốt (tối ưu là huấn luyện trong bài khóa đầu tiên).

ĐỐI PHÓ VỚI HÀNH VI TIÊU CỰC

Có rất nhiều phương thức cụ thể có thể hữu hiệu trong việc giảm bớt những hành vi tiêu cực. Nhiều phương pháp đã được mô tả trong những bài kiểm tra cơ bản về chỉnh sửa hành vi (ví dụ như trong Cooper, Heron & Hewett, 1989; Malott, Whaley & Malott, 1994; Martin & Paer, 1995), và trong những bài kiểm tra được thiết kế đặc biệt cho việc đối xử với những hành vi tiêu cực của những trẻ bị khuyết tật về vận động (như trong O'Neill, Horner, Albin Sprague, Starey & Newton, 1997). Người đọc lạ lẫm với những kỹ thuật này có thể tham khảo trong những cuốn sách này. Nói chung, người hướng dẫn không nên cho phép đứa trẻ đạt được quyền chạm vào những quà thưởng bằng những hành vi tiêu cực. Tuy nhiên, phương thức này có thể dẫn đến sự bùng nổ đáng kể những hành vi tiêu cực đặc biệt là đối với những trẻ có một thời gian lâu dài về việc đạt những quà thưởng bằng những hành vi như thế. Do đó, điều quan trọng là đồng thời dạy cho trẻ những cách đạt được những quà thưởng thông qua những hành vi thích hợp. Những loại hình hữu hiệu nhất của những hành vi phù hợp là những kỹ năng giao tiếp được trao đổi. Mục đích của phần sau là mô tả những phương thức cơ bản cho việc giảng dạy những kỹ năng giao tiếp ban đầu này.

HUẤN LUYỆN NGÔN NGỮ BAN ĐẦU (HUẤN LUYỆN YÊU CẦU)

Loại hình đầu tiên của ngôn ngữ là dạy cho một trẻ không biết nói là 1 yêu cầu (tức là yêu cầu một quà thưởng). Kỹ năng này được dạy đầu tiên bởi vì yêu cầu một vật là một loại hình ngôn ngữ độc đáo có lợi trực tiếp cho trẻ bằng việc cho người trông nom trẻ biết chính xác điều mà trẻ cần trong tình huống cụ thể. Yêu cầu một vật tiêu biểu là loại hình giao tiếp đầu tiên mà loài người đạt được một cách tự nhiên (Bijou & Baer, 1965; Skinner, 1957). Trẻ sơ sinh khóc khi chúng đói và kết quả là chúng nhận được thức ăn. Chúng còn khóc khi chúng không thoải mái và chúng nhận được sự dỗ dành, và chúng khóc khi chúng muốn có sự quan tâm và chúng nhận được sự quan tâm. Những kiểu khóc khác nhau trong năm đầu đời bắt đầu nảy ra những động cơ thúc đẩy khác nhau. Thậm chí trẻ sơ sinh dùng kiểu khóc giả đờ để biểu lộ nhu cầu của chúng (Novak, 1996; Wolff, 1969). Khóc nhanh chóng trở thành một cách để giao tiếp với

người lớn hoặc đặc biệt hơn là một cách để đưa ra yêu cầu (yêu cầu một quà thưởng hoặc để vứt bỏ một nhân tố không thích). Hầu hết hình thức ngôn ngữ đầu tiên của trẻ sơ sinh là đưa ra những yêu cầu quà thưởng do nhiều động cơ thúc đẩy khác nhau tạo nên (tức là thiết lập hoạt động). Cuối cùng (khoảng 12 tháng tuổi), trẻ nhỏ sẽ học cách nói những từ để yêu cầu những thứ khác nhau mà chúng muốn hoặc không muốn.

Đối với những trẻ em tiêu biểu, yêu cầu một vật xảy ra sớm trong sự phát triển ngôn ngữ do ích lợi trực tiếp mà chúng nhận được (như thức ăn, sự dỗ dành). Những trẻ em không biết nói còn mong đợi những quà thưởng và những lợi ích trực tiếp. Chúng vẫn đói, vẫn cần sự quan tâm, cần vứt bỏ những nhân tố không thích vân vân cho dù chúng bị khuyết tật gì đi chăng nữa. Trong những huấn luyện ngôn ngữ ban đầu cho những trẻ không biết nói, có thể nắm bắt những loại hình động cơ thúc đẩy đang diễn ra như những cơ hội để hướng dẫn những thử nghiệm ngôn ngữ, và thường thì trẻ rất sẵn lòng tham gia vào sự huấn luyện này do những lợi ích trực tiếp mà chúng nhận được. Ví dụ, khi trẻ đói (động cơ thúc đẩy cho thức ăn rất mạnh), đó là lúc dạy cho trẻ từ, dấu hiệu, hay điểm vào hay trao đổi hình ảnh cho “thức ăn”.

Có nhiều quyền thay đổi làm gia tăng cơ hội giảng dạy thành công một trẻ không biết nói yêu cầu vật. Đầu tiên, nên sử dụng những hình thức tăng cường mạnh. Hầu hết trẻ em đều bị hấp dẫn bởi thức ăn, nước uống, đồ chơi, sự quan tâm, vân vân. Tuy nhiên, mỗi trẻ là khác nhau, nên phải hướng dẫn những cuộc quan sát những quà thưởng cá nhân. Ngoài ra, giá trị của những quà thưởng có thể thay đổi nhiều lần qua ngày, tuần hay tháng. Do đó, công cụ thứ hai trong việc phát triển ngôn ngữ là quá trình huấn luyện phải được hướng dẫn khi động cơ thúc đẩy cho một yếu tố riêng biệt mạnh. Nếu sử dụng món đồ chơi như là một quà thưởng, những cuộc thử nghiệm và những khóa học nên được hướng dẫn khi động cơ thúc đẩy cho món đồ chơi đó mạnh. Ví dụ, nếu trẻ không phát ra bất kỳ hành vi tượng thanh hay bắt chước nào, nhưng lại thích nghe nhạc vào buổi sáng trước buổi điếm tâm, thì một vài thử nghiệm huấn luyện yêu cầu nên thực hiện vào lúc đó. Động cơ thúc đẩy mạnh và nhạc là quà thưởng có uy lực nhất, vì vậy vào thời điểm này, người hướng dẫn có những cơ hội tốt nhất để giảng dạy phản hồi cho yêu cầu vật thành công. Ngoài ra, có thể sử dụng những nhắc nhở khác nhau (như bằng vật lý, bằng cách bắt chước, hay bằng từ) để bảo đảm sự thành công tức thời.

Trước khi bắt đầu một chương trình huấn luyện ngôn ngữ chính thức, nên thực hiện giám sát sự đánh giá và quyết định nên sử dụng loại hình phản hồi nào (tức là lời nói, dấu hiệu hay tranh). (Lưu ý quan trọng là quyết định này có thể thay đổi tùy thuộc vào có sự tiến bộ của trẻ). Nên nhớ rằng nếu một trẻ không thể phát âm một từ, thậm chí phát âm gần giống một từ, thì khó dạy ngay cho chúng ngôn ngữ lời nói. Nếu một trẻ có thể bắt chước một vài động tác, nhưng không thể phát ra những âm thanh hay những từ, thì ngôn ngữ ra dấu hiệu có thể là hình thức phản hồi phù hợp nhất. Nếu trẻ không thể bắt chước bất kỳ động tác nào, thì ra dấu là một điều khó khăn, nhưng rõ ràng không phải là không áp dụng được (và có lẽ vẫn là lựa chọn tốt hơn sử dụng tranh). Tuy nhiên, nếu cả hai hành vi bắt chước vật lý và tượng thanh (tức là bắt chước từ) yếu như nhau thì dấu hiệu là hình thức phản hồi cơ bản được lựa chọn do nó dễ dạy trẻ em bắt chước động tác hơn là phát âm từ. Nếu trẻ có sự suy yếu trầm trọng về thể chất, thì hệ thống tranh ảnh là lựa chọn phù hợp nhất.

Phương thức huấn luyện yêu cầu được mô tả dưới đây sẽ được phân chia thành bốn phần dựa trên mức độ hấp thu của trẻ: (1) phương thức giảng dạy yêu cầu cho những trẻ không bắt chước hay không phát âm, (2) phương thức giảng dạy những yêu cầu bằng cách ra dấu đối với những trẻ có một vài bắt chước vận động, (3) phương thức giảng dạy những yêu cầu bằng lời cho một số trẻ có những kỹ năng tượng thanh, và (4) phương thức giảng dạy yêu cầu bằng điểm chỉ vào tranh cho những trẻ liên quan đến những khuyết tật vật lý không thể phát ra âm thanh hay bắt chước động tác.

HUẤN LUYỆN YÊU CẦU CHO NHỮNG TRẺ KHÔNG THỂ PHÁT RA ÂM THANH HAY BẮT CHƯỚC

Nếu một trẻ không biết nói tỏ ra hợp tác ở mức độ nào đó và có thể nhận ra một vài quà thưởng, nhưng không thể phát ra âm thanh hay bắt chước, thì phương thức dạy những yêu cầu đầu tiên phải được thực thi. Có thể điều khiển tay thành nhiều động tác khác nhau để gia tăng khả năng thành công trong việc giảng dạy yêu cầu cho trẻ. Công cụ giảng dạy quan trọng nhất là sử dụng những hình thức tăng cường mạnh và những động cơ thúc đẩy liên quan (những lần cụ thể khi những quà thưởng đặc biệt mạnh), những kỹ thuật hành vi nhắc nhở và giảm dần. Ngoài ra, sử dụng ngôn ngữ ra dấu có thể dẫn đến kết quả đạt được yêu cầu có thể hiểu được nhanh hơn bởi vì người huấn luyện có thể nhắc nhở vật lý với trẻ cho những phản hồi và điều này họ không thể làm với lời nói. Phương thức huấn luyện cơ bản này sẽ được mô tả dưới đây.

SỬ DỤNG NGÔN NGỮ RA DẤU VỚI NHỮNG NHẮC NHỞ VẬT LÝ

Phương thức giảng dạy cho một trẻ không bắt chước bao gồm những nhắc nhở cơ học (cùng với những nhắc nhở khác) để trợ giúp trẻ thực hiện một phản hồi thành công. Phản hồi được nhắc nhở này cho phép trẻ tiếp xúc ngay với quà thưởng (ví dụ như ăn bánh, xem vi đê ô). Bước đầu tiên là chọn lựa ra một dấu hiệu giảng dạy (Bảng 5-1). Dấu hiệu này dành cho một quà thưởng mạnh (như thức ăn, cuốn sách, nhạc) hoặc cho một hoạt động mong đợi cao độ (như đẩy cái xích đu, được nâng bổng lên), và huấn luyện cần được hướng dẫn khi động cơ thúc đẩy (thiết lập hoạt động) cho quà thưởng mạnh. Còn nữa, dấu hiệu về mặt vật lý đối với đứa trẻ là dễ thực hiện, đối với người hướng dẫn là dễ nhắc nhở, và tương đối tượng hình (tức là trông giống như vật hay hoạt động mà nó thay thế cho).

BẢNG 5-1
NHỮNG VẤN ĐỀ CẦN XEM XÉT KHI LỰA CHỌN NHỮNG TỪ ĐẦU TIÊN NHƯ NHỮNG
YÊU CẦU

1. Lựa chọn từ cho những quà thưởng (động cơ thúc đẩy có sẵn), đặc biệt đối với những quà thưởng mà người lớn có thể dễ dàng điều khiển quyền chạm vào, và có khả năng sử dụng những vật như một quà thưởng:

- Những quà thưởng có thể tiêu thụ được (như thức ăn, nước uống)
- Những quà thưởng dễ dàng cho phép sự tiếp xúc ngắn (như bong bóng, cù nách)
- Những quà thưởng tương đối dễ để cất đi (như nhạc, vi de ô)
- Những quà thưởng dễ phân phối (như sách, xe hơi hay búp bê)
- Những quà thưởng có thể được phân phát thành nhiều lần (như những cây kẹo nhỏ, những hộp nước trái cây)
- Những quà thưởng luôn luôn mạnh (như đồ chơi, đi ra ngoài)

Có rất nhiều vật được xem là những quà thưởng nhưng khó quản lý đối với mục đích huấn luyện như những chuyến đi chơi bằng xe hơi, trò chơi điện tử, đi xe đạp, phim dài, đi bộ, kẹo cao su, kẹo cứng, và một tô kem). Những vật này có thể được sử dụng như những quà thưởng, nhưng có lẽ chỉ cho những phản hồi có chất lượng cao hay vào cuối khoá huấn luyện.

2. Lựa chọn những từ tương tự cho trẻ như được minh chứng bởi những kỹ năng bắt chước hay tượng thanh dễ tiếp thu. Ví dụ, khi cha mẹ nói “Con có muốn đi ra ngoài không?”, đưa trẻ đi về phía cửa ra vào.

3. Đối với những trẻ phát âm, lựa chọn những từ liên quan đến việc thực thi những phản hồi ngắn và dễ. Ví dụ, nhiều âm thanh lời nói dễ phát ra hơn những âm thanh khác. Chẳng hạn như “a a”, “ba”, “mm”, “da”, “la”, và âm “rrr” có thể khó hơn nhiều. Ngoài ra, nên lựa chọn những từ tương xứng với tính tượng thanh hiện có của trẻ.

4. Đối với những trẻ ra dấu, nên lựa chọn những từ tượng thanh, đó là, những dấu hiệu trông giống như những vật mà chúng thay thế, như trong dấu hiệu “cuốn sách” trông giống như động tác mở một cuốn sách, hoặc dấu hiệu “ăn” trông giống như bỏ thức ăn vào miệng. Còn nữa, nên lựa chọn những dấu hiệu mà chúng tương xứng với tính bắt chước hiện có của trẻ.

5. Lựa chọn những từ quan trọng và liên quan đến trẻ trong cuộc sống hàng ngày. Chúng là những vật thể mà trẻ nhìn thấy hay sử dụng hàng ngày. Còn nữa, sử dụng những vật là những tác nhân kích thích ổn định và có thể nhận biết rõ ràng được ưa thích hơn, đó là, tên của vật đó là nhất quán và xuyên suốt trong mọi hình dáng thay đổi của vật đó (như trái banh), và mọi người lớn đồng ý với tên gọi vật đó. Những từ được chọn nên là những từ xảy ra thường xuyên trong môi trường hàng ngày của trẻ (ví dụ như “ăn” có thể thường xuyên được nghe nhiều hơn là từ “con voi”)

6. Lựa chọn một bộ từ mà cuối cùng nó có thể kết nối với nhiều động cơ thúc đẩy khác nhau. Ví dụ, đừng chọn mọi thức ăn chỉ cho vài từ hay dấu hiệu đầu tiên, sự tiến bộ sẽ dừng lại khi trẻ không đói. Nên lựa chọn những từ cho nhiều động cơ thúc đẩy khác nhau (như thức ăn, đồ chơi, vi de ô, những trò chơi về thể chất).

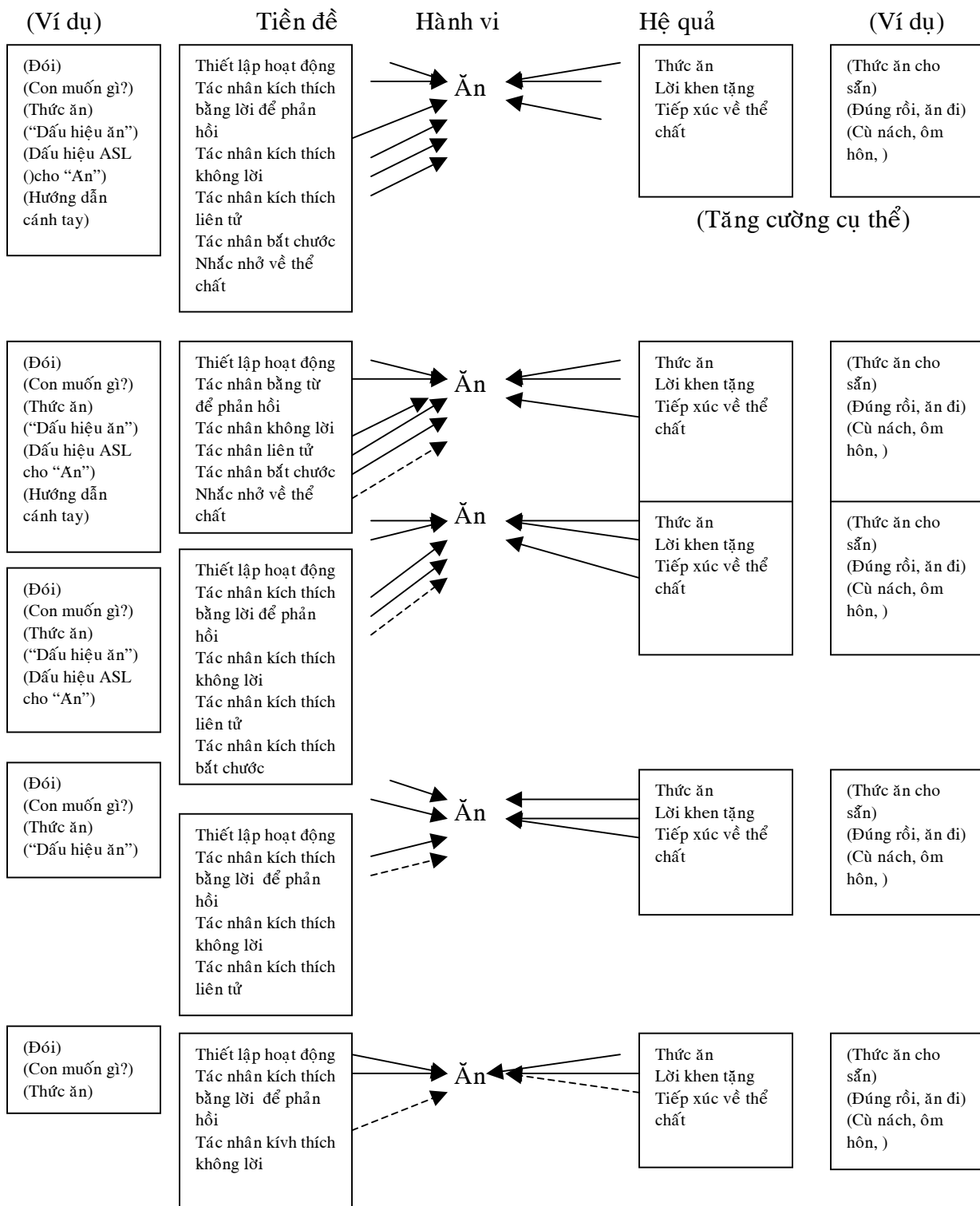
7. Tránh lựa chọn những từ hay những dấu hiệu mà nghe hay nhìn giống nhau. Trẻ sẽ khó phân biệt những hình thức phản hồi giống nhau (ví dụ như đừng lựa chọn dấu hiệu “ ăn” và “ uống” như là hai dấu hiệu đầu tiên bởi vì trông chúng giống nhau).

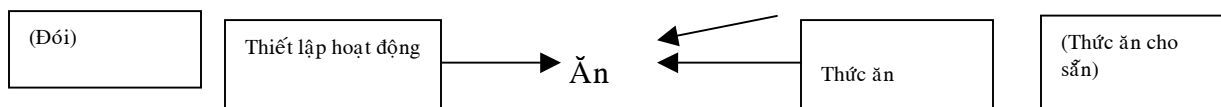
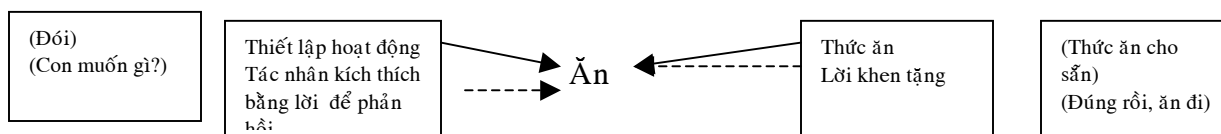
8. Tránh những từ và những dấu hiệu mà trẻ có những thuộc tính tiêu cực hay ác cảm vốn có (như cái giường, toa lét, không)

Huấn luyện yêu cầu một vật có thể thành công hơn nếu phương thức liên quan đến việc sử dụng đồng thời một số những nhắc nhở và hệ quả khác nhau. Thanh đầu tiên của bảng 5-2 chứa một biểu đồ của chín thay đổi tiềm năng (độc lập) và mối quan hệ của chúng đến những phản hồi bằng dấu hiệu (phụ thuộc). Sáu sự thay đổi này đặt trước những phản hồi và về mặt kỹ thuật ám chỉ đến những sự kiện tiền đề, và ba thay đổi theo sau những phản hồi và được xem là những sự kiện hệ quả. Mặc dù bảng này chứa nhiều loại hình nhắc nhở và những quà thưởng. điều lưu ý là người hướng dẫn chỉ nên sử dụng một số ít sự thay đổi cần thiết để hướng cho phản hồi xảy ra. Ngoài ra, có trường hợp là vài trẻ có những thuộc tính kỳ cục hay độc nhất vô nhị mà nếu như thực hiện những nhắc nhở cụ thể thì không phù hợp với chúng (như vài trẻ rất cố thủ đến nỗi mà những nhắc nhở vật lý không sử dụng được), một số trẻ khác có những khiếm khuyết cố hữu liên quan đến những nhắc nhở bằng từ cụ thể như “ Con muốn gì?” và vậy mà những nhắc nhở bằng từ này sẽ không được sử dụng). Tuy nhiên, mục đích của phương thức này là giao tiếp không cần nhắc nhở, do đó tất cả những lời gợi ý và những quà thưởng phụ trội sẽ được loại bỏ càng sớm càng tốt.

Việc dạy dấu hiệu “ ăn” chẳng hạn, sẽ bắt đầu bằng cách thức sau. Khi trẻ đói (bị thúc đẩy) cho chúng xem món ăn (tác nhân kích thích không lời) và nói “Con muốn gì?” hay “ dấu hiệu ăn” (hai hình thức gợi ý khác nhau), và làm mẫu dấu hiệu “ăn” (lời gợi ý mang tính bắt chước). Trẻ sẽ không thể phản hồi chính xác tại thời điểm này (bởi vì trẻ không có khả năng bắt chước trước đó), vì vậy người hướng dẫn hay người lớn khác nên gợi ý vật lý cho trẻ bằng cách di chuyển cánh tay lên miệng của họ (như trong khi làm dấu hiệu cho việc ăn). Tương tác được nhắc nhở hoàn toàn này sau đó sẽ được đi kèm với lời khen tặng, với thức ăn (như một mẫu bánh), và những tiếp xúc về thể chất (nếu những tiếp xúc này được tăng cường cho trẻ) (lưu ý rằng những trẻ ra dấu “ăn” hay cung cấp một dấu hiệu gần giống mà không cần những lời gợi ý về thể chất hay bằng từ, trẻ sẽ được khen tặng).

BẢNG 5-2
PHƯƠNG THỨC CHUYỂN GIAO NHANH CHÓNG CHO MỘT YÊU CẦU THUẬN TUÝ SỬ
DỤNG NGÔN NGỮ RA ĐẦU





Bước kế tiếp là giảm dần (bỏ từ từ) những nhắc nhở vật lý (Bảng 5-2, thanh 2). Hệ quả hoàn toàn được lập lại (tức là tất cả những nhắc nhở và những miếng bánh được đưa ra), nhưng lần này người hướng dẫn nên cố gắng đưa ra ít nhắc nhở hơn (người đọc tham khảo thêm nghiên cứu của Martin & Paer, 1995 cho nhiều thông tin về giảm dần những hình thức nhắc nhở vật lý). Phương thức này cần được lập lại nhiều lần xem xét có sự giảm bớt những nhắc nhở vật lý cần thiết. Tuy nhiên, đối với vài trẻ, việc phản hồi không cần những nhắc nhở vật lý có thể xảy ra nhanh chóng. Mục tiêu chính ở đây là loại bỏ những nhu cầu về lời gợi ý càng nhanh càng tốt trong khi vẫn đảm bảo rằng trẻ vẫn đạt được sự tăng cường. Một khi trẻ phát ra trông xấp xỉ như một dấu hiệu cho thức ăn (như di chuyển cánh tay một cách độc lập hướng về phía miệng của trẻ), những lời gợi ý vật lý sẽ bị loại bỏ (tuy nhiên, lời gợi ý có thể cần cho sau này để hướng hành vi lập lại lần nữa trong một quãng thời gian giữa những phản hồi đúng hay giữa những khoá huấn luyện). Người hướng dẫn nên cố gắng quản lý càng nhiều cuộc thử nghiệm càng tốt cho mỗi khóa học, và cho mỗi ngày. Nét đặc trưng phức tạp của phương thức này là cần thận tạo nên và giảm bớt những nhắc nhở cần thiết để phát triển những dấu hiệu. Do đó, phương thức đặc biệt này hầu như được tiến hành một cách có hiệu quả bởi những cá nhân có kinh nghiệm trong việc gợi ý, giảm bớt và tăng cường những tương đương hiệu quả.

Một khi trẻ có thể phát ra những dấu hiệu mà không cần những nhắc nhở vật lý, người hướng dẫn nên (1) bắt đầu giảm bớt những gợi ý bất chước cho dấu hiệu (bảng 5-2, thanh 3) và (2) giới thiệu một dấu hiệu thứ hai. Dấu hiệu mới còn liên quan đến một hình thức tăng cường mạnh, là tượng hình và dễ tạo. Dấu hiệu thứ hai còn trông khác biệt với dấu hiệu thứ nhất, và liên quan đến một động cơ thúc đẩy khác và loại hình tăng cường khác (ví dụ nếu dấu hiệu thứ nhất là “ăn” có lẽ “cuốn sách” là dấu hiệu thứ hai, nhưng chỉ khi trẻ thích nhìn vào cuốn sách). Nếu những dấu hiệu trông giống nhau, hay nếu cả hai liên quan đến đói và việc phân phát thức ăn thì chúng sẽ khó đạt hơn. Huấn luyện 2 dấu hiệu này sẽ được xen kẽ với nhau cũng như với những phản hồi khác mạnh đối với vốn tích lũy của đứa trẻ (như những hướng dẫn để tiếp thu, những mẫu tương xứng). Phương thức huấn luyện tương tự được mô tả ở trên sẽ được sử dụng cho việc thiết lập những dấu hiệu khác, và những phương thức được mô tả sau này sẽ được sử dụng để phát triển sâu hơn những dấu hiệu ban đầu.

HUẤN LUYỆN YÊU CẦU VỚI NHỮNG DẤU HIỆU CHO TRẺ BẮT CHƯỚC: GIẢM DẦN NHỮNG LỜI GỢI Ý BẮT CHƯỚC

Nếu trẻ có vài kỹ năng bắt chước sự vận động (hoặc đã đạt đến một điểm không cần lời nhắc nhở khi ra dấu), thì những phương thức huấn luyện yêu cầu sẽ bắt đầu mà không cần sử dụng đến những nhắc nhở thể chất, nhưng bao gồm những thay đổi khác được đề cập và phác thảo trước đó trong bảng 5-2, thanh 2. Đó là, việc huấn luyện nên xây ra khi trẻ đói, hiện diện những quà thưởng và có những nhắc nhở bắt chước hay bằng từ. Nếu trẻ bắt đầu bằng những nhắc nhở thể chất, thì phương thức sau sẽ là bước kế tiếp của chúng. Nên đưa ra những thử nghiệm khác nhau tại thời điểm này (trước khi cố gắng giảm đi những nhắc nhở bắt chước) cho phép trẻ thành công trong những phương thức huấn luyện. Nhiệm vụ hướng dẫn tại thời điểm này là dạy cho trẻ phát ra dấu hiệu mà không cần những nhắc nhở bắt chước (xem bảng 5-2, thanh 3) và như vậy “điều chỉnh sự chuyển đổi” đến sự hiện diện của quyền thay đổi khác (tức là những động cơ thúc đẩy, vật thể và những nhắc nhở bằng từ).

Người hướng dẫn nên cầm thức ăn trong tay và hỏi “Con muốn gì” hay “dấu hiệu ăn” (lưu ý rằng đối với một vài trẻ, cả hai tác nhân kích thích bằng từ không cần thiết, hay đơn giản có quá nhiều tác nhân kích thích bằng từ nếu đây là trường hợp chỉ sử dụng nhắc nhở “dấu hiệu ăn” thậm chí là từ cụ thể “ăn” đi kèm với gợi ý bắt chước). Gợi ý nhắc nhở có thể được giảm dần bằng cách gia tăng khoảng thời gian giữa lúc đưa ra câu hỏi và lúc đưa ra gợi ý (Halle, Baer & Spradlin, 1981; Martin & Paer, 1995). Hoặc là gợi ý bắt chước có thể được giảm dần bằng cách làm giảm những đặc tính chuyên sâu hay thể chất của chúng (ví dụ chỉ đưa ra một phần dấu hiệu), hoặc kết hợp cả hai cách trên. Những dấu hiệu chính xác hoặc gần xấp xỉ sẽ được khen tặng ngay, do đó lần tới khi mà thức ăn và những gợi ý bằng từ “Dấu hiệu ăn” được đưa ra, trẻ sẽ thích thú phát ra dấu hiệu mà không cần có gợi ý nhắc nhở.

Thử nghiệm về dấu hiệu thứ hai (như cuốn sách) nên được xen kẽ với những thử nghiệm của dấu hiệu thứ nhất. Ngoài ra, đối với vài trẻ, khi xen kẽ những thử nghiệm với những kỹ năng cơ bản khác tỏ ra có hiệu quả hơn.

Việc chuyển đổi những điều kiện tiên quyết từ nhắc nhở gợi ý bắt chước sang những quyền thay đổi hiện diện khác là mục tiêu cơ bản giai đoạn huấn luyện yêu cầu này. Sự chuyển đổi có thể xảy ra trong một vài thử nghiệm nếu những động cơ thúc đẩy và những quà thưởng mạnh, và trẻ có tính bắt chước phù hợp. Do đó, mục “phương thức chuyển đổi nhanh” đã được sử dụng để nhận dạng kỹ thuật này (Sundberg, 1980) Một khi hành vi xảy ra không cần những gợi ý bắt chước, trẻ có thể phát ra một phản hồi bằng từ là một phần yêu cầu (động cơ thúc đẩy khác nhau), phân đặt tên (món ăn hiện diện) và phần nói về vật đó (những nhắc nhở hiện diện). Cuối cùng, điều quan trọng là trẻ có khả năng ra dấu ăn một cách độc lập dưới sự điều khiển của từng quyền thay đổi khi chúng được hiện diện một cách độc lập. Tuy nhiên, nếu một trẻ không nói được trước đó có khả năng phát ra dấu hiệu mà không cần những nhắc nhở bắt chước hay vật lý, đây là một thành quả to lớn cho trẻ.

THÊM VÀO NHỮNG DẤU HIỆU MỚI VÀ GIẢM BỚT NHỮNG NHẮC NHỞ BẰNG TỪ

Một khi trẻ thành công với hai dấu hiệu đầu tiên, và có thể phát ra mà không cần những nhắc nhở bắt chước hay vật lý thì quá trình huấn luyện sẽ tiến hành với (1) những dấu hiệu mới, và (2) giảm bớt những nhắc nhở bằng từ (tức là, nhắc nhở bằng từ “dấu hiệu ăn” hay “dấu hiệu cuốn sách” và trở lại những nhắc nhở bằng từ tổng quát “Con muốn gì?”. Sự lựa chọn những dấu hiệu cho phép những tiêu chuẩn được mô tả trước đó và những phương thức huấn luyện cho dấu hiệu thứ ba nên tương tự như những phương thức được sử dụng trước đó đối với hai dấu hiệu đầu tiên. Lưu ý rằng những dấu hiệu đạt được không cần phải được thực hiện một cách hoàn hảo, hoặc dưới mỗi nguồn điều khiển độc lập để chuyển đến những ký hiệu kế tiếp. Tuy nhiên, những phản hồi nên tỏ ra mạnh dưới sự kết hợp những động cơ thúc đẩy, những điều chỉnh bằng từ và không bằng từ (tức là chắc chắn xảy ra mà không cần những nhắc nhở bắt chước hay vật lý).

Điều quan trọng là đảm bảo rằng những dấu hiệu đầu tiên được củng cố chắc chắn trước khi thêm nhiều dấu hiệu mới. Một vấn đề phổ biến với những người ra dấu hiệu đầu tiên này là những dấu hiệu mới thường được thêm quá nhanh chóng vào chương trình huấn luyện (những nhắc nhở bắt chước không được loại bỏ hữu hiệu), và làm cho trẻ lẫn lộn (đưa trẻ dường như do dự). Một trẻ mới biết đi phát ra một vài từ đầu tiên hàng ngàn lần trước khi những từ khác phát triển. Những người hướng dẫn không cần phải đợi một vài tháng trôi qua, như đối với sự phát triển ngôn ngữ ban đầu tiêu biểu, tuy nhiên, họ phải chắc chắn rằng một số lượng thử nghiệm huấn luyện hữu hiệu được thực hiện để đảm bảo rằng những phản hồi ban đầu vẫn duy trì mạnh mẽ khi giới thiệu những dấu hiệu mới.

Để phát triển sâu hơn hai dấu hiệu đầu tiên này, bước kế tiếp đối với những dấu hiệu này là cẩn thận bắt đầu giảm bớt những nhắc nhở bằng từ. “Dấu hiệu ăn” và “dấu hiệu cuốn sách”. Trẻ có thể phát ra những dấu hiệu này mà không cần đến những nhắc nhở bắt chước hay vật lý, nhưng bốn quyền thay đổi tiên quyết khác vẫn phải được hiện diện (tức là, động cơ thúc đẩy, vật thể, và hai nhắc nhở bằng từ khác). Điều quan trọng bây giờ là những phản hồi không bị ràng buộc từ nhiều nguồn điều khiển phức tạp bởi vì chúng không bao giờ xảy ra cùng với nhau trong môi trường tự nhiên (xem bảng 5-2, thanh 4). Ví dụ, nếu một trẻ phản hồi chỉ khi nhắc nhở được đưa ra, khả năng từ của chúng bị giới hạn rất nhiều. Để giảm bớt nhắc nhở bằng từ “dấu hiệu ăn”, nên chuyển đổi từ điều khiển tác nhân kích thích đến động cơ thúc đẩy, vật, và nhắc nhở bằng từ “Con muốn gì?” Người hướng dẫn nên đưa ra một vật cho trẻ (khi động cơ thúc đẩy mạnh) và nói “Con muốn gì?” và đơn giản đợi một vài giây. Nếu một phản hồi phù hợp xảy ra, nên thưởng ngay. Nếu một phản hồi không xảy ra trong vòng 5-10 giây, hãy đưa ra nhắc nhở bằng từ “Dấu hiệu ăn” và khen tặng cho phản hồi đúng. Lập lại thử nghiệm trong vòng một vài giây, và chờ đợi. Thường thì sau một vài thử nghiệm trẻ sẽ bắt đầu phản hồi trước khi có nhắc nhở bằng từ (tức là chuyển đổi điều khiển tác nhân kích thích). Khi trẻ làm điều này chỉ trong lần đầu tiên, nên khen tặng thêm cho chúng.

THÊM NHIỀU DẤU HIỆU CHO NHỮNG QUÀ THƯỞNG

Vào thời điểm này nên thêm vào những dấu hiệu mới, nhưng người hướng dẫn nên tiến hành một cách cẩn thận. Số lượng của những dấu hiệu mới không được vượt quá 5 đến 10 cho đến khi bước kế tiếp trong quá trình huấn luyện được hoàn thành (giảm bớt vật, tạo ra những dấu hiệu chỉ với những nhắc nhở bằng từ (“Dấu hiệu”). Khả năng giao tiếp của trẻ vào giai đoạn này khá mỏng manh và nếu như nhanh chóng giới thiệu quá nhiều dấu hiệu, những dấu hiệu được thiết lập trước đó sẽ bị suy yếu. Những dấu hiệu mới còn là những hình thức tăng cường mạnh cho trẻ (như âm nhạc, trái banh, cuốn sách, bong bóng, xe hơi, thuyền, thức uống, kẹo, sữa) và được thêm vào từng dấu hiệu một theo như cách thức được mô tả ở trên.

Bước kế tiếp với những dấu hiệu được thiết lập trước đó là dạy cho trẻ yêu cầu món ăn khi món đó không hiện diện (Bảng 5-2, thanh 5). Người hướng dẫn đặt món ăn sau lưng hay trong giỏ và hỏi trẻ “Con muốn gì?” Sau đó, người hướng dẫn nên đợi tối thiểu là 5 giây trước khi đưa ra một nhắc nhở bao gồm việc mang món ăn đó ra trước mặt trẻ. Bởi vì trẻ có thể đặt tên “thức ăn” nên phản hồi sẽ xảy ra nhanh chóng. Thưởng cho phản hồi của trẻ bằng thức ăn và lặp lại thử nghiệm đó. Đặt món ăn ra khỏi tầm mắt của trẻ và hỏi “Con muốn gì?” Thưởng thì trong vòng một vài cuộc thử nghiệm, phản hồi sẽ xảy ra dưới sự điều khiển của động cơ thúc đẩy và nhắc nhở bằng từ. Một vật thứ hai được tăng cường nên đặt xen kẽ với vật trước đó để dạy cho trẻ yêu cầu những quà thưởng cụ thể. Cuối cùng, nhắc nhở từ còn được giảm bớt (bảng 5-2, thanh 6) theo một cách thức giống nhau được mô tả ở trên. Khi điều này xảy ra, trẻ phát ra một yêu cầu thuần túy, đó là, phản hồi được điều khiển riêng lẻ bởi động cơ thúc đẩy (ví dụ, đói) và sự tăng cường cụ thể (ví dụ như nhận được thức ăn mong đợi). (Lưu ý rằng những phương thức giảm dần không cần thiết phải xảy ra theo như yêu cầu là giảm đi nhắc nhở bằng lời, sau đó đến nhắc nhở không bằng lời. Lời đề nghị tích cực có thể có hiệu quả hơn và phù hợp hơn cho một vài trẻ, tuy nhiên điều quan trọng là tại thời điểm nào đó giảm đi tất cả những gợi ý này để thiết lập những yêu cầu “tự động”. Ngoài ra, mọi dấu hiệu không cần thiết phải xảy ra như những yêu cầu thuần túy trước khi những huấn luyện phụ trội về những loại hình ngôn ngữ khác được hướng dẫn.

HUẤN LUYỆN TRONG MÔI TRƯỜNG TỰ NHIÊN

Điều quan trọng là đem những phương thức huấn luyện từ khoá huấn luyện cụ thể sang môi trường tự nhiên của trẻ. Những phương thức này có thể được hướng dẫn dễ dàng trong suốt ngày bình thường của trẻ, và nếu điều này được thực hiện, có thể tăng cường tốc độ đạt được. Những dấu hiệu được chọn lựa phải tỏ ra có công dụng cho đứa trẻ trong những tương tác hàng ngày với người khác trong môi trường của chúng. Cha mẹ, nhân viên, và bạn bè nên khuyến khích trẻ phát ra dấu hiệu khi trẻ có những nỗ lực đưa ra những dấu hiệu phù hợp. Điều quan trọng là những cá nhân khác còn cung cấp cho trẻ những cơ hội để ra dấu khi động cơ thúc đẩy của họ mạnh, và đề phòng trẻ chán (như trẻ không còn đói, hay không còn thích thú với một món đồ chơi nào đó). Ngôn ngữ được duy trì bởi cộng đồng từ (tức là, những người quanh trẻ giao tiếp với trẻ) và nếu trẻ rời khỏi khoá huấn luyện và đi đến một môi trường mà nơi đó những dấu hiệu không được sử dụng và yêu cầu, và hành vi không phù hợp trước đó được tăng

cường (ví dụ như khóc nhai nhãi để đòi thức ăn) , thì tiến bộ của trẻ có thể sẽ chậm hơn nhiều. Cha mẹ và nhân viên liên quan thường gặp khó khăn khi học dấu hiệu, nhưng trong giai đoạn huấn luyện đầu tiên họ nên học những dấu hiệu tối thiểu nhanh như trẻ. Ngoài ra, nếu trẻ thành công, thì điều này sẽ thúc ép người lớn đạt nhiều dấu hiệu hơn (Xem chương 4 cho vấn đề sâu hơn về cách xử lý nhu cầu ra dấu trong sự hiện diện của những trẻ ra dấu).

HUẤN LUYỆN YÊU CẦU CHO NHỮNG TRẺ CÓ VÀI KỸ NĂNG TƯỢNG THANH

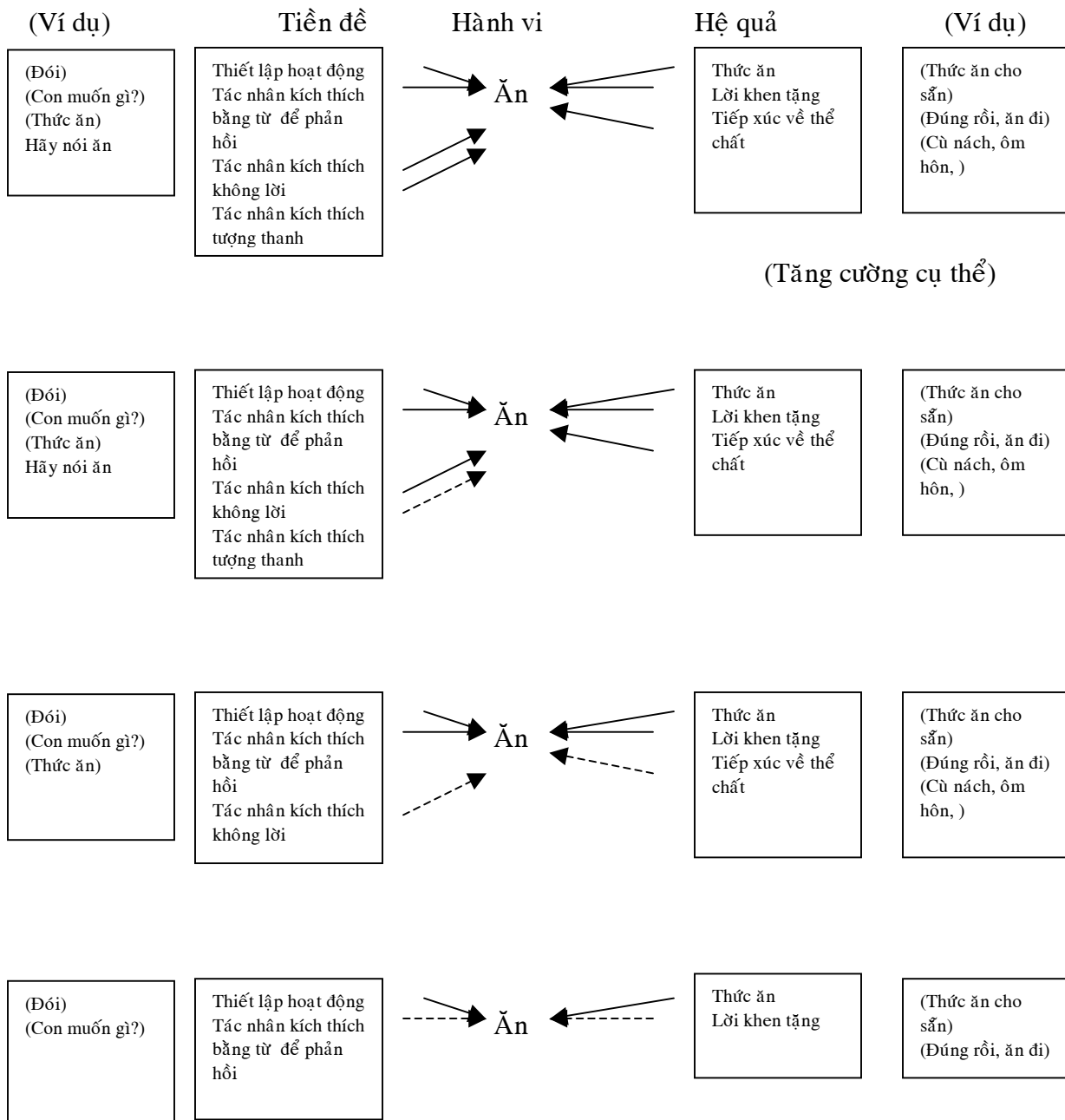
Lời nói là hình thức phản hồi đáng mong đợi nhất (Chương 4), và nếu một trẻ có vài phản hồi tượng thanh, thì nên cố gắng dạy cho trẻ những yêu cầu là những từ phát âm. Có vài trẻ có những kỹ năng bắt chước hay tượng thanh mạnh, và chúng có thể có lợi từ việc kết hợp cả yêu cầu bằng lời và yêu cầu bằng dấu hiệu. Phương thức huấn luyện được lên biểu đồ trong bảng 5-3 và chủ yếu giống như những phương thức đã được sử dụng trong việc huấn luyện ngôn ngữ ra dấu, ngoại trừ từ, là khác so với những dấu hiệu được sử dụng, và không tồn tại hai mức độ gợi ý. Giống như quá trình huấn luyện ngôn ngữ ra dấu, từ đầu tiên sẽ là hình thức tăng cường mạnh và huấn luyện nên được hướng dẫn khi động cơ thúc đẩy cho quà thưởng đó mạnh. Từ còn là cái mà trẻ có thể phát ra âm thanh (hay phát ra một xấp xỉ với từ). Chẳng hạn, nếu trẻ có thể phát ra âm thanh “eee” có thể uốn nắn âm thanh này vào yêu cầu ăn.

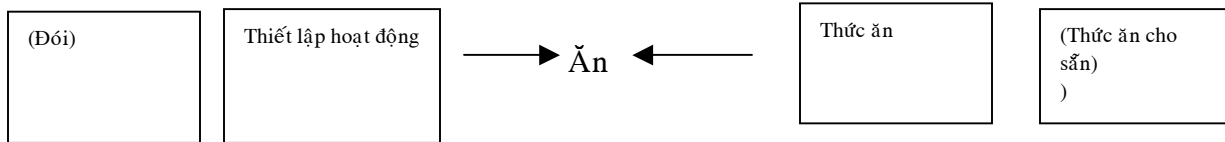
Nên bắt đầu huấn luyện với tất cả những hiện diện của những quyền thay đổi tiên quyết (Bảng 5-3, thanh 1). Cụ thể là nếu phản hồi mục tiêu là “ăn” thì trẻ nên đói, và thức ăn mong đợi hiện diện. Người hướng dẫn nên cầm thức ăn trong tay và nói trẻ “ Con muốn gì?”(nhắc nhở bằng lời), và/hay “Nói ăn” (nhắc nhở tượng thanh). Nếu trẻ phát ra tương đương với từ “ăn”, nên khen tặng trẻ bằng cách đưa thức ăn ngay (ngoài ra, tiếp xúc thể chất có thể được sử dụng nếu đó là một quà thưởng, và dường như cần thiết để củng cố phản hồi của trẻ). Một phản hồi không chính xác, hoặc không phản hồi, sẽ được lập lại bởi thử nghiệm đầu tiên (Thanh 1). Trẻ nên phản hồi bởi vì kỹ năng tượng thanh của trẻ mạnh (tốt thiểu cho từ mục tiêu) và có vài động cơ thúc đẩy hiện tại cho thức ăn. Nếu trẻ tiếp tục gặp thất bại khi phản hồi, hãy thử một thức ăn khác hay vào lần khác khi động cơ thúc đẩy của chúng mạnh hơn. Nếu trẻ vẫn tiếp tục không phản hồi hãy xem xét những phương thức được mô tả trong những khu vực kết hợp trên, hay có thể xem xét cách sử dụng ngôn ngữ ra dấu trong giai đoạn huấn luyện ban đầu này (chỉ khi nếu trẻ có vài khả năng bắt chước vận động).

Phương thức cho việc huấn luyện thực sự yêu cầu bằng lời bắt đầu trong thanh 2, bảng 5-3 nơi mà nhắc nhở tượng thanh bị giảm bớt. Những phương thức giảm dần tương tự như những phương thức được mô tả trong ngôn ngữ ra dấu. Người hướng dẫn có thể sử dụng phương thức trì hoãn hay phương thức nhắc nhở từng phần. Việc kết hợp cả hai phương thức này cũng có hiệu quả. Mục tiêu tại điểm huấn luyện này là hướng trẻ nói “Ăn” trước khi đưa ra nhắc nhở tượng thanh. Khi điều này xảy ra, trẻ sẽ được tăng cường ngay (có lẽ với một mẫu thức ăn lớn hơn nếu đó là lần đầu tiên hoặc là phản hồi có chất lượng cao). Bước kế tiếp là giới thiệu cho trẻ từ thứ hai. Tiêu chuẩn cho việc chọn lựa những từ phụ trội trong giai đoạn ban đầu của quá trình huấn luyện yêu cầu là tương tự như những tiêu chuẩn được đề nghị cho việc lựa chọn những dấu hiệu mới. Những từ đầu tiên dành cho những vật là những hình thức tăng cường mạnh, và

liên quan đến âm thanh mạnh mẽ trong tính tượng thanh của trẻ. Những từ không phải là những vần với nhau và nên dành cho những loại quà thưởng khác nhau. Huấn luyện từ thứ hai sẽ được xen kẽ với việc huấn luyện từ đầu tiên, cũng như thử nghiệm trên những kỹ năng khác liên quan đến ngôn ngữ như những thử nghiệm về tượng thanh, bắt chước, và sự tiếp thu (xem chương 6).

BẢNG 5-3
PHƯƠNG THỨC CHUYỂN GIAO NHANH CHÓNG CHO MỘT YÊU CẦU THUẦN TUÝ SỬ DỤNG NGÔN NGỮ LỜI NÓI





Khi trẻ thành công trong yêu cầu hai hay ba vật, nên thực hiện phương thức giảm bớt vật như là nguồn điều khiển (Bảng 5-3, thanh 3). Phương thức giảm dần vật là tương tự như những phương thức sử dụng trong ngôn ngữ ra dấu. Vật có thể được đặt sau lưng người hướng dẫn hay đặt trong cái hộp hay cái túi. Nên khen tặng ngay hay đưa ra vật mà trẻ muốn sau những phản hồi chính xác. Còn khi trẻ phản hồi không chính xác, nên lập lại cách làm và chỉ dấu một phần vật (ví dụ như để vật thò ra khỏi hộp). Nên lưu ý rằng điều quan trọng sau cùng là trẻ có thể phát ra những yêu cầu cho những vật khi chúng không hiện diện (yêu cầu thuần túy). Tuy nhiên, đối với vài trẻ, việc giảm bớt vật có thể dẫn đến giảm hứng thú hoàn toàn trong việc đưa ra yêu cầu. Trong khi mục tiêu cơ bản là loại bỏ vật, đối với những trẻ này điều tốt nhất có thể là thêm từ mới và giữ những vật này trong tầm mắt (phản hồi có thể là một phần yêu cầu hay một phần đặt tên). Tuy nhiên, phương thức này không nên kéo dài quá lâu (ví dụ như 10 từ) trước khi trẻ được yêu cầu để đưa ra yêu cầu cho những vật ngoài tầm mắt, nói cách khác là có rủi ro về giới hạn nhắc nhở (tức là nhắc nhở luôn được yêu cầu để hướng phản hồi xảy ra). Bước cuối cùng trong phương thức yêu cầu ban đầu là giảm bớt nhắc nhở bằng lời “ Con muốn gì?” (Bảng 5-3, thanh 5). Bước cuối cùng này ít quan trọng hơn ba bước trước đó, nhưng nếu mục tiêu để đạt được những yêu cầu tự động (một yêu cầu thuần túy) thì bước này phải được hoàn thành.

DẠY CÁCH YÊU CẦU MỘT VẬT ĐỐI VỚI NHỮNG TRẺ BỊ KHUYẾT TẬT VỀ THỂ CHẤT KHÔNG THỂ PHÁT RA ÂM THANH HAY BẮT CHƯỚC

Nhiều trẻ không thể vận dụng tay để tạo ra dấu hiệu hay không thể điều khiển cách phát âm để tạo ra từ. Những trẻ này có thể có chứng liệt não hay bị chấn thương não. Đối với những trẻ này, phản hồi cho huấn luyện yêu cầu nên bao gồm việc chỉ điểm vào tranh hay vật. Có thể có những trẻ không thể phát ra âm thanh hay bắt chước những động tác, nhưng lại có thể làm một cách tốt khác thường trên bài tập mẫu chỉ dẫn lại có lợi từ hệ thống điểm chỉ. (Lưu ý là có nhiều trẻ không thể bắt chước hay phát ra những âm nhưng vẫn được dạy từ hay dấu hiệu với những phương thức được mô tả trong chương này, và do nhiều ưu điểm của lời nói và dấu hiệu, mọi nỗ lực sẽ được thực thi để giảng dạy những trẻ này giao tiếp với những loại hình giao tiếp ít giới hạn này).

Phản hồi bằng cách chỉ điểm trong hệ thống giao tiếp bằng tranh ảnh có thể được thực hiện trong một số cách khác biệt nhau phụ thuộc vào nhóm cơ bắp mà trẻ có thể điều khiển (ví dụ đầu, miệng, chuyển động của mắt, và chuyển động của tay). Việc lựa chọn những hình đầu tiên để dạy, và những điều kiện trong đó việc giảng dạy được hướng dẫn sẽ hoàn toàn giống như những điều kiện và chọn lựa được mô tả ở trên cho yêu cầu bằng cách ra dấu hay bằng lời. Hãy bắt đầu với những hình đại diện cho những vật hay những hành động được tăng cường cao độ và chỉ hướng dẫn huấn luyện khi động cơ thúc đẩy cho những hoạt động này mạnh. Một

phản hồi chính xác, hay xấp xỉ chính xác sẽ được đi kèm ngay với lời khen tặng và trẻ sẽ được quyền chạm vào quà thưởng đó (ngoài ra, tiếp xúc thể chất sẽ được sử dụng nếu nó là một quà thưởng).

Những loại nhắc nhở sẵn có cho việc huấn luyện loại hình yêu cầu này là giống như những loại được mô tả cho dấu hiệu và từ. Việc điểm chỉ có vài ưu điểm hơn lời nói trong đó những nhắc nhở vật lý và nhắc nhở bắt chước có thể được sử dụng (nhưng rõ ràng không phải là những nhắc nhở tượng thanh). Để bắt đầu việc huấn luyện, người hướng dẫn nên đặt một hình đại diện cho vật tăng cường trên bàn hay trong khay xe lăn của trẻ. Sau đó người hướng dẫn cầm lên vật tăng cường đó (ví dụ một cái radio) và nhắc nhở trẻ bằng lời “Con muốn gì? Chỉ vào Radio, “ và nhắc trẻ bắt chước bằng cách chỉ vào hình. Nếu trẻ không phản hồi thì sử dụng nhắc nhở vật lý. Một phản hồi được nhắc nhở đầy đủ sẽ được tăng cường bằng quyền chạm vào quà thưởng (ví dụ như một hay hai phút nghe radio), sau đó phương thức sẽ được lập lại. Vào thử nghiệm kế tiếp, người hướng dẫn sẽ nỗ lực giảm bớt nhắc nhở vật lý (như trong hình 5-2, thanh 2). Những phản hồi xấp xỉ gần đúng sẽ được tăng cường (tức là uốn nắn) với những nỗ lực kiên trì của người hướng dẫn và đưa ra càng ít nhắc nhở vật lý.

Bước kế tiếp trong huấn luyện là loại bỏ nhắc nhở bắt chước (Bảng 5-2, thanh 3). Người hướng dẫn một lần nữa đưa ra vật, khi động cơ thúc đẩy mạnh, đi kèm với nhắc nhở bằng lời “Con muốn gì, chỉ vào Radi ô” và nhắc nhở bắt chước. Những phản hồi xấp xỉ gần đúng sẽ được tăng cường ngay và những phản hồi chưa đúng sẽ được lập lại bằng những nhắc nhở bằng lời và bắt chước. Vào mỗi thử nghiệm thành công, người hướng dẫn nên cố gắng giảm bớt những nhắc nhở bắt chước. Một khi trẻ có thể chỉ vào bức hình mà không cần những nhắc nhở bằng lời hay bắt chước thì những hình mới sẽ được giới thiệu. Tiêu chuẩn cho việc giới thiệu những hình mới và làm giảm bớt những nhắc nhở bằng lời tương tự như tiêu chuẩn được mô tả cho dấu hiệu và lời nói. Chỉ chọn những vật tăng cường cho 5-10 từ đầu tiên và xen kẽ những phản hồi yêu cầu với nhau, và với những thử nghiệm ngôn ngữ khác (tức là để tiếp thu, tượng thanh, bắt chước).

Hệ thống giao tiếp thông qua trao đổi tranh hình ảnh (PECS) có thể có nhiều lợi ích hơn hệ thống giao tiếp thông qua việc điểm chỉ vào tranh. PECS có ưu điểm đòi hỏi người nghe tương tác với hệ thống ngôn ngữ bằng việc thực nhận những tranh ảnh trong tay. Yếu tố này có thể có nhiều ưu điểm đáng kể hơn hệ thống điểm chỉ tranh ảnh không yêu cầu người lớn tương tác với hệ thống giao tiếp. Những phương thức sử dụng PECS còn liên quan đến huấn luyện yêu cầu ban đầu và được mô tả chi tiết bởi Frost và Bondy (1994).

NHU CẦU VỀ MÔI TRƯỜNG DỰA TRÊN NGÔN NGỮ

Giảng dạy ngôn ngữ cho một trẻ bản chất không nói được không phải là một công việc dễ dàng, như có thể thấy trong những diễn giải của những phương thức và xem xét huấn luyện đặc biệt ở trên. Để đánh giá lạc quan về khả năng thành công, cần xem xét nhiều khía cạnh phụ trội của chương trình can thiệp. Một trẻ sẽ tiến bộ nhiều nếu cố gắng tạo ra một môi trường dựa trên ngôn ngữ. Những yếu tố cho môi trường đó rất phức tạp và liên quan đến nhiều thành phần. (Bảng 5-4)

Bước đầu tiên trong việc tạo ra môi trường ngôn ngữ là ngôn ngữ phải được xem xét bởi mọi khía cạnh liên quan đến trẻ như một nét đặc trưng của quá trình can thiệp của chúng, và huấn luyện ngôn ngữ phải được gắn kết với mọi hoạt động khác (ví dụ như khả năng tự chăm sóc, vui chơi, giải trí, phát triển vận động, những nhiệm vụ không lời). Ngoài ra, phải có một số lượng lớn thử nghiệm hàng ngày dưới những tác nhân kích thích khác nhau và những điều kiện động cơ thúc đẩy khác nhau. Người hướng dẫn nên tập trung vào đánh giá tích cực của bất kỳ cơ hội nào để hướng trẻ sử dụng ngôn ngữ bằng việc nắm bắt hay sắp xếp những cơ hội đặc biệt để giao tiếp. (Điều quan trọng cần lưu ý là số lượng thử nghiệm không cần thiết phải phức tạp mà là phải có những loại thử nghiệm khác nhau (như bắt chước, yêu cầu, đặt tên....những loại này sẽ được thảo luận sau). Trẻ sẽ đạt được những kỹ năng ngôn ngữ nhanh hơn nếu tất cả những cá nhân tương tác với trẻ được huấn luyện về những kỹ thuật hướng dẫn ngôn ngữ. Đặc biệt, người lớn cần được huấn luyện về làm thế nào và khi nào nên tăng cường và nên chấp nhận những phản hồi gần đúng nào, nên cung cấp mức độ nhắc nhở nào, và làm cách nào để giảm bớt những nhắc nhở đó càng nhanh càng tốt. Điều còn cần thiết là nên nhất quán xuyên suốt qua sự bố trí và giữa những người huấn luyện và nên cung cấp những cơ hội khác nhau để phổ biến. Đối với những trẻ có tiến bộ xa hơn, điều cần thiết là nên có kế hoạch tạo thêm nhiều loại hành vi từ phức tạp hơn. Kế hoạch giáo dục (IEP/IPP) phải được kết nối với những hoạt động hàng ngày, và nên thu thập những dữ liệu cho việc thực thi.

KHI NÀO HƯỚNG DẪN NHỮNG THỬ NGHIỆM NGÔN NGỮ

Xem xét có bao nhiêu âm thanh mà một trẻ sơ sinh tạo ra bằng cách bập bẹ trước khi từ bắt đầu xảy ra. Còn nữa, xem xét một trẻ 3 tuổi có thể phát ra khoảng 20,000 từ mỗi ngày. Số lượng đồ sộ phản hồi bằng từ rõ ràng liên quan đến tốc độ phát triển ngôn ngữ. Những trẻ ở độ tuổi đi chập chững nhưng vẫn còn im lặng thường chậm nói. Nhiều trẻ không nói được hay chậm nói nhận vài cuộc thử nghiệm ngôn ngữ. Thường tập trung vào những vấn đề hành vi, sự phát triển vận động, tự chăm sóc bản thân và những hoạt động không lời khác. Để bắt kịp với những mô hình học ngôn ngữ của những trẻ tiêu biểu, cần phải có những thử nghiệm huấn luyện thường xuyên. Những thử nghiệm này phải được nhận biết như là mục tiêu cơ bản của kế hoạch xử lý và cần được hướng dẫn ở mọi cơ hội. Nó cần có hàng ngàn cuộc thử nghiệm huấn luyện trước khi hành vi từ xảy ra không cần nhắc nhở hay tự phát, vì vậy cho phép môi trường tự nhiên để trợ giúp và cuối cùng tiếp tục quá trình huấn luyện ngôn ngữ. Những thử nghiệm nên được hướng dẫn bởi mọi người liên quan đến trẻ và nên chứa nhiều loại thử nghiệm khác nhau (phụ thuộc vào mức độ cá nhân). Chẳng hạn, cơ hội cho việc huấn luyện ngôn ngữ xảy ra khi trẻ muốn cái gì đó (yêu cầu một vật), hay thấy điều gì đó thú vị (đặt tên vật). Tuy nhiên, những sự việc tự nhiên này hiếm khi đáp ứng số lượng thử nghiệm hàng ngày cần thiết để giảng dạy ngôn ngữ trực tiếp đến đứa trẻ. Do đó, ngoài những sự kiện tự nhiên, cần tạo ra những cơ hội cần thiết để đưa ra những tác nhân kích thích gợi ra những hành vi từ và tăng cường tức thời đối với những hành vi đó. Lovaas (1997) đã bảo vệ ý kiến của mình khi cho rằng chìa khoá then chốt của đối sách đối với trẻ bị bệnh tự kỷ là sớm can thiệp, và số lượng lớn các thử nghiệm huấn luyện hàng ngày.

SỰ THỨC ÉP CỦA BẠN CẦN TỚI MỘT CHỪNG MỤC NÀO

Khả năng đạt ngôn ngữ có thể rất mỏng manh đối với những trẻ có những khuyết tật về phát triển. Số lượng của những thử nghiệm thành công cần thiết nên vượt xa hơn số lượng của những thử nghiệm không thành công và nên tránh những điều khiến gây mâu thuẫn. Học ngôn ngữ nên vui và có công dụng cho trẻ. Những huấn luyện yêu cầu ban đầu có thể thường xuyên hoàn thành mục tiêu này bởi vì mục tiêu đặt vào nhu cầu của trẻ và những cách thức dạy cho trẻ quyền chạm vào vật tăng cường mong đợi. Nếu trẻ bắt đầu tránh hay cố gắng thoát khỏi những khoá học ngôn ngữ thì có thể là những khoá học này không có ích lợi trực tiếp hay không vui với trẻ. Người hướng dẫn nên đề phòng những dấu hiệu hành vi muốn thoát khỏi hay muốn trốn tránh (ví dụ như ngã xuống sàn, nhìn qua chỗ khác, khóc hay làm dữ). Khi những hành vi này bắt đầu xảy ra đừng cố gắng và hãy để bé ra khỏi nhiệm vụ ngay tức khắc và sau đó nên xen kẽ với những nhiệm vụ dễ hơn (ví dụ những thử nghiệm về bắt chước, tượng thanh, và dễ tiếp thu). Luôn luôn chấm dứt khóa học sau một phản hồi chính xác (mà không đi kèm với những hành vi tiêu cực). Không bao giờ kết thúc một khóa học như một hậu quả của hành vi tiêu cực của trẻ. Nếu bạn làm, hãy nỗ lực thoát khỏi những hành vi đó và khóa học kết thúc sớm hơn ở mức độ thành công. Hành vi tránh và thoát khỏi khóa học này thể hiện ở chỗ là có bao nhiêu trẻ không muốn làm việc với giáo viên. Một yếu tố thành công khi làm việc với những trẻ không nói được là luôn luôn cố gắng hướng trẻ đến những phản hồi chất lượng nhất, với số lượng nhắc nhở ít nhất.

TÓM LẠI

Loại hình ngôn ngữ đầu tiên để bắt đầu giảng dạy một trẻ không nói được nên là yêu cầu vật. Loại hình ngôn ngữ này trực tiếp có lợi cho trẻ bằng cách cho phép trẻ chạm đến những vật tăng cường mong đợi. Những loại hình kỹ năng ngôn ngữ khác như đặt tên, bắt chước, dễ tiếp thu không có những lợi ích tức thời cho trẻ, vì vậy thiết lập chúng như những hình thức giao tiếp ban đầu thường khó khăn hơn. Nhiều trẻ có thể đạt được yêu cầu hoàn toàn nhanh chóng bằng việc sử dụng giao tiếp tăng cường. Tuy nhiên, những phương thức cụ thể cho việc giảng dạy những yêu cầu ban đầu một cách hiệu quả là yêu cầu một số lượng xem xét quan trọng, và cẩn thận sử dụng những nhắc nhở và tăng cường. Ngoài ra, yêu cầu vật sẽ đạt được nhanh hơn nếu những người làm việc với trẻ tạo ra môi trường dựa trên ngôn ngữ nuôi dưỡng khả năng đạt ngôn ngữ của trẻ.

BẢNG 5-4 NHỮNG YẾU TỐ CỦA MỘT MÔI TRƯỜNG DỰA TRÊN NGÔN NGỮ

Ngôn ngữ phải được xem xét ở mọi khía cạnh liên quan như là đặc trưng cơ bản của quá trình can thiệp

Huấn luyện ngôn ngữ phải được kết hợp với mọi hoạt động khác (ví dụ như khả năng tự chăm sóc, chơi, giải trí, phát triển vận động, những nhiệm vụ không lời).

Phải có một số lượng lớn những thử nghiệm hàng ngày dưới những tác nhân kích thích khác nhau và những điều kiện động cơ thúc đẩy.

Mọi nhân viên của chương trình và những thành viên gia đình nên được huấn luyện trong những kỹ thuật hướng dẫn ngôn ngữ.

Những người huấn luyện cần biết làm sao và khi nào tăng cường, và làm cách nào để giảm bớt những quà thưởng tạo ra để những quà thưởng tự nhiên xảy ra.

Những người huấn luyện cần biết những phản hồi tương đương nào có thể chấp nhận được, và làm cách nào để uốn nắn những tương đương này tốt hơn.

Những người huấn luyện cần biết nên cung cấp nhắc nhở đến mức độ nào, và làm cách nào để giảm bớt những nhắc nhở càng nhanh càng tốt.

Những người huấn luyện cần nhất quán trong cách thức thực hiện chương trình.

Những người huấn luyện cần lạc quan hóa bất kỳ cơ hội nào để gợi lên những phản hồi bằng lời bằng cách nắm bắt hay sắp xếp những cơ hội giao tiếp.

Mọi liên quan đến loại hình thử nghiệm huấn luyện cần được hướng dẫn, không chỉ đối với những thử nghiệm dễ tiếp thu, dễ biểu lộ, mà còn ở cách yêu cầu vật, đặt tên và miêu tả về vật, vân vân....Số lượng những thử nghiệm không cần thiết phải phức tạp mà là thể hiện ở nhiều loại thử nghiệm khác nhau.

Những người huấn luyện cần sắp xếp những cơ hội thường xuyên để phổ biến.

Đối với những trẻ có những tiến bộ xa hơn, cần có kế hoạch đưa thêm những loại hành vi từ phức tạp hơn.

Kế hoạch giáo dục (IEP/IPP) phải được kết nối với những hoạt động hàng ngày.

Nên thu thập dữ liệu thực thi.

CHƯƠNG 6:

GIẢNG DẠY BAN ĐẦU NHỮNG KỸ NĂNG VỀ BẮT CHƯỚC, TƯỢNG THANH, SỰ TIẾP THU, VÀ SẮP XẾP MẪU

Theo sau huấn luyện ban đầu kỹ năng yêu cầu, chương trình can thiệp ban đầu cũng nên đặt trọng tâm vào một số kỹ năng ngôn ngữ có liên quan. Một trẻ không biết nói cần phải học cách bắt chước vận động và những mẫu phát âm, tuân theo những hướng dẫn dễ hiểu, và sắp xếp những vật giống nhau với nhau. Những yếu tố trong những kỹ năng này có thể đã được sử dụng trong việc huấn luyện sự hợp tác và huấn luyện ban đầu cách yêu cầu được mô tả trong Chương 5, nhưng hiện giờ nên phát triển chúng ở mức độ sâu hơn, và thiết lập chúng như những kỹ năng độc lập. Mục đích ban đầu của những thử nghiệm huấn luyện này là nhằm củng cố những kỹ năng quan trọng này, nhưng chúng còn được sử dụng để dạy trẻ rằng một vài công việc sẽ được đòi hỏi đưa ra yêu cầu.

Nhiều trẻ yêu cầu ban đầu có thể thành công ở một vài nhiệm vụ ngôn ngữ mới này, trong khi những trẻ khác có thể gặp khó khăn với chúng. Đối với những trẻ có thể bắt chước, sắp xếp, hay tuân theo những hướng dẫn dễ hiểu, những kỹ năng này nên được đặt xen kẽ với những thử nghiệm yêu cầu. Chẳng hạn, nói với trẻ “làm cái này”, trong khi vỗ tay. Một hành động vỗ tay thành công sẽ được theo sau bởi một thử nghiệm yêu cầu, cụ thể như “Tốt” “Con làm cái gì?” Sau đó là phân phát quà thưởng, một loại thử nghiệm khác nên được thực hiện như “Nói con chó”, với một phản hồi đúng, một lần nữa được theo sau bởi một thử nghiệm yêu cầu. Nên trình bày những thử nghiệm này trong một thứ tự lẫn lộn và người hướng dẫn nên từ từ gia tăng số lượng thử nghiệm trước khi đề nghị một thử nghiệm về yêu cầu (loại hình huấn luyện này có thể được xem như là hành vi từ hỗn hợp hay là “VB hỗn hợp”). Nếu trẻ đang có khó khăn với những kỹ năng này nhưng độc lập về một thử nghiệm yêu cầu, thì những phương thức sau đây được thiết kế cho việc phát triển đặc biệt cho những kỹ năng này có thể có ích cho trẻ.

GIẢNG DẠY HÀNH VI VẬN ĐỘNG BẮT CHƯỚC

Khả năng bắt chước hành vi vận động của người khác đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển xã hội và từ của trẻ. Nếu một trẻ có thể bắt chước hành vi của người khác, chúng có thể đạt một số kỹ năng chỉ với huấn luyện tối thiểu. Tuy nhiên, nhiều trẻ không biết nói không thể bắt chước thậm chí những hành vi đơn giản, và yêu cầu những phương thức huấn luyện đặc biệt để phát triển những kỹ năng quan trọng này. Huấn luyện bắt chước ban đầu có thể thực hiện ở những hình thức khác nhau, nhưng những yếu tố quan trọng nhất trong việc huấn luyện lại liên quan đến việc làm cho quá trình huấn luyện trở nên vui thích đối với trẻ, và tận dụng sự tiếp diễn của những động cơ thúc đẩy cho những quà thưởng. Chẳng hạn, quá trình huấn luyện có thể vui nếu người hướng dẫn có thể biến nó thành một trò chơi, như chơi trò hé nhìn, hành động như một quái vật, hay làm mặt hề. Những động cơ thúc đẩy cụ thể và những quà thưởng có thể được sử dụng nếu người hướng dẫn có thể nhận biết một động cơ thúc đẩy mạnh (như mức

những quả đậu khô trong một cái lọ) và sử dụng hoạt động này để khuyến khích bắt chước từ trẻ bằng cách người hướng dẫn làm nó trước, sau đó khuyến khích trẻ bắt chước hành động của họ.

Nếu trẻ bắt chước tối thiểu một vài động tác trong những tình huống này, thì huấn luyện sâu hơn có thể sẽ trở nên dễ dàng. Tuy nhiên, nếu trẻ không bắt chước, thì yêu cầu những phương thức huấn luyện chuyên sâu hơn. Phương thức cho việc giảng dạy đặc biệt hành vi bắt chước bao gồm việc yêu cầu trẻ bắt chước những vận động cơ thể ưa thích (như trò chơi hé nhìn, múc đậu) cùng với những nhắc nhở bằng lời “làm cái này”. Người hướng dẫn nên tức khắc tăng cường bất kỳ phản hồi chính xác hay những cái gần đúng nào đối với phản hồi mục tiêu. Nếu một trẻ không phản hồi, hoặc phát ra một phản hồi không đúng, thì người hướng dẫn nên lặp lại yêu cầu và vận động thêm một vài lần. Nếu trẻ vẫn không phản hồi, thì nên lặp lại phương thức này với việc sử dụng những nhắc nhở dịch chuyển cơ thể để hướng dẫn cánh tay của trẻ đến động tác bắt chước chính xác (nhắc nhở dịch chuyển cơ thể thỉnh thoảng thực hiện tốt hơn nếu người lớn thứ hai làm những nhắc nhở từ sau lưng trẻ). Trẻ nên được tăng cường tức thời với những lời khen tặng và với những động tác mong đợi (những quà thưởng khác chẳng hạn như thức ăn còn có thể hữu ích).

Thử nghiệm kế tiếp nên xảy ra trong vòng một vài giây, và người hướng dẫn nên giảm nhẹ nhắc nhở dịch chuyển cơ thể, và dĩ nhiên, tăng cường tức thời cho hành vi chính xác của trẻ. Cũng nên sử dụng những quà thưởng mạnh mẽ khác, xen kẽ chúng với nhau (để tránh đi tình trạng trẻ sẽ chán). Ở mỗi khoá học và mỗi ngày, người hướng dẫn nên cố gắng hướng dẫn càng nhiều thử nghiệm càng tốt. Đặc trưng phức tạp của phương thức này là sử dụng những nhắc nhở dịch chuyển cơ thể để đạt được những bắt chước vận động, và cách giảm dần những nhắc nhở này. Độc giả tham khảo thêm trong Martin and Paer (1995) cho nhiều thông tin về cách sử dụng những nhắc nhở dịch chuyển cơ thể.

Nếu một trẻ học ngôn ngữ ra dấu như một phản hồi, bắt chước vận động còn có thể được phát triển bằng cách sử dụng những dấu hiệu mới được huấn luyện. Chẳng hạn, nếu trẻ đã học cách ra dấu âm nhạc bằng việc gõ vào cánh tay của trẻ, hãy cho trẻ thấy nhắc nhở với câu “làm cái này” hơn là nhắc nhở “con muốn gì?” hay “dấu hiệu âm nhạc”. Tức thời tăng cường những phản hồi đúng hay những xấp xỉ gần đúng với một quà thưởng mạnh. Những phản hồi không chính xác có thể được đi liền bởi một nhắc nhở chẳng hạn như cầm hộp âm nhạc lên. Phương thức này sử dụng những thay đổi điều khiển cách ra yêu cầu (tức là động cơ thúc đẩy) và cách đặt tên (tức là vật) như những nhắc nhở để dạy bắt chước, và thường là phương thức thành công tức thời nếu trẻ đã học xong cách ra yêu cầu với dấu hiệu. Phương thức này có thể được lặp lại với những dấu hiệu khác mà trẻ đã học.

Một vài trẻ có thể có nhiều thành công hơn trong việc bắt chước một hành động khi người hướng dẫn sử dụng một vật với hành động này. Chẳng hạn, sử dụng một cái dùi trống để đánh trống. Người hướng dẫn nên nói “làm cái này”, sau đó cầm dùi đánh vào mặt trống. Nếu trẻ bắt chước (hay bắt chước gần đúng), thì trẻ nên được tăng cường tức thời. Nếu trẻ không phản hồi, thì nên thực hiện phương thức nhắc nhở dịch chuyển cơ thể, như cách đã được mô tả ở trên. Có

thể cố gắng thực hiện một số bắt chước khác với những vật như đặt vật vào trong hộp , chạy đua theo xe, ném hay đẩy banh, đổ nước hay cát, hay mở và đóng cửa. Trẻ còn nên thực hiện những công việc bắt chước vận động thô như nhảy, ngồi, múa, chạy, hay quay vòng vòng. Vài trẻ có thể có nhiều thành công hơn với loại hình bắt chước này. Mục tiêu của huấn luyện này là để dạy cho trẻ bắt chước hành vi của người hướng dẫn. Nếu trẻ có thể bắt chước một hay hai hành vi, những phản hồi bắt chước này nên được tăng cường và xen kẽ với những thử nghiệm yêu cầu (tức là, hướng dẫn một thử nghiệm bắt chước và sau đó là một thử nghiệm yêu cầu theo sau nó). Dần dần giới thiệu những hành vi bắt chước mới trong khi cố gắng giữ trẻ thành công càng sớm càng tốt (bằng việc làm cho những hành vi bắt chước này hứng thú hơn, sử dụng những nhắc nhở dịch chuyển cơ thể, và cung cấp những quà thưởng mạnh mẽ).

NHỮNG THAY ĐỔI PHỤ TRỢI CHO VIỆC PHÁT TRIỂN HÀNH VI BẮT CHƯỚC

Động cơ thúc đẩy (thiết lập hoạt động) sẽ trở nên suy yếu nếu sự tăng cường đang được sử dụng có thể đạt được mà không phải chịu sự ràng buộc nào (tức là không cần phản hồi) bên ngoài khóa học. Chẳng hạn, nếu âm nhạc đạt được miễn phí trong ngày, thì giá trị của nó có thể không quá mạnh như khi một vài phản hồi mà cần phải có nỗ lực để đạt nó. Ngoài ra, việc gỡ bỏ nó (dưới những tình huống mà ở nơi đó cá nhân luôn luôn có nó) có thể là một việc mà trẻ không thích và có thể gợi lên những hành vi tiêu cực. Martin và Paer (1995) đã nhận biết những nhân tố khác nhau đóng góp đến sự phát triển hành vi bắt chước. Những nhân tố này nên được xem xét, đặc biệt là khi những nỗ lực trong việc phát triển những kỹ năng bắt chước bị thất bại.

Đầu tiên, nên giới thiệu một thử nghiệm chỉ khi trẻ chú ý đến người hướng dẫn. Người hướng dẫn nên sử dụng những mẫu rõ ràng và chính xác, và không nên kèm theo những hướng dẫn bằng lời phức tạp. Chẳng hạn, nhắc nhở bằng lời nên đơn giản là “Làm cái này”, trong khi làm mẫu vỗ tay. Người hướng dẫn nên tránh nói những từ phụ trợ chẳng hạn như “Nhanh lên Fred, làm cái này, con có thể làm nó, Fred”. “Hãy nhìn vào thầy Fred.” Đối với vài trẻ, nên đưa ra những nhắc nhở không bằng lời, người hướng dẫn chỉ nên thể hiện động tác. Hay là, đối với vài trẻ, người hướng dẫn nên vỗ tay chính xác theo cách giống nhau trong mỗi cuộc thử nghiệm (ví dụ, cùng sức lực, vị trí, số lượng vỗ tay) và tránh phát ra những hành vi cơ thể phụ trợ chẳng hạn như những dịch chuyển đầu và thân thể. Nên lưu ý rằng mỗi trẻ là khác nhau, và những tác nhân kích thích cơ học và bằng lời phụ trợ này có thể thực sự giúp việc giảng dạy bắt chước đối với vài trẻ.

Martin và Pear (1995) còn đề nghị rằng điều khiển bắt chước có thể được phát triển một cách hiệu quả hơn nhiều khi giáo viên nỗ lực hạn chế đến mức tối thiểu khả năng có lỗi của học sinh (p.121). Đề nghị về việc sử dụng việc học không lỗi này xuất phát từ tác phẩm của Terrace (1963) và Touchette (1971) cũng như từ nhiều nhà nghiên cứu về hành vi cơ bản khác. Cách sử dụng khéo léo những nhắc nhở, và làm giảm những nhắc nhở này có thể giúp việc giảm thiểu những lỗi. Một trẻ không thể phát ra bất kỳ hành vi bắt chước nào rõ ràng đã có một quá trình lâu dài thất bại. Nếu không có những phản hồi thường xảy ra sau nhắc nhở “làm cái này” thì người hướng dẫn nên đồng thời vừa đưa ra cho trẻ nhắc nhở dịch chuyển cơ thể và bằng lời vừa

tăng cường tức thời hành vi này. Người hướng dẫn sau đó nên giảm dần những nhắc nhở dịch chuyển cơ thể. Một giáo viên sử dụng những nhắc nhở một cách khéo léo (bằng việc điều chỉnh sự cung cấp và gỡ bỏ những nhắc nhở) và tăng cường những xấp xỉ gần đúng có thể giảm đáng kể lỗi của một học sinh, theo đó gia tăng khả năng trẻ học bắt chước.

TĂNG CƯỜNG HOẠT ĐỘNG PHÁT ÂM VÀ GIẢNG DẠY HÀNH VI BẮT CHƯỚC PHÁT ÂM (TƯỢNG THANH)

Nên nhớ rằng lời nói là một hình thức phản hồi đáng mong đợi nhất cho một trẻ không biết nói (xem Chương 4), và mọi nỗ lực nên được thực hiện để đạt mục tiêu này. Nói chung, mục tiêu của huấn luyện phát âm là để tăng cường hoạt động phát âm tự động của trẻ, và để đặt phát âm cụ thể trong sự điều khiển bắt chước (tượng thanh). Có những kỹ thuật khác nhau có thể trợ giúp những mục tiêu này đạt được. Phương thức đầu tiên liên quan đến cách sử dụng những tăng cường trực tiếp cho bất kỳ phát âm nào mà trẻ phát ra. Đó là, khi trẻ phát ra một vài âm thanh lời nói có thể nhận biết, người hướng dẫn nên tăng cường trực tiếp hành vi này bằng cách chú ý đến, hay những tiếp xúc cơ thể, hay là những yếu tố hiệu quả khác với mục đích là gia tăng mức độ thường xuyên của phát âm và tăng cường là cách chủ yếu để đạt được mục tiêu này. Mức độ chuyên sâu của chương trình này phụ thuộc vào từng trẻ cụ thể. Nếu một trẻ hầu như không phát ra âm thanh nào, thì mọi cố gắng để tăng cường phát ra một âm thanh nên được thực hiện. Nếu trẻ phát ra nhiều âm thanh khác nhau, thì những âm thanh khác biệt nhau này nên được tăng cường.

Kỹ thuật thứ hai cho việc gia tăng sự phát âm là tận dụng mọi cơ hội gắn kết những phát âm của người lớn với những quà thưởng tự nhiên. Chẳng hạn, chỉ trước khi cù trẻ, người lớn nên nói một âm chẳng hạn như “baba” và sau đó cù trẻ (âm thanh nên luôn luôn đi trước khoảng 1 hay 2 giây trước khi đưa ra quà thưởng). Lặp lại hai động tác này khoảng một vài lần, và nếu hành động cù là một quà thưởng, thì những âm thanh có thể sớm trở thành một quà thưởng bởi vì nó được gắn kết với hành động cù. Lặp lại phương thức này với một vài quà thưởng khác nhau, và cuối cùng với một số âm thanh khác nhau.

Nếu những âm thanh trở thành những quà thưởng đối với trẻ, thì những âm thanh này có thể được tự động củng cố khi trẻ tình cờ phát ra. Đó là, một vài âm thanh có thể nghe khác biệt nhau đối với trẻ do việc đi kèm này, và dường như ưa thích đối với trẻ, được ưa thích trong ý nghĩa là chúng đã trở thành những quà thưởng. Skinner (1957) đã nhận biết hiệu quả này như “tăng cường tự động” và ông và những người khác đã đề nghị rằng nó đóng một vài trò phức tạp trong việc thiết lập ban đầu lời nói trong những trẻ bình thường (như Bijou & Bear, 1965; Mower, 1950; Osgood, 1953; Vaughan & Michael, 1982). Việc sử dụng phương thức này còn tỏ ra hiệu quả cho việc gia tăng lời nói cho trẻ có những trì trệ trong ngôn ngữ (Sundberg, Michael, Partington, & Sundberg, 1996).

Mục đích của việc tăng cường hoạt động phát âm của một trẻ là củng cố dây thanh âm của trẻ, và gia tăng khả năng thiết lập những kỹ năng tượng thanh (bắt chước phát âm). Những kỹ năng tượng thanh đóng một vai trò quan trọng trong việc giảng dạy những kỹ năng mới, bởi vì nếu một trẻ có thể lặp lại một từ khi được yêu cầu thì việc chuyển đổi phương thức điều khiển

được mô tả trong Chương 5 có thể được sử dụng không chỉ để dạy yêu cầu, mà còn dạy những loại ngôn ngữ khác (như đặt tên, đàm thoại). Những phương thức để củng cố khả năng của một trẻ để phát âm là người hướng dẫn nên quen thuộc với những phương thức được sử dụng cho bất cứ chức năng phát âm, ngoại trừ hành vi phát âm được sử dụng, thì không thể sử dụng những nhắc nhở dịch chuyển cơ thể. Phương thức bao gồm việc đưa ra cho trẻ nhắc nhở bằng lời “Nói.....” và tăng cường ngay một phản hồi đúng hay xấp xỉ gần đúng. Huấn luyện có thể thành công nhất nếu hướng dẫn bắt đầu với một âm mà trẻ phát ra thường xuyên trước đó. Mục đích là để hướng trẻ phát ra những âm thanh cụ thể khi được yêu cầu. Nhiều trẻ có thể phát ra rất nhiều âm thanh nhưng không thể phát ra âm thanh khi được yêu cầu cụ thể là làm vậy. Nắm bắt một âm mà trẻ đang phát ra và yêu cầu trẻ lặp lại nó còn có thể tác động đến những trẻ khác. Ngoài những phương thức được định dạng mô tả ở trên, nên sử dụng thêm những phương thức này và khi được kết hợp với những phương thức tăng cường tự động và trực tiếp có thể dẫn đến kết quả là gia tăng hành vi phát âm.

GIẢNG DẠY BAN ĐẦU NGÔN NGỮ DỄ TIẾP THU

Nhiều trẻ không biết nói tối thiểu có một vài hành vi tiếp thu trong sự điều khiển của những tác nhân kích thích (như chúng có thể theo dõi thành công những hướng dẫn như “Hãy nhìn vào tôi”, “Ngồi xuống”). Những kỹ năng này quan trọng do trẻ phải vừa có khả năng tham gia và phản hồi đến ngôn ngữ của người khác. Cuối cùng, chúng còn phải học cách theo dõi những hướng dẫn khác nhau, trong đó một vài hướng dẫn yêu cầu những phân biệt phức tạp và đa dạng. Một vài hướng dẫn ban đầu nhất yêu cầu trẻ tham gia vào một hành động cụ thể đơn (như đứng dậy, đến đây, nhảy), trong khi những hướng dẫn khác yêu cầu trẻ tham gia với người khác (như “Đi với Bill”), hay là phân biệt giữa một dây vật hay hình ảnh (như “đưa cho tôi quả banh đỏ”)

Mục đích chính trong việc phát triển những kỹ năng dễ tiếp thu là giảng dạy cho trẻ cách phản hồi chính xác đến ngôn ngữ của những người khác. Phải nhớ rằng mọi trẻ hướng đến ngôn ngữ của người khác và có thể bước vào quá trình giảng dạy với một quá trình lâu dài ganh đua đầy tiêu cực. Nếu một trẻ không thành công trong việc đạt những kỹ năng ngôn ngữ này, quan trọng là những nỗ lực ban đầu để phát triển những kỹ năng này liên quan đến những phản hồi tương đối dễ cho trẻ, và nên tức thời tăng cường những phản hồi chính xác

Nhiều phản hồi dễ tiếp thu ban đầu đạt được một cách tự nhiên bởi những trẻ bình thường lại liên quan đến những sự kiện tăng cường diễn ra liên tục trong cuộc sống hàng ngày của trẻ. Chẳng hạn, vài trẻ không biết nói học cách lấy áo khoác khi chúng thấy những trẻ khác lấy áo khoác, và thầy giáo đưa ra nhắc nhở bằng lời để lấy áo khoác. Việc giảng dạy có thể thành công hơn nếu nó diễn ra trong những điều kiện tăng cường, hơn là trong những điều kiện mà nơi đó trẻ phải từ bỏ cái gì đó để phản hồi chính xác những hướng dẫn bằng lời của cha mẹ. Chẳng hạn, cha mẹ và giáo viên thường lo lắng về việc dạy trẻ tuân theo một hướng dẫn khi được gọi. Đáng tiếc là, trẻ thường được gọi vào lúc khi trẻ đã sẵn sàng tham gia vào những hoạt động tăng cường khác, hay khi trẻ không mong đợi vật được yêu cầu đó. Do đó, muốn trẻ đến khi được gọi thường không có kết quả tốt trong một tình huống được tăng cường.

Nhằm giảng dạy một trẻ đến khi được gọi, điều phức tạp là xem xét hành vi nào được mong đợi ở trẻ. Cụ thể là trẻ nên đi đến người hướng dẫn khi trẻ nghe những từ “Đến đây”. Nhiều trẻ bước đến để lấy quà thưởng trong tầm mắt trẻ, hay được thấu hiểu bởi người khác, và việc dạy trẻ trong những tình huống này tương đối dễ dàng. Còn có thể cung cấp cho trẻ những nhắc nhở cơ thể nhẹ nhàng (như nắm lấy tay trẻ và nhẹ nhàng dẫn chúng đến gần hơn), hay cung cấp một cử chỉ vẫy tay ra hiệu trong khi lặp lại lời hướng dẫn. Ngay sau khi trẻ đến gần người hướng dẫn, điều quan trọng là giao ngay quà thưởng và đi kèm với một lời khen tặng. Một khi trẻ đã thành công trong việc phản hồi lại những hướng dẫn và những nhắc nhở phức tạp, nên giảm dần những nhắc nhở càng sớm càng tốt. Tuy nhiên, không nên giảm bớt những nhắc nhở cử chỉ và cơ thể quá nhanh chóng để mà trẻ sẽ không còn bước đến người hướng dẫn khi được gọi.

Một khi trẻ đang đến gần quà thưởng đã được đưa ra và người hướng dẫn chỉ đứng cách một vài bước chân, người hướng dẫn nên gia tăng từ từ khoảng cách mà trẻ phải di chuyển đến để lấy quà thưởng. Bước kế tiếp là dần dần giảm bớt sự hiện diện của quà thưởng. Chẳng hạn, nếu quà thưởng là thức ăn hay thức uống, có thể cho trẻ thấy sơ qua vật đó, đưa ra hướng dẫn và sau đó dấu phần nào vật đó sau lưng người hướng dẫn. Khi trẻ đến, nên giao ngay vật đó cho trẻ đồng thời khen tặng trẻ cho việc đi đến. Khi vật được đặt sau lưng, điều cần thiết là nên sử dụng một lần nữa nhắc nhở cử chỉ để giúp hướng trẻ đến. Cuối cùng, điều còn có thể để hướng dẫn trẻ đến khi được gọi và khi dựa vào nhắc nhở cử chỉ đến, trong khi quà thưởng được dấu hoàn toàn sau lưng người hướng dẫn.

Kế tiếp, trẻ nên học cách đến với nhiều cá nhân khác nhau, trong nhiều tình huống khác nhau (như những vị trí khác nhau trong mỗi lớp học, và những nơi khác nhau bên ngoài), cho những vật được che dấu khác nhau. Phân biệt những điều kiện này là quan trọng bởi vì nếu hành động đến khi được gọi chỉ được dạy bởi một người, trong một tình huống, sử dụng một quà thưởng, thì hành vi này sẽ không thể xảy ra khi bất kỳ điều kiện này thay đổi. Ví dụ, nếu trẻ không quan tâm đến một vật hay một sự kiện cụ thể mà người hướng dẫn đang sử dụng, thì trẻ sẽ không phản hồi. Khác với việc chỉ đưa ra một vật tặng cường cụ thể cho hành động đi đến, những sự kiện như nâng bóng trẻ lên hay cù có thể được sử dụng như những quà thưởng. Tuy nhiên, bởi vì hành động không phải là một vật có thể được sử dụng như một nhắc nhở hữu hình để hướng hành vi xảy ra, cho nên cần thiết có phải sử dụng một vài động tác bằng tay cụ thể đối với dấu hiệu mà hành động này có thể xảy ra cho việc đi đến của trẻ. Ví dụ, nếu trẻ thích được cù, người hướng dẫn có thể hướng sự tham gia của trẻ, và khi đang đến gần với trẻ, người hướng dẫn làm động tác với những ngón tay của mình (như thể người hướng dẫn đang cù cho trẻ) ngay trước khi cù cho trẻ một vài giây. Sau khi lặp lại động tác này một vài lần, người hướng dẫn có thể lùi lại một vài bước so với trẻ, và nói “Đến đây” trong khi làm những động tác cù, và cù và khen tặng trẻ khi trẻ bước về phía người hướng dẫn. Những thử nghiệm huấn luyện nên được cách nhau trong ngày để tránh trẻ bị chán, và để tận dụng những điều kiện khác nhau trong suốt ngày của trẻ.

Một số phản hồi dễ tiếp thu phụ trội khác có thể được dạy bằng cách sử dụng ngữ cảnh của những hoạt động diễn ra hàng ngày và những tình huống tăng cường. Nhiều trẻ đơn giản được

dẫn đến bàn để lấy thức ăn được đặt trên bàn cho chúng, hay được hướng dẫn vào vị trí chỗ ngồi để mà chúng mang giày vào trước khi được phép đi ra ngoài sân chơi. Nếu những sự kiện thường xuyên này được tăng cường cho trẻ, thì có thể nên thiết lập những yêu cầu phản hồi cho những thói quen này. Chẳng hạn, trước khi cha mẹ đưa một cái đĩa thức ăn (thường là một quả thưởng) cho trẻ, với đĩa thức ăn nằm trong một trong hai cánh tay của ba mẹ, thì cha mẹ có thể hướng trẻ (tức là hướng dẫn nhẹ bằng dịch chuyển cơ thể) đến bàn với cánh tay khác. Khi đứng bên cái ghế, cha mẹ có thể đưa ra một hướng dẫn “Ngồi xuống”, nhắc nhở động tác nhẹ nhàng cho trẻ ngồi, và sau đó đặt đĩa thức ăn trước mặt trẻ. Trong ví dụ này, phản hồi then chốt là trẻ ngồi xuống trên ghế. Những nhắc nhở động tác để trợ giúp trong việc giảng dạy trẻ ngồi khi dựa vào hướng dẫn phải được từ từ giảm bớt (thường qua một chuỗi thử nghiệm) trong khi trẻ làm nhiều việc hơn hướng vào việc ngồi vào ghế.

Nếu trẻ đã đạt được một vài hành vi bắt chước, có thể sử dụng những kỹ năng này để trợ giúp việc giảng dạy những kỹ năng dễ tiếp thu khác nhau. Chẳng hạn, một trẻ có thể bắt chước vỗ tay hay nhảy, còn có thể học cách làm những động tác tương tự khi được yêu cầu “Vỗ tay” hay “Nhảy” mà không cần mẫu bắt chước. Trong tình huống này, người hướng dẫn có thể hướng trẻ bắt chước vỗ tay theo, và sau đó tăng cường bắt chước vỗ tay của trẻ. Trong thử nghiệm kế tiếp, người hướng dẫn có thể nói “Vỗ tay” (thay vì nói “Làm cái này”) và làm mẫu vỗ tay. Nếu trẻ vỗ tay, tăng cường ngay hành vi này và lặp lại thử nghiệm một lần nữa với việc trì hoãn sự nhắc nhở bắt chước (tức là bắt đầu giảm nhẹ bắt chước). Nếu trẻ không bắt đầu vỗ tay ngay theo sau động tác mẫu, một nhắc nhở bằng động tác nhẹ có thể được sử dụng để hướng dẫn động tác vỗ tay xảy ra, và theo sau động tác vỗ tay của trẻ nên tăng cường ngay và lặp lại thử nghiệm. Sau khi đạt được phản hồi đầu tiên, lặp lại phương thức này với một phản hồi lần thứ hai (như “nhảy”), và sau đó dạy cho trẻ phân biệt giữa hai tác nhân kích thích này bằng việc trộn lẫn hai yêu cầu dễ hiểu. Một khi đạt được hai phản hồi này, nên sử dụng những yêu cầu phụ trội.

Cuối cùng, trẻ phải học cách sờ vào hay chỉ vào những vật có tên cụ thể. Mặc dù sự dễ nhận biết những vật thường mang lại kết quả về sự công nhận đáng kể và lời khen tặng cho những trẻ phát triển bình thường, thì kết quả này có thể không phải là một quà thưởng hữu hiệu cho nhiều trẻ có sự trì trệ trong ngôn ngữ. Nhiều trẻ bị trì trệ trong ngôn ngữ thường không biết phản hồi nào được mong đợi về phía chúng, và không thể biết tên của vật. Để gia tăng động cơ thúc đẩy cho trẻ tham gia vào loại hình học tập này, thường hữu ích khi sử dụng một vật tăng cường như là vật cho trẻ sờ vào, do trẻ thường có xu hướng với đến quà thưởng. Phản hồi phức tạp để dạy trẻ là sờ vào vật khi dựa vào hướng dẫn “Hãy sờ vào “quà thưởng” và cho trẻ thấy quà thưởng. Lúc đầu, điều quan trọng cho người hướng dẫn là có thể nắm vật trong một tay (như một cái bánh) và sau khi đưa ra lời hướng dẫn “Hãy sờ vào cái bánh”, sử dụng cánh tay khác để hướng dẫn cánh tay của trẻ sờ vào cái bánh. Nên khen tặng trẻ cho hành động sờ vào bánh (như “Đúng! Nó là cái bánh”) và cho phép trẻ ăn một vài cái bánh.

Trong thử nghiệm tiếp theo, mục tiêu là nhằm giảm bớt mọi nhắc nhở sử dụng để dạy trẻ đạt và sờ vào vật cụ thể. Lưu ý rằng trong công việc này, trẻ không được yêu cầu để phân biệt giữa những vật, vì đây là một công việc khó khăn hơn nhiều cho trẻ. Nhằm giảm bớt nhắc nhở

động tác để sờ vào vật, điều thường cần thiết là sử dụng nhiều nhắc nhở cử chỉ tinh tế hơn để hướng phản hồi xảy ra. Di chuyển vật nhẹ nhàng gần đến với trẻ và gõ vào đầu của vật này với một trong những ngón tay thường được xem là một nhắc nhở hiệu quả để hướng hành động sờ vào vật xảy ra. Khi thực hiện những loại thử nghiệm để tiếp thu này, điều quan trọng là tổng quát phản hồi với tới vật và sờ vào vật để bao hàm cả việc với tới vật trong những vị trí khác nhau trước mặt trẻ (tức là phía bên phải, bên trái tầm mắt, bên dưới hay bên trên tầm mắt). Còn nên dạy trẻ sờ vào một số vật tăng cường khác (một vật vào mỗi thời điểm). Kết quả của phương thức này là trẻ có khả năng xác thực sờ vào một vật cụ thể khi được yêu cầu. Kỹ năng này sau cùng tạo điều kiện thuận lợi cho trẻ học cách phân biệt để hiểu giữa những vật khác nhau.

Bước kế tiếp trong phương thức này là nhằm giới thiệu một tác nhân kích thích không tạo lỗi. Thường thì có thể cung cấp một tác nhân kích thích như thế với một tay. Người hướng dẫn nên giơ vật mục tiêu lên, mở lòng bàn tay ra và nói "Sờ vào....." Có nhiều cách khác nhau để gia tăng khả năng thành công trong suốt quá trình huấn luyện sự phân biệt ban đầu. Có thể đặt vật mục tiêu gần trẻ hơn, lúc lắc nó hay gõ vào nó. Những nỗ lực của trẻ để sờ vào bàn tay mở dẫn đến kết quả là người hướng dẫn di chuyển cánh tay ra xa trẻ và đưa vật đến gần trẻ hơn. Một khi trẻ có thể sờ vào vật thành công khi được yêu cầu, thì nên sử dụng quà thưởng phụ trội khác với tay không. Nếu trẻ có thể phân biệt giữa hai yếu tố này mà không phạm lỗi, thì nên từ từ giới thiệu những vật phụ trội khác, Việc trình bày ban đầu những vật phụ trội có thể được làm theo cách giống như việc giới thiệu của cánh tay như một cách làm không tạo ra lỗi (tức là không gây ra lỗi nếu có thể).

GIẢNG DẠY SẮP XẾP MẪU

Một trong những kỹ năng có thể được sử dụng để phát triển điều khiển hướng dẫn là sắp xếp những vật hay những hình giống với mẫu của những vật đó. Mặc dù nhiều trẻ bị những trì trệ trong ngôn ngữ có những khó khăn học cách tham gia vào những từ được sử dụng bởi người khác, những trẻ này có thể được dạy để tham gia và sắp xếp những tác nhân kích thích hữu hình. Đối với vài trẻ, công việc có thể bắt đầu với việc sắp xếp một vật hay hình đơn lẻ với tác nhân kích thích mẫu đơn lẻ. Tuy nhiên, một phương pháp phổ biến được sử dụng để dạy kỹ năng này liên quan đến việc đặt hai vật khác nhau trên một cái bàn, đưa cho trẻ vật thứ ba mà sắp xếp với một trong hai vật để trên bàn, và nhờ trẻ đặt vật thứ ba kế bên hay sắp xếp với vật giống nhau trên bàn.

Để dạy kỹ năng sắp xếp mẫu này, người hướng dẫn nên ngồi kế bên trẻ, và đặt hai vật cách nhau một bàn chân. Sau đó, cho trẻ thấy vật thứ ba, và làm mẫu công việc bằng cách đặt vật đó với vật sắp xếp. Sau khi người hướng dẫn làm mẫu, nên đưa vật thứ ba cho trẻ. Trẻ sẽ được cung cấp những nhắc nhở để hoàn thành công việc sắp xếp này. Nhắc nhở có thể bao gồm những nhắc nhở dịch chuyển cơ thể để đặt và thả vật trong vị trí chính xác, những nhắc nhở cử chỉ (như chỉ vào vật trên bàn), những nhắc nhở bằng lời (như "đặt bên cạnh vật giống nhau" hay "hãy sắp xếp"), hay một nhắc nhở liên quan đến việc đặt vật sắp xếp gần trẻ. Theo sau những phản hồi chính xác, nên cung cấp sự tăng cường. Khi lặp lại động tác này, vị trí đặt vật mục tiêu nên được thay đổi ngẫu nhiên giữa bên trái và bên phải để trẻ học cách tham gia vào vị trí

của vật mục tiêu. Thông qua quá trình này, những điều khiển hướng dẫn được thiết lập, và trẻ học cách sắp xếp những vật giống nhau với nhau.

Mặc dù công việc này được dạy bằng cách làm mẫu phản hồi và chỉ sử dụng nhắc nhở dịch chuyển cơ thể và nhắc nhở cử chỉ, thì việc sử dụng những nhắc nhở bằng lời để bắt đầu công việc này thường sẽ tốt hơn. Những từ nói đến với trẻ khi đưa ra vật cho trẻ sắp xếp (như “Hãy đặt bên cạnh vật giống nhau”, “Hãy sắp xếp”) có thể đạt được một vài điều khiển hướng dẫn qua sự phản hồi của trẻ. Trẻ biết rằng hướng dẫn bằng lời cụ thể hiển thị một loại phản hồi cụ thể đang được yêu cầu, và việc hoàn thành thành công phản hồi sắp xếp sẽ đưa đến kết quả phân phối quà thưởng. Như vậy, bằng việc tham gia vào hoạt động học tập này, trẻ học cách phản hồi để hiểu đến những hướng dẫn bằng lời được sử dụng trong công việc này.

Một loại hoạt động giảng dạy khác có thể giúp cho việc phát triển điều khiển hướng dẫn tổng quát, và còn phát triển những kỹ năng ngôn ngữ để hiểu cụ thể, liên quan đến cách sử dụng những trò chơi ô chữ đơn giản và những hộp hình mẫu. Đơn giản là đưa một chữ trong bộ chữ cho trẻ và yêu cầu trẻ đặt chữ này vào chỗ trống thích hợp của hộp mẫu với nhắc nhở bằng lời “Hãy đặt vào”. Như với phương thức sắp xếp được mô tả ở trên, có thể sử dụng những nhắc nhở khác để giúp trẻ học cách hoàn thành công việc này một cách thành công. Cuối cùng, có thể gỡ bỏ những nhắc nhở phụ trội khác và trẻ có thể nên hoàn thành công việc này chỉ với hướng dẫn bằng lời ban đầu, và kết quả là mẫu chữ được thực sự đặt trong bảng chữ hay trong hộp. Một lần nữa, những loại hình công việc này, thường dạy dễ dàng do chúng tận dụng những kỹ năng phân biệt hữu hình, có thể là phương tiện trong việc giảng dạy một trẻ để phản hồi những yêu cầu cụ thể.

TÓM TẮT

Vào thời điểm này, trẻ nên có khả năng yêu cầu một vài quà thưởng, bắt chước một vài động tác, phát ra một vài âm và từ, theo dõi một số yêu cầu bằng lời, phân biệt giữa một vài vật, và sắp xếp vật với những mẫu tương xứng. Những thử nghiệm về những kỹ năng này nên được xen kẽ với nhau nhằm không chỉ dạy những kỹ năng này, mà còn dạy cho trẻ rằng một vài công việc (phản hồi) sẽ được yêu cầu để đạt được cơ hội đưa ra yêu cầu. Nên nhớ rằng mọi trẻ là khác nhau và những phương thức này có thể khác nhau đáng kể cho từng trẻ cụ thể. Hy vọng rằng sự trình bày tổng quát sẽ trợ giúp người hướng dẫn trong việc thiết lập một chương trình đáp ứng những nhu cầu của một trẻ cụ thể.

Chương 7: GIẢNG DẠY KHẢ NĂNG ĐỐI THOẠI NƠI TRẺ

----oOo----

Cùng với 5 trong số 10 điều mà trẻ đã đạt được, trẻ cần được tiếp tục khuyến khích học hỏi khả năng tượng thanh, mô phỏng, vâng lời..., việc dạy các kỹ năng trên cho trẻ cần được bắt đầu bằng việc dạy kỹ năng gọi tên và nhận biết tên gọi của những vật thông dụng. Điều quan trọng là việc đào tạo các kỹ năng khác vẫn cần được tiếp tục thực hiện trong cả lớp học và môi trường sinh hoạt bên ngoài. Những phương pháp thực hành khác nhau này nên được thực hiện trải đều với những kỹ năng ứng xử hướng đối tượng và kỹ năng tiếp thu. Kỹ năng cần thiết duy nhất cần có cho việc bắt đầu đào tạo 2 kỹ năng này là: kỹ năng đối đáp bằng lời nói và trẻ có thể tự nói ra yêu cầu của mình mà không cần người khác phải mớm lời.

Khi trẻ đã phát triển được một số chức năng cơ bản về âm giọng hoặc khả năng nói (vd: trẻ có thể bập bẹ một vài từ mới hoặc ký tự mới mà không cần phải cố gắng nhiều), hãy dạy cho trẻ cách gọi tên sự vật. Cùng lúc (trong cùng buổi học) hãy áp dụng phương pháp dạy cho trẻ cách nhận biết sự khác biệt giữa các đồ vật. Phương pháp giảng dạy kỹ năng ứng xử và tiếp thu cần được diễn đạt một cách độc lập, nhưng cần lưu ý rằng cả 2 phương pháp này cần được hiệu chỉnh để phù hợp với việc giới thiệu với trẻ một từ mới. Hơn nữa, phương pháp giảng dạy cho trẻ các kỹ năng như: kỹ năng thuyết trình, thể hiện ngôn ngữ qua dấu hiệu và tranh vẽ cũng cần được giới thiệu một cách riêng biệt.

❖ GIẢNG DẠY KỸ NĂNG TRẢ LỜI

Có 2 phương cách thông dụng để bắt đầu việc dạy kỹ năng đối đáp cho trẻ. Trước tiên, sử dụng cùng một từ từng được dạy trước đó, tiếp theo chọn ra từ mới để dạy cho trẻ. Thật ra trẻ cần có khả năng thực hiện cả 2 điều này nhưng một số đứa trẻ có thể học cách gọi tên sự vật mà chúng từng được học nhanh hơn là một từ mới (điều này tùy thuộc vào khả năng phát âm của trẻ). Phương pháp giảng dạy 2 kỹ năng này sẽ được trình bày dưới đây, và cả 2 kỹ năng này đều cần được hướng dẫn cùng lúc với từng trẻ em để chọn ra loại hình giảng dạy nào phù hợp nhất cho trẻ.

Trẻ con thường học cách gọi tên đồ vật mà chúng muốn có khá nhanh vì điều này sẽ giúp trẻ có được thứ chúng muốn. Tuy nhiên, điều quan trọng là trẻ phải có khả năng gọi tên cả các đồ vật mà chúng không thích hoặc đồ vật không thể mang đến cho trẻ (vd: nói TV vì trẻ thấy TV, không phải vì trẻ thích TV). Trong tình huống này, trẻ cần được khuyến khích (khen ngợi) cho việc gọi đúng tên đồ vật nhưng trẻ sẽ không được nhận đồ vật mà trẻ từng học cách để gọi tên. Dù trẻ có thể nói cùng một từ khi trẻ đòi một vật gì đó, nhưng cũng có thể trẻ nói từ đó với nhiều lý do khác nhau. Khi một từ được nói ra để thể hiện yêu cầu của trẻ đối với vật gì đó, hãy trao cho trẻ vật đó.

Quy trình để giảng dạy các kỹ năng ứng xử này cũng giống như quy trình giảng dạy cách thể hiện yêu cầu đã dạy cho trẻ, ngoại trừ các lời gợi ý như: “Cái gì vậy?” (thay vì nói “Con muốn gì?”) và việc khen ngợi trẻ để động viên trẻ làm theo điều đã được học (hoặc các hình thức khuyến khích khác ngoài việc trao cho trẻ thứ mà trẻ đòi). Ví dụ như, nếu trẻ học cách nói “Xe

hơi” khi trẻ muốn chiếc xe hơi đồ chơi, trẻ cần được dạy cách phát âm “xe hơi” để trả lời câu hỏi “Cái gì vậy?” và hãy khen ngợi trẻ khi trẻ có câu trả lời đúng hoặc sử dụng các hình thức tưởng thưởng khác. Mục tiêu đầu tiên của việc đào tạo là giảm đi những hình thức khen thưởng thông thường (trao cho trẻ chiếc xe hơi mà trẻ đòi) và chuyển đổi sự xuất phát của câu nói của trẻ từ động cơ sang mục đích. Tiến trình giảng dạy có thể thực hiện nhanh hơn nếu người giảng dạy sử dụng tranh vẽ về chiếc xe hơi hơn là một chiếc xe thực sự để thúc đẩy trẻ nói. Quy trình của việc giảm đi các yếu tố tác động lên hành vi của trẻ có thể có tác dụng khá nhanh đối với một số trẻ em. Mục tiêu chính yếu là thay đổi những phần thưởng đặc trưng sang những phần thưởng có tính chung chung để giảm đi những yếu tố chi phối động cơ giao tiếp của trẻ. Trẻ phải được học để gọi tên các đồ vật nhưng với mong đợi là trẻ sẽ có được vật đó. Thật ra câu hỏi “Cái gì vậy?” và “Con muốn gì?” có thể giúp trẻ phân biệt 2 tình huống khác nhau.

Phương cách giảng dạy kỹ năng ứng xử thứ hai bao gồm việc giúp trẻ có được câu trả lời mà không vì động cơ muốn nhận quà. Việc chọn các từ ngữ giảng dạy này đòi hỏi sự chọn lọc cẩn thận. Các từ được chọn nên là danh từ nói đến những đồ vật mà trẻ thường gặp. Bạn có thể sử dụng các đồ vật thật sự để minh họa, tuy nhiên đối với một số trẻ em, bạn có thể sử dụng tranh ảnh là đủ (các đồ vật có thật sẽ hiệu quả trong việc phát triển kỹ năng của trẻ hơn vì chúng có kích thước, hình dáng và hiện diện trong đời sống hàng ngày của trẻ). Các đồ vật này cần có tên gọi dễ phát âm, và thường xuyên được nhắc đến trong cuộc sống hàng ngày của trẻ (vd: giày, vở, nón, viết...). Bảng 7-2 nêu tên một số đồ vật mà các giáo viên cần xem xét trước khi chọn ra từ giảng dạy.

❖ GIẢM ĐI SỰ GỢI Ý VỀ CÁCH PHÁT ÂM

Quy trình giảng dạy phương pháp phát âm bao gồm sự hiện diện của vật được nhắc đến trước mặt trẻ cùng với câu hỏi “Cái gì vậy?” và cách phát âm (bảng 7-3). Ví dụ như, khi cầm chiếc giày trên tay, giảng viên hỏi “Cái gì vậy? Giày, nói đi, giày”. Câu trả lời đúng cần được khen ngợi và hành vi khen ngợi này cần được biểu hiện qua cả nét mặt nữa.

Hãy bắt đầu với bước thực hành tiếp theo, giảng viên nên bắt đầu giảm đi lời gợi ý của mình trong khi vẫn tiếp tục hỏi “Cái gì đây?”. Việc giảm dần lời gợi ý về cách phát âm có thể được thực hiện bằng cách sử dụng phương pháp trì hoãn như đã được đề cập ở các phần trước hoặc bằng phương cách từ việc giảm hoàn toàn sang giảm một phần trong câu gợi ý. Ví dụ, khi dạy trẻ cách phát âm từ “Giày”, giảng viên nên cố gắng im lặng trong vài giây, nếu trẻ không có câu trả lời nào, hãy gợi ý trẻ một nửa như: “Gi....”. Lời nhắc này nên được giảm dần cho đến khi trẻ có thể nói được “giày” mà không cần sự gợi ý. Nếu trẻ phát âm sai khi không có lời gợi ý, giảng viên nên bắt đầu bằng hình thức gợi ý toàn bộ, sau đó cố gắng lại giảm dần câu gợi ý này lần nữa. Sự gợi ý về cách phát âm có thể giảm đi cho đến lúc mất hoàn toàn bằng cách nói nhỏ dần từ gợi ý. Giảng viên nên giảm dần âm thanh gợi ý một cách có hệ thống cho đến khi trẻ có được câu trả lời. Nếu trẻ trả lời sai, cần tăng dần âm thanh khi phát âm từ gợi ý và sau đó lại nhỏ dần đi. Sự kết hợp của các phương pháp này có thể mang lại kết quả khá nhanh đối với một số trẻ em. Mục đích chính của phương pháp này là chuyển đổi từ lời gợi ý bằng thanh âm sang chính đồ vật trước mặt trẻ khi tìm cách giảm dần các câu trả lời sai. Điều quan trọng

trong việc giảng dạy là giảm thiểu tỷ lệ sai và giữ khả năng thành công ở mức cao (điều này có thể được thực hiện bằng cách thỉnh thoảng chêm một vài câu trả lời mới được dạy với những câu trả lời trẻ đã biết).

BẢNG 7 – 2

Những điều cần xem xét khi chọn từ đầu tiên để giảng dạy cho trẻ.

1. Chọn từ có liên quan đến đồ vật quan trọng và xuất hiện trong cuộc sống hàng ngày của trẻ.
2. Từ này nói đến đồ vật mà trẻ thường nhìn thấy hoặc thường xuyên sử dụng hàng ngày.
3. Từ này diễn tả đến đồ vật dễ gọi tên, tên của đồ vật này phải biểu lộ được tính đặc trưng của đồ vật và dễ phát âm với chỉ một thanh âm (vd: trái banh).
4. Từ này dùng để diễn tả các đồ vật có thể phân biệt được với các đồ vật khác (vd: nón và cây là 2 thứ hoàn toàn khác biệt, nhưng xe tải và xe hơi là 2 loại từ tượng hình khá giống nhau).
5. Từ này có thể là loại từ mà trẻ phải sử dụng đến trong cuộc sống hàng ngày (vd: “ăn” là từ trẻ thường nghe hơn là “con voi”)
6. Từ này dùng để diễn tả các đồ vật và là danh từ chứ không phải tính từ để trẻ có đủ thời gian tiếp thu ngôn từ và giao tiếp bằng từ đó.
7. Các từ này nên được phát triển phù hợp với trình độ tiếp thu của trẻ (vd: trẻ con không thể học có/không, nhà vệ sinh, nhiều hơn, giống và khác nhau, vui lòng hoặc cảm ơn cho đến khi vốn từ vựng của trẻ đã được dồi dào).
8. Chọn các từ ngữ quen thuộc với trẻ để diễn tả các đồ vật mà trẻ chạm đến. Ví dụ như, hãy dạy từ “ly” nếu trẻ đụng đến chiếc ly khi cha mẹ bảo “Lấy ly đi con”.
9. Đối với trẻ đang học phát âm, hãy chọn các từ ngắn và dễ để trẻ trả lời. Ví dụ như, có nhiều từ có âm điệu dễ phát âm hơn những từ khác, như: “aa”, “ba”, “mm”, và “da”, so với các từ “la”, và “rrr” khó phát âm hơn. Cũng vậy, các từ này cần được chọn lựa sao cho phù hợp với khả năng phát âm của trẻ.
10. Đối với trẻ bị điếc, hãy chọn các từ có tính hình tượng, đó là, dấu hiệu thể hiện các từ này trông giống đồ vật được nói đến. Ví dụ khi nói đến từ “sách” hãy làm hành động như bạn đang sắp mở một quyển sách, hoặc khi nói đến “thức ăn”, hãy làm như bạn đang cho thức ăn vào miệng. Cũng vậy, dấu hiệu cần được chọn lựa để phù hợp với khả năng bắt chước phát âm của trẻ.
11. Tránh những từ và dấu hiệu có liên quan đến những điều tiêu cực mà trẻ đã gặp phải trong quá khứ (vd: giường, nhà tắm).

❖ GIẢM BỚT CÂU GỢI Ý

Câu gợi ý “Cái gì vậy?” nên dần giảm bớt nếu bạn muốn tạo cho trẻ kỹ năng phản xạ. Trẻ cần được học cách gọi tên ít nhất là một vài đồ vật mà không cần phải có người khác gợi ý. Kỹ năng phản xạ hoặc khả năng đối đáp một cách chủ động là kỹ năng được điều khiển bởi sự kích thích trong hành vi (và các hành vi có tính tưởng thưởng). Ví dụ như việc đưa trẻ nhìn lên trời và nói “máy bay” mà không cần có bất kỳ gợi ý nào của người lớn. Dấu hiệu và âm thanh của máy bay đã tác động nơi trẻ khiến trẻ bật ra ngôn từ đúng. Tuy nhiên, phản xạ này là một vấn đề phức tạp vì trẻ vẫn cần phải biết giao tiếp khi được yêu cầu, vì vậy vẫn cần duy trì khả năng tự bật ra lời nói khi có tác động bên ngoài của trẻ. Hơn nữa, cần giảng dạy cả 2 kỹ năng này để trẻ vừa có thể giao tiếp theo phản xạ riêng mình vừa có thể biết cách trả lời theo yêu cầu của người lớn.

❖ KỸ NĂNG GIAO TIẾP VÀ KỸ NĂNG TRẢ LỜI TƯ PHÁT

Một khi trẻ đã học được một số câu trả lời, việc trẻ tự mở đầu một cuộc đối thoại cũng là một điều bình thường. Hành vi này thường xảy ra trong những hoàn cảnh đặc biệt hoặc thậm chí dựa trên một sự kiện nào đó, nhưng đó cũng có thể chỉ là một phản ứng giao tiếp hoặc chỉ đơn giản là một hành động. Điều quan trọng là các phản xạ tự phát này của trẻ cần được khuyến khích càng thường xuyên càng tốt với những hình thức tưởng thưởng đặc biệt. Việc tưởng thưởng trẻ vì các khả năng ứng đáp tự phát này sẽ khiến trẻ thường xuyên sử dụng kỹ năng này và giúp trẻ phát triển nhiều hơn về kỹ năng ngôn ngữ.

❖ BẮT ĐẦU VIỆC ĐÀO TẠO KỸ NĂNG PHẢN XẠ BẰNG CÁCH SỬ DỤNG DẤU HIỆU NGÔN NGỮ NHƯ LÀ PHƯƠNG CÁCH GIAO TIẾP

Việc dạy kỹ năng giao tiếp bằng việc ra dấu để diễn tả điều muốn nói được thực hiện tương tự như cách thức của việc giảng dạy kỹ năng giao tiếp bằng lời nói, ngoại trừ việc sử dụng thêm một số hành vi gợi ý. Việc giảng dạy có thể khởi đầu bằng cách dạy cho trẻ những dấu hiệu mới hoặc bằng việc sử dụng các dấu hiệu mà trẻ đã được học để thể hiện yêu cầu và chuyển đổi các dấu hiệu ngôn ngữ này thành kỹ năng giao tiếp. Việc chọn lựa phương pháp giảng dạy cần dựa trên khả năng bắt chước của trẻ. Nếu khả năng bắt chước của trẻ cao, trẻ sẽ tiếp thu nhanh chóng các loại hình giao tiếp mới; ngược lại, bạn phải sử dụng phương pháp giảng dạy cách diễn đạt ngôn ngữ bằng cách sử dụng các dấu hiệu mà trẻ đã được học.

Phương pháp giảng dạy các kỹ năng giao tiếp bằng việc sử dụng những dấu hiệu trẻ đã biết có cùng các bước thực hiện như đã diễn tả ở phần trên, chỉ có điều khác nhau duy nhất là bạn có thể sử dụng phương pháp gợi ý (nhưng chỉ khi cần thiết) ngay từ đầu khoá học. Cũng vậy, những cách gợi ý như là “Già...” (Giày) có thể sử dụng trong quá trình chuyển đổi sự kiểm soát từ động cơ bên trong sang sự vật bên ngoài (EO). Tốt nhất bạn hãy bắt đầu thực hiện việc giảng dạy khi những tác động bên trong đối với một vật bên ngoài nào đó trở nên yếu đi. Cũng vậy, việc sử dụng các tranh ảnh minh họa sẽ làm giảm đi khuynh hướng trông chờ quà thưởng

nơi trẻ. Nhiệm vụ của người giảng dạy là dần thay đổi các hình thức tưởng thưởng từ việc trao cho trẻ đồ vật mà trẻ gọi đúng tên (vd: khi trẻ nói “xe”, bạn đưa cho trẻ một chiếc xe đồ chơi) sang việc trao cho trẻ các đồ vật khác nhau, và không nhất định (vd: lời khen, bánh ngọt, thức uống, sách...). Mục tiêu là giúp trẻ có thể đưa ra câu trả lời một cách ngẫu nhiên mà không bị ràng buộc bởi chủ ý rằng trẻ sẽ có được vật đó nếu trẻ gọi được đúng tên của vật đó, và giúp kỹ năng đối đáp của trẻ được phong phú hơn. Tiến trình chuyển đổi này có thể kết thúc bằng việc dần giảm đi lời gợi ý.

Tiến trình giảng dạy cách thể hiện câu trả lời bằng cách ra dấu cũng tương tự như các bước thực hiện giảng dạy kỹ năng phát âm, ngoại trừ việc tiến trình này sử dụng thêm phương pháp gợi ý cho trẻ. Giảng viên cần thận trọng khi chọn lựa các dấu hiệu để diễn tả đồ vật được nói đến. Việc giảng dạy cần được bắt đầu bằng việc giới thiệu các đồ vật với trẻ kèm theo lời gợi ý “Cái gì đây? Đó là chiếc xe hơi”, sau đó gợi ý để trẻ nói theo: “Xe hơi”. Khi trẻ trả lời đúng bạn cần khen ngợi trẻ và có hình thức khen thưởng phù hợp. Nếu trẻ trả lời sai, giảng viên nên thực hiện lại phương pháp gợi ý, nhưng cần giảm dần sự gợi ý này càng sớm càng tốt. Mục tiêu cơ bản của bước này là giảm đi sự gợi ý trong lời nói sau đó là phương cách nói mớm lời để trẻ lặp lại. Tiến trình thực hiện việc giảm dần các lời gợi ý cũng giống như tiến trình đã được diễn tả trên đây. Khi trẻ có thể trả lời mà không cần phải lặp lại như bạn đã gợi ý, bạn cần giảm ngay câu gợi ý như “Đây là xe hơi” và cuối cùng, lời gợi ý :”Cái gì đây?” cũng cần được giảm đi khi bạn cần phát triển kỹ năng giao tiếp của trẻ (tuy nhiên câu gợi ý này có thể hữu dụng khi sử dụng trong những phương pháp đào tạo sau).

Các dấu hiệu mới để diễn tả đồ vật mới nên được dần giới thiệu, và chỉ sau khi bạn không cần phải sử dụng đến lời gợi ý của mình. Nhìn chung, tốt nhất là đừng cố gắng dạy cho trẻ quá nhiều dấu hiệu cho đến khi các dấu hiệu giảng dạy ban đầu đã được trẻ tiếp thu hoàn toàn. Nếu các dấu hiệu này được giới thiệu quá nhanh, nhiều trẻ em sẽ bị lẫn lộn câu trả lời. Việc thực hành kỹ năng này nên được thực hiện xen giữa các tình huống thực hành khác (vd: bắt chước, thanh âm....) và các tình huống thực hành này nên càng vui nhộn càng tốt (vd: xen lẫn giữa các hình thức thực hành này là những hình thức tưởng thưởng cao hoặc các loại hình hoạt động sôi nổi). Ví dụ như, trong giai đoạn đầu của quá trình giảng dạy, mỗi hành vi đúng của trẻ cần được khen ngợi kèm với câu hỏi :”Làm tốt lắm. Con muốn được thưởng gì?”

❖ GIẢNG DẠY KỸ NĂNG GIAO TIẾP BẰNG VIỆC SỬ DỤNG TRANH MINH HOẠ HOẶC LỜI ĐỐI ĐÁP QUA LẠI.

Việc giảng dạy ngôn ngữ bằng cách chỉ vào tranh minh họa khác rất nhiều với phương pháp giảng dạy bằng ngôn từ và dấu hiệu. Có lẽ phương pháp hữu hiệu nhất là kết hợp giữa phương pháp trả lời có âm điệu và phương pháp hỏi và trả lời qua lại. Tuy nhiên, giai đoạn đầu của việc giảng dạy bằng tranh minh họa sẽ diễn ra khá dễ dàng. Việc chỉ cho trẻ một trái banh và yêu cầu trẻ chỉ vào bức tranh có hình trái banh là một thí dụ. Bức tranh minh họa càng giống với vật được chỉ, sự hoà hợp giữa dấu hiệu và ngôn ngữ càng gần nhau. Hình thức này có thể thành công với một số trẻ em trong thời gian đầu, nhưng nếu sử dụng tranh vẽ để diễn đạt ngôn ngữ, về lâu dài sẽ rất phức tạp.

❖ GIẢNG DẠY KỸ NĂNG NHẬN CÂU LỜI ĐÁP TỪ NGƯỜI KHÁC.

Có một sự tranh luận dai dẳng về mối liên hệ giữa việc tiếp nhận thông tin và biểu hiện ngôn ngữ. Các cuộc tranh cãi này xoay quanh việc loại ngôn ngữ nào được ưu tiên giảng dạy trước? Tuy nhiên thật ra đây là 2 kỹ năng hoàn toàn độc lập và cùng phục vụ cho việc phát triển ngôn ngữ. Không có điều gì đảm bảo rằng trẻ có thể trả lời theo phản xạ giao tiếp thì sẽ mất đi khả năng tiếp nhận câu trả lời từ người đối diện và ngược lại. Tuy điều này có thể xảy ra với một vài trẻ em, nhưng việc giảng dạy cả 2 kỹ năng này là cần thiết. Ví dụ như, giảng viên có thể nói: “Cái gì đây?” khi đang cầm chiếc xe hơi trong tay. Sau khi nhận được câu trả lời đúng từ trẻ, giảng viên có thể vẫn cầm xe trên tay và nói “Hãy đụng vào chiếc xe này” (kỹ năng tiếp nhận thông tin). Quy trình cho việc thiết lập kỹ năng tiếp nhận thông tin sẽ được diễn tả chi tiết nhưng điều cần ghi nhớ rằng cả 2 kỹ năng này nên được giảng dạy cùng nhau cho từng ngôn từ, từng học phần.

❖ GIẢNG DẠY KỸ NĂNG PHÂN BIỆT THÔNG TIN PHẢN HỒI

Trẻ con thường học cách phải làm quen với rất nhiều đồ vật trước khi gọi tên đồ vật đó. Chúng thường có khuynh hướng làm theo hướng dẫn để thực hiện một hành động đặc trưng nào đó trước khi học cách tiếp thu một hành động khác. Tuy nhiên, với các trẻ em phát triển bình thường, kỹ năng tiếp nhận thông tin này thường xuất hiện khi trẻ đã được học về kỹ năng giao tiếp và cả 2 kỹ năng nêu trên đều xuất hiện cùng lúc. Với trẻ em chậm phát triển về ngôn ngữ, kỹ năng tiếp nhận thông tin thường xuất hiện trước kỹ năng giao tiếp. Sự khác biệt trong mức độ tiếp thu này sẽ tùy thuộc vào khả năng chất lọc các thông tin nhận được của trẻ (vd: chỉ vào đồ vật được nói đến) và khả năng giao tiếp. Trẻ em chậm phát triển ngôn ngữ cần được giảng dạy cả 2 kỹ năng này.

Ở chương 6 có đề cập đến một số phương pháp giúp trẻ có thể chạm đến đồ vật mà trẻ đã gọi tên. Các phương pháp này bao gồm việc đặt đồ vật được nói đến trong tầm tay của trẻ hoặc ở nơi dễ nhìn thấy, lắc lư đồ vật hoặc đẩy đồ vật này đến gần trẻ hoặc tìm cách gợi ý để trẻ chạm vào vật đó. Thêm vào đó, việc sử dụng các đồ vật mà trẻ yêu thích sẽ giúp bạn dễ dàng nắm bắt động cơ của trẻ. Giảng viên phải biết sử dụng ngôn ngữ qua dấu hiệu để giảng dạy kỹ năng tiếp nhận thông tin nơi trẻ (vd: ra dấu cho trẻ chạm vào quyển sách). Giảng viên cũng nên sử dụng tranh minh họa khi thực hiện việc giảng dạy kỹ năng tiếp thu (vd: vừa giơ bức tranh trong quyển sách lên vừa nói “Hãy chạm vào quyển sách”, và để đứa trẻ chạm vào quyển sách đó).

Một khi trẻ đã có được khả năng chạm vào đồ vật được gọi tên trong tầm tay của mình và có thể chạm vào cả đồ vật không được người khác đưa lên, đó chính là lúc để bạn bắt đầu giảng dạy cho trẻ khả năng phân biệt các đồ vật với nhau. Bước tiếp theo trong quy trình giảng dạy là sử dụng kỹ năng này để giúp trẻ phân biệt đồ vật mà trẻ ưa thích và không được ưa thích (việc sử dụng cùng lúc 2 đồ vật mà trẻ không thích sẽ giúp trẻ nhanh chóng tiếp thu kỹ năng phân biệt). Ví dụ, nếu trẻ thích chơi bong bóng, nhưng không thích việc sử dụng viết chì, giảng viên

nên sử dụng viết chì như là một đồ vật làm phân tán tư tưởng của trẻ. Giảng viên nên giơ cả 2 vật này lên bằng 2 tay khác nhau (bong bóng được đặt gần tầm tay trẻ hơn là viết chì) , và nói “Hãy cầm bong bóng”. Việc thể hiện sự tưởng thưởng bằng cách khen ngợi trẻ, sử dụng các món quà hoặc hoạt động mà trẻ ưa thích, hoặc thậm chí việc cho trẻ chơi với bong bóng nên được thực hiện sau khi trẻ có thể phân biệt đúng đồ vật và chạm đúng đồ vật (bạn cần lưu ý là dù việc chơi với quả bong bóng được sử dụng như một phương thức tưởng thưởng trẻ nhưng cũng nên loại bỏ dần dần điều này).

Hãy dạy cho trẻ khả năng chạm vào đồ vật mà trẻ ưa thích (vd: bong bóng) bằng cách đặt đồ vật này ở nhiều vị trí khác nhau cùng với các đồ vật làm phân tán tư tưởng của trẻ. Ví dụ như, giảng viên yêu cầu trẻ chạm vào đồ vật không đặt nằm cố định ở một vị trí tay phải hoặc trái hoặc cao hoặc thấp khỏi tầm mắt của trẻ. Một trong các yếu tố cần thiết để trẻ có được khả năng phân biệt các đồ vật khác nhau là trẻ phải có sự quan sát kỹ càng đồ vật được chọn. Hãy cho trẻ những hướng dẫn cần thiết khi bắt đầu giảng dạy cho trẻ và hãy đưa ra các hướng dẫn đơn giản và rõ ràng vào lúc giảng viên có thể trao cho trẻ các quà thưởng khi trẻ có được hành vi đúng.

Khi trẻ đã có thể chạm vào đồ vật đầu tiên được sử dụng trong tiến trình phân biệt đồ vật, hãy tiếp tục đưa vào đồ vật thứ hai (vd: hộp nhạc) mà trẻ ưa thích để thay thế cho đồ vật thứ nhất mà trẻ đã chạm đến. Các đồ vật trẻ không ưa thích từng được sử dụng như là vật để làm trẻ phân tâm khi thực hiện việc đào tạo trước đi cần được sử dụng ở giai đoạn 2 này. Sau khi trẻ đã hoàn toàn có thể phân biệt và chạm đến đồ vật mới này nằm lẫn lộn giữa đồ vật mà trẻ không thích, hãy quay lại với đồ vật trẻ ưa thích ở giai đoạn 1 (vd: bong bóng) và đồ vật mà trẻ không thích trước đó (viết chì). Khi trẻ đã hoàn toàn có thể định hướng và chạm vào đồ vật mà trẻ ưa thích khi chúng nằm lẫn lộn với các đồ vật trẻ không thích, hãy bắt đầu dạy cho trẻ khả năng phân biệt giữa 2 đồ vật mà trẻ đều ưa thích.

Để dạy cho trẻ khả năng phân biệt giữa 2 đồ vật mà trẻ đều ưa thích, giảng viên nên cho trẻ thực hành theo phương pháp sau: (1): cho trẻ chọn lựa giữa một trong 2 đồ vật mà trẻ ưa thích nhất (vd: bong bóng và hộp nhạc); một đồ vật đặt gần tầm tay trẻ để trẻ chạm đến, đồ vật thứ hai đặt xa tầm tay trẻ để làm phân tán tư tưởng của trẻ. Khi trẻ đã hoàn toàn có thể chạm vào đồ vật ưa thích thứ nhất (vd: bong bóng) mà không cần lời gợi ý, giảng viên nên yêu cầu trẻ chạm đến đồ vật mà trẻ ưa thích thứ hai (vd: hộp nhạc) đổi lại đồ vật mà trẻ chọn đầu tiên (vd: bong bóng) được sử dụng như vật làm trẻ phân tâm. Sau khi trẻ đã hoàn toàn có thể chạm đúng đồ vật thứ hai, hãy quay lại thực hành tương tự với đồ vật thứ nhất. Số lần luân phiên thực hiện việc chuyển đổi này cần được giảm dần khi trẻ đã có thể nhanh chóng định hướng vị trí đồ vật được nêu tên. Tiến trình này sẽ kết thúc khi trẻ có thể tự chọn lựa cả 2 đồ vật được giảng viên yêu cầu một cách ngẫu nhiên và không theo trình tự.

Hãy tiếp tục dạy trẻ một số mẫu đồ vật mới với cùng phương pháp như trên. Ví dụ như, đồ vật thứ ba mà trẻ ưa thích (vd: Gấu Winnie) nên được thêm vào danh sách các đồ vật để trẻ chọn lựa. Sau khi trẻ đã có thể phân biệt giữa các đồ vật mà mình ưa thích, giảng viên có thể bắt đầu giới thiệu các đồ vật khác mà trẻ ít ưa thích hơn. Tiến trình này cần được thực hiện song song

với quy trình giảng dạy kỹ năng giao tiếp cũng như các hoạt động đào tạo ngôn ngữ đã được mô tả ở trên.

Khi trẻ đã học được cách chạm vào một trong hai đồ vật được đặt trước mặt mình, hãy chuyển sang đào tạo cho trẻ khả năng có thể chạm vào một trong hai đồ vật được đặt trên bàn. Quy trình thực hiện tương tự như nêu trên nhưng có nhiều khăn hơn vì ở giai đoạn này các lời gợi ý sẽ phải giảm thiểu. Thật ra có thể dạy cho trẻ khả năng chọn lấy một trong hai vật được đặt trên bàn và thậm chí yêu cầu trẻ đưa vật này cho giảng viên. Các vật này nên được đặt trên bàn cách trẻ khoảng 12 cm và trẻ có thể đưa ra yêu cầu: “Hãy đưa cho con cái...”. Sau đó hãy sử dụng cùng cách gợi ý và quy trình khuyến khích đã nêu để dạy cho trẻ cách phân biệt đồ vật. Hai lời yêu cầu (hãy chạm vào và đưa cho con) nên được tách ra khi nói với trẻ để dạy cho trẻ cách tiếp nhận những yêu cầu khác nhau.

Một phương pháp khác nữa là sử dụng tranh minh họa của đồ vật được nói đến. Nếu trẻ đã học được cách ghép các đồ vật giống nhau lại với nhau như đã mô tả trong chương 6, trẻ cũng có thể học cách ghép các đồ vật như tranh vẽ có hình vật thể đó. Điều này được thực hiện bao gồm việc ghép tranh giống nhau với nhau và ghép đồ vật với ảnh có hình vẽ của chúng. Kỹ năng này có thể giúp trẻ phân biệt các hình minh họa những đồ vật đã được sử dụng trong suốt quá trình đào tạo kỹ năng phân biệt các đồ vật nơi trẻ.

❖ TỔNG HỢP HOÁ THÔNG TIN.

Tiếp theo việc đào tạo kỹ năng giao tiếp dựa trên khả năng phân biệt đồ vật, việc giới thiệu các vật thể và tranh ảnh khác nhau ngay từ lúc ban đầu của quá trình đào tạo là rất quan trọng. Ví dụ như, nếu trẻ đã có thể thốt lên “Xe hơi” khi nhìn thấy một vật thể có hình dáng giống chiếc xe hơi nhưng có màu đỏ, hãy chuyển sang các vật thể có hình dáng tương tự nhưng màu xanh, trắng... Hãy thực hiện hiện phương pháp này ở cả tranh vẽ minh họa xe hơi và xe hơi thật trên đường phố. Khi bạn hỏi trẻ: “Cái gì đây?” hãy đưa cho trẻ thấy đồ vật mà bạn đang hỏi đến, sau đó hãy dùng biện pháp gợi ý cho trẻ câu trả lời như đã mô tả ở trên. Việc đào tạo cần được thực hiện ngày này qua ngày khác với các yêu cầu khác nhau trong các ngữ cảnh khác nhau. Hãy luôn điều chỉnh phương pháp giảng dạy tránh để xảy ra tình trạng trẻ bị quá tải do vốn từ vựng của mình có giới hạn.

Một phương pháp khác nữa là sử dụng các thành ngữ khác nhau có hàm chứa từ ngữ bạn muốn nói đến khi hỏi trẻ. Trong quá trình dạy cho trẻ kỹ năng giao tiếp, giảng viên nên sử dụng nhiều cách khác nhau để buộc trẻ nói ra tên của đồ vật như: “Con nhìn thấy gì vậy?”, “Có thể nói cho mẹ nghe vật đó gọi là gì?”, “Đây là...” hoặc “Cái đó gọi là...” Giảng viên nên sử dụng thanh âm, âm điệu và các phương cách diễn đạt truyền cảm khác. Mục tiêu của phương pháp này là dạy cho trẻ cách gọi tên một đồ vật dưới nhiều cách diễn giải khác nhau và đó chính là điều mà trẻ sẽ thường phải gặp trong cuộc sống hàng ngày. Hãy xem bảng 7-6 để biết được cách tổng hợp hoá thông tin.

❖ MỞ RỘNG VỐN NGỮ VỮNG TRONG GIAO TIẾP VÀ CÂU TRẢ LỜI.

Chương trình đào tạo ngôn ngữ này, lúc đầu, có thể gặp thất bại vì một số lý do (Chương 4). Có lẽ một trong các vấn đề thường gặp là việc sử dụng quá nhiều phương cách giảng dạy khác nhau với quá nhiều ngôn từ diễn giải khác nhau khi nói với trẻ. Thường thì không ai lên trước kế hoạch xem nên dạy cho trẻ từ nào và theo trình tự nào, chính vì vậy mà các ngôn từ này được nhồi nhét vào đầu óc trẻ một cách không có hệ thống và không phù hợp với sự phát triển của trẻ. Có rất nhiều yếu tố quan trọng khác cần được xem xét khi chọn từ vựng mới và tỷ lệ thành công phụ thuộc rất lớn vào sự chọn lựa này (bảng 7-2).

Bảng gợi ý về 240 từ đầu tiên để dạy cho trẻ đã được diễn giải tại bảng 7-7. Hãy lưu ý rằng đây chỉ là các gợi ý dựa trên những tiêu chuẩn được nêu trong bảng 7-2 và do không có đứa trẻ nào giống đứa trẻ nào, các từ này có thể không thích hợp để sử dụng cho một vài trẻ em. Vì vậy chọn lựa các phương pháp giảng dạy phù hợp nhất cho con mình bằng cách chọn ra các từ vựng phù hợp với khả năng tiếp thu của con mình là điều cần lưu ý.

Tóm lại:

Lúc đầu, trẻ con thường chỉ học cách gọi tên những đồ vật mà chúng thích trong cuộc sống hàng ngày. Sau đó, trẻ sẽ học cách tiếp nhận thông tin, bắt chước, phát âm và gọi đúng tên đồ vật đó. Trẻ cần học cách gọi tên và phân biệt đồ vật, các hành vi và bức tranh mà trẻ thường nhìn thấy trong đời sống hàng ngày của mình. Phương pháp này cũng cần được áp dụng cho trẻ mất khả năng về ngôn ngữ. Việc nhanh chóng chuyển đổi phương pháp giảng dạy có thể rất hữu ích trong việc dạy cho trẻ kỹ năng gọi tên những vật mà trẻ ưa thích trong đời sống hàng ngày, điều này tạo cho trẻ có thêm nhiều hứng thú trong việc học .

Hãy bắt đầu giảng dạy kỹ năng giao tiếp cho trẻ bằng các từ thể hiện sự yêu cầu và những từ mới. Nên giảng dạy cho trẻ thông qua các đồ vật, hành động hoặc tranh vẽ minh họa để mở rộng kỹ năng giao tiếp của trẻ. Kỹ năng phân biệt thông tin phản hồi nên được dạy song song với kỹ năng giao tiếp. Trẻ phải được học cách giao tiếp trước người lạ và trong môi trường khác biệt cũng như với các đồ vật khác với những đồ vật mà trẻ đã được học. Kỹ năng này nên được phát triển một cách tự nhiên và không gò bó. Nên trải đều các tiết học giảng dạy kỹ năng giao tiếp cho trẻ, đặc biệt khi việc đào tạo diễn ra chậm chạp và cần đến các hình thức thưởng thường để thúc đẩy việc phát triển nơi trẻ. Và cuối cùng, các dữ liệu về sự phát triển kỹ năng giao tiếp nơi trẻ nên được ghi nhận để quyết định xem liệu trẻ đã có được kỹ năng thiết yếu nhất hay chưa.

Chương 8: SỰ TIẾP THU NGÔN NGỮ QUA CHỨC NĂNG, TÍNH NĂNG VÀ TRÌNH ĐỘ (RFFC)

Ở các chương trước phương pháp đào tạo kỹ năng chỉ tập trung vào việc giảng dạy cho trẻ cách đòi quà tặng, tập ngữ âm, mấp máy môi theo người khác, gọi tên đồ vật và gọi tên sự vật xảy ra trong môi trường xung quanh. Phương pháp này cũng đã được sử dụng để dạy cho trẻ kỹ năng trả lời câu hỏi của người khác mà trẻ gặp phải trong môi trường sống hàng ngày. Hai chương tiếp theo giới thiệu phương pháp để nâng cao khả năng này. Chương này sẽ diễn tả các phương pháp mở rộng kỹ năng trả lời, chương tiếp theo sẽ tập trung vào việc giảng dạy các nguyên tắc cơ bản của kỹ năng đàm thoại. Mối liên hệ cơ bản giữa 2 kỹ năng này là cả hai đều dạy cho trẻ cách trả lời câu hỏi, phát âm, nói ra lời yêu cầu của mình hơn là gọi tên đồ vật. Sự khác nhau giữa 2 loại hình này là một loại hình thể hiện sự hồi đáp bằng hành vi (sự tiếp nhận thông tin hoặc chỉ đóng vai người nghe người khác nói), loại hình còn lại thể hiện sự hồi đáp bằng lời nói (sự bày tỏ hoặc làm người diễn thuyết).

Có khá nhiều trẻ em chậm phát triển về ngôn ngữ gặp khó khăn trong việc hiểu được người khác nói gì và đáp trả lại. Các trẻ em này có thể là những trẻ ít nói và không có khả năng giao tiếp, cũng có thể là những trẻ không biết cách giao tiếp và không kèm chế được hành vi. Ngay cả khi các trẻ em này có những khả năng giao tiếp và vốn ngữ vựng, chúng cũng không thể có được câu trả lời phù hợp trong các cuộc đối thoại đa dạng diễn ra trong cuộc sống hàng ngày. Phần lớn chúng ta không bao giờ có thể nói cùng một điều với cùng một phong cách hoặc sử dụng cùng một từ vựng khi nói về một vật hoặc một hoạt động nào đó. Việc giảng dạy cho trẻ em chậm phát triển về ngôn ngữ cách đối đáp trong các cuộc đối thoại vốn diễn ra muôn màu muôn vẻ trong cuộc sống của trẻ là một công việc phức tạp. Ở chương này sẽ mô tả một số phương pháp chuyên môn được thiết kế để dạy cho trẻ cách nhận biết về một sự vật đang được nói đến (vd: tính năng của vật đó) nhưng không nêu đích xác tên gọi của vật đó.

❖ PHƯƠNG PHÁP CHUẨN MỰC ĐÀO TẠO KỸ NĂNG ĐỐI ĐÁP (STANDARD RECEPTIVE TRAINING - SRT) VÀ PHƯƠNG PHÁP RFFC.

Sự khác nhau giữa việc sử dụng phương pháp chuẩn mực đào tạo kỹ năng đối đáp và phương pháp RFFC là: phương pháp chuẩn mực đào tạo kỹ năng đối đáp sử dụng ngôn ngữ để diễn đạt một hành động, hoặc yêu cầu cụ thể, còn phương pháp RFFC, tên của hành động hoặc đồ vật không được nhắc đến. Ví dụ như, trong phương pháp SRT, giảng viên có thể nói “Hãy cầm quyển sách”, còn phương pháp RFFC, giảng viên lại nói “Hãy cầm lấy thứ mà con đang đọc”. Theo phương pháp RFFC, đứa trẻ sẽ được yêu cầu làm rõ đồ vật mà tính năng, đặc điểm hoặc thể loại của đồ vật đó đang được đề cập đến. Tính năng là những điều mà người ta có thể sử dụng đối với đồ vật đó (vd: uống nó, đọc nó, chơi với nó, vuốt ve nó...). Đặc điểm là sự thể hiện hoặc các tính chất thường thấy của đồ vật đó như là các bộ phận của nó (vd: cái đuôi, cái chân, cái bánh xe..), hình dáng hoặc kích thước (to, nhỏ, tròn) hoặc kết cấu (vd: mềm, dày..).

Cuối cùng, thể loại là những nhóm loại mà đồ vật đó thuộc về (vd: thức ăn, quần áo, thú vật, xe cộ, đồ chơi....)

Quy trình để giảng dạy kỹ năng SRT đã được mô tả trong các phần trước của quyển sách này, và các phương pháp đào tạo khác cho kỹ năng này cũng đã được mô tả ở các ấn phẩm khác (vd: Kent, 1974...). Tất cả các quy trình này tập trung vào kỹ năng quan trọng nhất là kỹ năng đối đáp với các thể loại đối thoại chuyên biệt (vd: hướng dẫn, yêu cầu, ra lệnh..) với người khác. Phương pháp SRT được bắt đầu bằng việc giảng dạy cho trẻ cách tiếp nhận những yêu cầu cụ thể (vd: Đứng lên, Nhảy lên) và từ từ phát triển lên thành kỹ năng phân biệt thông tin phản hồi khi trẻ được yêu cầu phân biệt sự khác nhau giữa 2 đồ vật mà trẻ nhìn thấy (vd: hãy cầm đôi giày). Thật ra, việc đào tạo nên được thực hiện với các yêu cầu phức tạp hơn (vd: Hãy đến bàn và lấy quyển sách và đưa cho Mary). Các kỹ năng này rất cần thiết cho đứa trẻ nhưng trẻ cần phải có một số kỹ năng nhất định để tiếp thu các kỹ năng này và áp dụng trong môi trường sống của mình. Các yêu cầu phức tạp nêu trên thường xuất hiện ngoài chương trình đào tạo và khác với những yêu cầu mà trẻ được làm quen trong chương trình học và đây chính là một phần lý do lý giải cho những khó khăn mà rất nhiều trẻ em mắc bệnh tự kỷ và trẻ em khuyết tật gặp phải trong việc áp dụng những điều đã được học vào cuộc sống hàng ngày của mình. Tuy nhiên, nếu chương trình đào tạo chỉ tập trung vào những điều trẻ gặp phải trong môi trường sống, đứa trẻ sẽ không thể học kỹ năng đối đáp trong các cuộc đối thoại đa dạng và phức tạp mà trẻ sẽ thường xuyên gặp phải.

Trong phương pháp SRT, trẻ sẽ được nghe chính xác tên gọi của hành động hoặc đồ vật (vd: Đứng lên hoặc Lấy quyển sách đi). Thêm vào đó, bằng việc được nghe chính xác tên gọi của đồ vật, trẻ sẽ học cách tự tìm ra câu trả lời đúng. Dù rằng việc học cách gọi tên đối với một hành động hoặc đồ vật cụ thể là một kỹ năng quan trọng, nhưng điều này cũng có nghĩa trẻ sẽ không thể tìm ra câu trả lời khi tên gọi của sự vật hoặc đồ vật đó không được nêu ra hoặc được miêu tả bằng phương cách khác. Ví dụ như, đứa trẻ có thể cầm tranh vẽ chiếc xe hơi khi nhận được lời yêu cầu : “Hãy cầm lấy chiếc xe hơi” nhưng trẻ lại không thể làm điều đó khi lời yêu cầu là: “Hãy cầm lấy vật mà mẹ con thường lái” hoặc “Cầm lấy vật thường chở con đi” hoặc “Cầm vật có bánh xe”... Ở đây kỹ năng phân biệt tuy khó khăn nhưng cần phải được thực hiện. Tuy nhiên, quy trình giảng dạy sẽ rất phức tạp vì nhiều lý do khác nhau.

Có lẽ khía cạnh phức tạp nhất của quy trình giảng dạy kỹ năng đối đáp bằng ngôn ngữ này là điều này đòi hỏi khả năng của giáo viên trong việc tổng hợp các yêu cầu phức tạp có thể xảy ra trong môi trường sống bên ngoài. Giáo viên phải có khả năng thể hiện các yêu cầu phức tạp này theo một trình tự nhất định từ đơn giản đến phức tạp và phải tìm ra sự biến đổi khác nhau của cách thể hiện yêu cầu này trong suốt khoá học để tránh tình trạng học vẹt nơi trẻ. Thêm vào đó, việc giảng dạy này phải được kết hợp chặt chẽ với việc đào tạo kỹ năng tiếp nhận thông tin, đưa ra yêu cầu và giao tiếp bằng ngôn ngữ nơi trẻ. Các yêu cầu đặc biệt này chỉ là những yếu tố bổ sung vào quy trình đào tạo ngôn ngữ như: cách sử dụng câu gợi ý phù hợp, hình thức tưởng thưởng phù hợp... Việc đánh giá sự thành công của chương trình RFFC đòi hỏi sự cân nhắc toàn bộ nội dung của chương trình giảng dạy cho từng trẻ em cụ thể.

❖ CÁC ĐIỀU KIỆN CẦN THIẾT ĐỂ THỰC HIỆN VIỆC ĐÀO TẠO KỸ NĂNG RFFC

Phần lớn trẻ em có khiếm khuyết về ngôn ngữ thường dễ dàng tham dự vào chương trình đào tạo RFFC với các yêu cầu được thỏa như có trung bình khoảng 50 vốn từ vựng, cách ra dấu, hoặc tranh vẽ thể hiện lời yêu cầu, hoặc kỹ năng phân biệt thông tin. Các từ vựng này phải đạt được tính chính xác trong việc mô tả về ngữ cảnh cuộc đối thoại và đảm bảo thời gian đối thoại (thời gian giữa câu hỏi và câu trả lời của trẻ). Kỹ năng đối thoại và trả lời này cần được đa dạng hoá để có thể áp dụng trong các trường hợp khác nhau (vd: các hình vẽ khác nhau của cùng một đồ vật, giảng viên khác nhau, cách thể hiện khác nhau...).Cuối cùng, trẻ phải có khả năng duy trì kỹ năng đối đáp của mình khi nhận được những cách thể hiện câu hỏi khác nhau (vd: Con có thể cho biết đây là cái gì không? hoặc “Con nhìn thấy gì?” thay vì nói :”Đây là cái gì?”) và kỹ năng phân biệt thông tin phản hồi (vd: Hãy chỉ cho tôi....., hoặc “Con có thể tìm.....”, thay vì nói: “Hãy lấy.....”). Nếu trẻ thỏa được các yêu cầu trên, chương trình RFFC có thể được bổ sung vào chương trình giảng dạy ngôn ngữ hàng ngày của trẻ.

❖ KHỞ ĐẦU CHƯƠNG TRÌNH RFFC

Các loại từ vựng đầu tiên được đưa ra trong chương trình RFFC nên được lấy từ danh sách các câu trả lời mẫu đã được nêu ở trên. Việc đào tạo nên bắt đầu với 2 đồ vật khác nhau về cách thể hiện: các đồ vật này phải hoàn toàn khác nhau và thuộc 2 nhóm đồ vật khác nhau (vd: nhóm thức ăn và nhóm động vật). Giảng viên có thể bắt đầu việc đào tạo bằng yêu cầu trẻ đưa ra câu hỏi và lời đáp khác nhau cho 2 đồ vật này. Phương pháp này sẽ được thực hiện như một hình thức “khởi động” cho quá trình đào tạo và tạo ấn tượng để trẻ không quên được các đồ vật mà trẻ đã gọi tên. Hình thức dễ nhất để đưa ra câu trả lời theo phương pháp RFFC là đưa ra các từ đồng nghĩa, các thành ngữ giống nhau hoặc các sự liên đới chung, và vì vậy người ta khuyến khích việc bắt đầu các bước đầu tiên của chương trình đào tạo bằng các yêu cầu đơn giản.

Một khi trẻ có được câu hỏi và lời đáp chính xác đối với đồ vật đưa ra, giảng viên nên giới thiệu tiếp 2 đồ vật khác nhau khác và yêu cầu trẻ lấy đi một đồ vật với lời yêu cầu bằng cách sử dụng từ đồng nghĩa (vd: Hãy ôm con khuyển thay vì nói Hãy ôm con chó). Khi trẻ có câu trả lời đúng hãy lập tức khen ngợi trẻ, và sau đó hãy chuyển sang bước kế tiếp trong chương trình RFFC hoặc giới thiệu đến trẻ một đồ vật khác. Khi trẻ đưa ra câu trả lời sai, hãy giúp trẻ chỉnh lại câu trả lời của mình bằng quy trình điều chỉnh tương tự như quy trình đào tạo phương pháp tiếp nhận thông tin chuẩn mực (vd: lập lại câu hỏi và đưa ra những lời gợi ý nhẹ nhàng để trẻ có thể tìm ra câu trả lời). nếu tỷ lệ thất bại cao, có nghĩa đứa trẻ chưa sẵn sàng cho hình thức giảng dạy này hoặc trẻ bị quá tải trong việc học tên gọi của đồ vật.

Khi trẻ có được câu trả lời đúng chỉ qua vài gợi ý đơn giản, hãy giới thiệu thêm một số đồ vật khác với trẻ bằng cách xen kẽ các đồ vật mới với đồ vật mà trẻ đã biết. (hãy nhớ rằng không cần thiết buộc trẻ phải luôn có được câu trả lời hoặc chọn lựa một bức tranh mới, đặc biệt khi đây là bức tranh mà trẻ đã biết). Vì vậy, việc chọn lựa các đồ vật để giới thiệu là khá quan trọng (chỉ dùng những vật mà trẻ có thể nhận biết và phân biệt). Cũng vậy, hãy thêm vào lời giới thiệu khi đưa ra một đồ vật mới. Danh sách khoảng 70 từ vựng và một số câu hỏi mẫu đã

được giới thiệu trong bảng 8-1. Đó phần lớn là những từ giống nhau đã được liệt kê trong bảng gợi ý các lời yêu cầu và đối đáp ở chương trước đó. Các dữ liệu này cần được thu thập từ những kỹ năng mà trẻ đã đạt được sau khi được đạo tạo để giảng viên có thể dựa vào đó mà đưa ra phương pháp giảng dạy hiệu quả hơn. Cuối cùng, trẻ vẫn cần được học thêm kỹ năng nhận câu hỏi và trả lời cũng như có được câu trả lời khác. Vì vậy, khi trẻ đã đạt được đến một trình độ nào đó, hoặc hiểu được đặc điểm chi tiết của các đồ vật, trẻ có thể đã có được tiến triển trong kỹ năng giao tiếp.

Các đồ vật được giới thiệu trong bản 8-1 được chia thành 3 nhóm. Nhóm A được phân loại như là nhóm mà trẻ có khả năng đưa ra câu trả lời đúng nhất trong một giới hạn nhất định. Các thành ngữ được chọn lựa cho nhóm này là những thành ngữ có mối tương quan gần nhất với vật được đưa ra (vd: hỏi “Con ngủ ở đâu?” khi đưa ra hình vẽ của chiếc giường). Các thành ngữ thuộc nhóm A có thể bao gồm cả âm thanh của các vật nuôi (vd: “Hãy chạm vào con gì kêu meo meo”), từ ngữ đồng nghĩa (vd: “Hãy lấy ly nước ép” sau khi đã dạy cho trẻ cách hỏi và trả lời với từ “uống”) hoặc, từ diễn tả tính năng của những đồ vật đã được dạy (vd: “Hãy chạm vào thứ mà con đang cưỡi”). Khi trẻ đã làm được đúng theo lời yêu cầu này, giảng viên cần tiếp tục với các thành ngữ trong nhóm B và C.

Nhóm thành ngữ B có phần khó hơn nhóm A do nhóm này thiên về việc miêu tả đồ vật hoặc đặc điểm của đồ vật. Ví dụ như, khi đưa ra tranh vẽ con chó, hãy nói: “Hãy chạm vào con vật có đuôi”. Điều này có thể phức tạp vì trẻ chưa biết được từ “đuôi”. Tuy nhiên, nhờ vào cách dùng từ này mà trẻ có thể làm giàu thêm vốn từ vựng của mình và mở rộng khả năng tiếp thu của trẻ. Nhóm thành ngữ C được xem là nhóm khó hơn cả vì nhóm này miêu tả chủng loại, vị trí của đồ vật. Ví dụ như, khi đưa ra tranh vẽ con chó (cùng với một bức tranh thứ hai), trẻ được yêu cầu để: “Chạm vào con vật.”. Cần phải thấy rõ rằng các cấp bậc này không thường có ngoại lệ (các thành ngữ chuyên dụng có thể thuộc về những nhóm khác nhau), và những thành ngữ này chỉ đơn thuần là lời gợi ý chứ không thể hiện được tính phân loại rõ ràng sự vật. Các trẻ em chậm phát triển về ngôn ngữ chỉ có thể tiếp thu được những điều này theo cách riêng của chúng, đôi khi một vài trẻ lại thành công trong việc tiếp thu nhóm thành ngữ C trước nhóm A và B. Trong bảng 8-1 từng cụm thành ngữ được nối tiếp bằng những khoảng trắng để giảng viên hoặc trẻ điền vào, các thành ngữ này thường có liên quan đến những đồ vật dành riêng cho trẻ.

❖ CÁC TIẾN TRIỂN VƯỢT TRỘI CỦA PHƯƠNG PHÁP RFFC

Tiếp tục với những thành quả đạt được từ trẻ trong việc phân biệt một số tranh vẽ và đồ vật, hãy làm tăng tính phức tạp của phương pháp này, từ đó tiếp tục phát triển kỹ năng của trẻ. Có lẽ một trong những phương cách đơn giản nhất là bắt đầu gia tăng thêm danh sách chọn lựa để trẻ có được sự chọn lựa đúng đắn nhất. Sự gia tăng này có thể bắt đầu từ 3 – 4 đồ vật, sau đó dần tăng lên từ 10 – 20 đồ vật. Giảng viên có thể yêu cầu trẻ trao cho mình một đồ vật cụ thể và không giới hạn về sự gợi ý. Giảng viên nên bắt đầu sử dụng các thành ngữ khác nhau (vd: “Có thể đưa cho mẹ....”, “Đồ vật nào con.....”, “Đâu là thứ con....”) để dạy cho trẻ cách trả lời đối với những yêu cầu khác nhau. Sự đa dạng này là rất quan trọng và nên được đưa vào quy

trình đào tạo càng sớm càng tốt (tuy nhiên, hãy nhớ rằng, một vài trẻ em lại tiếp thu nhanh hơn khi đó là những thành ngữ gợi ý tương tự nhau). Cũng vậy, giảng viên có thể bắt đầu đưa ra nhiều yêu cầu hành vi khác nhau liên quan đến phương pháp phân loại RFFC (vd: “Cầm lấy...”, “Chỉ vào...”).

Có một số hành vi quan trọng cần có nơi trẻ để quyết định xem có nên tiếp tục gia tăng tính phức tạp và danh sách đồ vật theo phương pháp RFFC hay không. Sự thành công ở những loại hình đơn giản ban đầu là yếu tố quyết định. Đó chính là khả năng chọn lựa được đúng đồ vật trong danh sách được đưa ra, là việc có được nhanh chóng câu trả lời, và là sự nhanh nhạy trong việc loại bỏ những đồ vật không đúng. Hành vi phản hồi của trẻ có thể là câu trả lời cho việc có nên gia tăng danh sách hoặc tính phức tạp của quy trình hay không. Thêm nữa, sự biến mất của những hành vi tiêu cực, hoặc hành vi trốn tránh việc học nơi trẻ là những dấu hiệu khả quan cho thấy phương pháp đang sử dụng là có hiệu quả với trẻ.

Có rất nhiều cách để gia tăng tính phức tạp của danh sách đồ vật đưa ra. Hãy đưa vào danh sách thật nhiều đồ vật khác nhau. Thêm vào đó, những quyển sách có nhiều tranh vẽ về các đồ vật khác nhau trên cùng một trang giấy hoặc những khung cảnh phức tạp có thể rất hữu ích cho việc thúc đẩy sự phát triển của quy trình này. Ví dụ như, đưa cho trẻ xem quyển sách có ảnh một sân chơi và hãy yêu cầu trẻ chỉ cho giảng viên đồ vật nào “có hình vòng tròn.” Cũng vậy, những đồ vật trong môi trường sống tự nhiên nên được sử dụng càng thường xuyên càng tốt trong các cuộc đối thoại hàng ngày với trẻ. Loại hình đào tạo này có thể dễ dàng đạt được trong các trò chơi có tính tượng hình (vd: “Hãy chạy đến nơi có nhiều lá cây”) và những vật thể này giúp phát triển thêm kỹ năng tiếp nhận thông tin phản hồi mà trẻ cần có.

Giảng viên cũng có thể làm cho việc phân loại trở nên phức tạp hơn bằng cách sử dụng những đồ vật giống nhau ở nhiều mặt nhưng lại có những điểm khác nhau rõ rệt. Ví dụ như, đưa cho trẻ bức tranh vẽ hình con chó và con mèo và yêu cầu trẻ chỉ cho bạn con nào có móng vuốt. Giảng viên có thể yêu cầu trẻ chỉ ra một số vật thuộc về một nhóm chủng loại riêng biệt (vd: “Con hãy tìm ra tất cả con vật”). Tất cả hình thức này có điểm chung là dạy cho trẻ khả năng phân biệt đồ vật ngay cả khi trẻ không biết tên của vật đó.

❖ ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP RFFC VÀO CÁC CUỘC ĐỐI THOẠI KHÁC:

Để đảm bảo có được hiệu quả tối ưu theo quy trình RFFC, điều quan trọng là hãy đưa ra những kỹ năng trẻ chưa được học vào những kỹ năng ngôn ngữ khác mà trẻ đã được học. Tại giai đoạn này, trẻ phải có được khả năng phân biệt nhiều đồ vật khác nhau, bày tỏ sự mong ước khi trẻ thích một đồ vật nào đó và dễ dàng bắt chước hoặc nói theo giảng viên. Phương pháp RFFC nên được kết hợp với những kỹ năng trẻ đã được học và áp dụng xen lẫn các kỹ năng này. Khái niệm về “Hình Thức Đối Thoại Theo Khuôn Mẫu” được miêu tả đúng nhất khi nói đến hàng loạt các hoạt động. Loại hình đối thoại này có thể được xem như một cuộc nói chuyện về một chủ đề nhất định. Khi trẻ đã có được một số kỹ năng cơ bản được trình bày ở trên, những kỹ năng này nên được kết hợp lại cùng nhau. Ví dụ như, khi ngồi cạnh một đứa trẻ đang xem hàng loạt tranh vẽ và đồ vật, cuộc đàm thoại có thể diễn ra như dưới đây:

- Giảng viên (GV): - Chỉ cho cô xem một con vật nào?
- Trẻ: (T) Chỉ cho giảng viên 1 con chó.
- GV: - Đúng rồi. Đây là con gì vậy?
- T: - Con chó.
- GV: - Giải lắm. Còn con vật nào nữa?
- T: Chỉ cho giảng viên hình con mèo.
- GV: - Đúng rồi. Đây là con gì?
- T: - Mèo.
- GV: - Con nói đúng rồi. Hãy đung vào con mèo đi.
- T: Trẻ đung vào con mèo.
- GV: - Tuyệt lắm. Con nói “Mèo” đi (giảng viên cố gắng nâng cao khả năng phát âm của trẻ).
- T: - Mèo.
- GV: - Con giỏi lắm. Còn con nào kêu gâu gâu?
- T: Chỉ vào con chó.
- GV: - Đúng rồi. Nói “Gâu” đi con.
- T: - Gâu.
- GV: - Giải quá. Vậy con gì kêu meo meo?
- T: Chỉ vào con mèo.
- GV: - Ừ đúng rồi. Vậy con thích con nào?
- T: - Mèo.
- GV: - Tuyệt vời. Vậy chúng ta hãy cùng ra ngoài xem con mèo nhé.

Bài đối thoại này bao gồm 4 loại hình khác nhau nói về con chó và mèo: (1): RFFC ; (2): kỹ năng phản xạ; (3): kỹ năng trả lời; (4): kỹ năng phát âm; (5): kỹ năng làm theo yêu cầu. Nếu bài đối thoại này vẫn tiếp tục, giảng viên có thể đưa ra một vài hướng dẫn khác theo phương pháp RFFC để nói về con chó và con mèo. Giảng viên cũng có thể thêm vào đó những bức tranh khác của con chó và mèo, và mở rộng câu hỏi của mình đến những con vật khác. Sự pha trộn này giúp thiết lập nơi trẻ khái niệm về con chó, mèo và những con vật khác cũng như bắt đầu thiết lập những nền tảng đầu tiên của những khả năng đặc biệt quan trọng cần có trong các cuộc đối thoại. Điều quan trọng là các cuộc đối thoại này nên diễn ra càng tự nhiên càng tốt và không luôn xảy ra giống nhau. Ở môi trường tự nhiên thường rất ít khi xảy ra những tình huống giao tiếp khác nhau, và những kỹ năng mới của trẻ sẽ được phát triển nếu những tình huống mà trẻ gặp phải trong đời sống hàng ngày càng đa dạng.

❖ SỰ THÀNH CÔNG NHỜ VÀO MÔI TRƯỜNG SỐNG TỰ NHIÊN.

Khía cạnh quan trọng của việc giảng dạy ngôn ngữ cho trẻ em mắc bệnh tự kỷ hoặc bị một vài khuyết tật khác là giảng dạy những kỹ năng hữu ích có thể giúp trẻ gia nhập vào xã hội. Mục tiêu này là rất quan trọng vì một khi trẻ đã gần như hoặc hoàn toàn có được kỹ năng này, việc giảng dạy ngôn ngữ có thể được thực hiện ở cả ngoài lớp học. Ở giai đoạn này, những phương pháp mở rộng khả năng ngôn ngữ của trẻ em phát triển nay có thể áp dụng cho cả trẻ em chậm

phát triển về ngôn ngữ. Ví dụ như, để có được kỹ năng thể hiện những đòi hỏi, yêu cầu của mình, trẻ phải trải qua một số quá trình đào tạo, tuy nhiên khi những kỹ năng này được áp dụng thường xuyên trong sinh hoạt hàng ngày của trẻ, trẻ có thể duy trì và thực hiện hành vi này một cách thuần thục. Vì vậy, việc đưa vào giảng dạy những kỹ năng cần phải áp dụng trong môi trường sống hàng ngày của trẻ là rất quan trọng. Hãy lưu ý rằng để có được kỹ năng hồi đáp nhanh nhạy, một số trẻ em cần có những chương trình giảng dạy và gợi ý cụ thể cũng như những hình thức thưởng kịp thời và xứng đáng. Tuy nhiên, một khi những kỹ năng đầu tiên này đã được áp dụng thành công, điều quan trọng là hãy nhanh chóng đa dạng hoá chương trình giảng dạy càng sớm càng tốt, và đó chính là yếu tố chính yếu nhất của chương trình RFFC trong việc phát triển kỹ năng tiếp thu ngôn ngữ.

Tóm lại:

Có rất nhiều cách để diễn tả cùng một đồ vật hoặc sự vật. Vì vậy, điều chính yếu là trẻ chậm phát triển ngôn ngữ cần được giảng dạy cách trả lời đối với những câu nói khác nhau mà trẻ có thể gặp phải khi giao tiếp trong môi trường sống hàng ngày. Thường thì việc đào tạo luôn tập trung vào việc dạy cho trẻ cách thức trả lời với những từ ngữ đặc trưng, theo một khuôn mẫu nhất định (vd: Hãy cầm lấy quyển sách), nhưng theo cách này trẻ sẽ không thể luôn nhận biết được đồ vật được nói đến. Mục đích của chương trình đào tạo RFFC là giảng dạy cho trẻ khả năng đưa ra những câu trả lời đúng và biết cách sử dụng những từ ngữ khác nhau khi nói đến cùng một đồ vật. Việc đa dạng hoá phương pháp này là để thiết lập và tăng tính hiệu quả của kỹ năng giao tiếp. Thêm vào đó, phương pháp này còn phong phú hoá các phương pháp giao tiếp và danh sách câu nói mẫu dành cho trẻ. Do vậy, việc kết hợp phương pháp RFFC với những kỹ năng ngôn ngữ đã được thiết lập trước đó trong đời sống hàng ngày của là điều nên làm.

Chương 9: DẪN NHẬP KỸ NĂNG LIÊN TƯỞNG

Khả năng quan trọng nhất của trẻ có khả năng phát triển ngôn ngữ là khả năng đối đáp hoặc hiểu được biểu hiện ngôn ngữ của người khác. Những câu trả lời của trẻ có thể bộc lộ qua hành vi tiếp nhận ngôn ngữ đã được diễn tả ở phần trước hoặc cũng có thể là câu nói được phân loại như là một dạng hành vi tạo sự liên tưởng. Hành vi tạo sự liên tưởng là một loại hình diễn đạt ngôn ngữ bằng cách dùng từ ngữ hoặc thành ngữ này để gợi đến một từ ngữ hoặc thành ngữ khác nhưng 2 ngôn từ, thành ngữ này không tương thích với nhau (nếu 2 từ ngữ này giống nhau, đây sẽ là ví dụ của sự tương thanh). Ví dụ như, trẻ có khuynh hướng nói “Nông trại” khi một ai đó nói, “Ông già Mac Donald có một...” - đây chính là sự tương quan của ngôn ngữ tượng hình. Vế đầu: “Ông già MacDonald có một...” là câu nói tượng hình nhưng không có ý gợi mở gì cho câu trả lời tiếp theo là: “Nông trại”.

Một vài ví dụ khác của hành vi ngôn ngữ tượng hình là sự tương quan lẫn nhau của ngôn ngữ, như là khuynh hướng nói “chuột” khi một ai đó nói “Mickey” hoặc nói “máy vi tính” khi một ai đó nói “IBM”. Câu trả lời để lấp vào phần trống cuối cùng của câu nói cũng là một thí dụ cho hành vi liên tưởng, ví dụ trẻ thường có khuynh hướng thường nói “đôi” khi nghe câu “Jack và Jill đã đi lên...” Thực ra, phần lớn sự phát triển sớm về ngôn ngữ của trẻ bao gồm những mối tương quan có tính liên tưởng như việc hát một bài hát, đếm, kể chuyện, trả lời câu hỏi v.v...

Hành vi liên tưởng cũng chiếm một vai trò quan trọng trong hành vi của trẻ em và người lớn. Những mối tương quan về xã hội cũng như các hành vi giao tiếp giữa con người đều căn bản nhờ vào kỹ năng hành vi này. Ví dụ như, khi nói về những sự kiện thể thao, chương trình TV, báo chí, sự kiện hiện tại, hoạt động chính trị... tất cả mọi điều này đều là hành vi liên tưởng. Phần lớn việc đào tạo đều có chung một mục tiêu là phát triển kỹ năng phản hồi hiệu quả cho sinh viên của mình. Những môn học chính yếu được giảng dạy trong trường học như lịch sử, văn học, khoa học, chính trị và toán học tất cả đều dựa vào hành vi liên tưởng trừu tượng. Các hoạt động trong lớp như thảo luận, diễn thuyết, đọc và trình bày bằng nhiều ngôn ngữ được xây dựng để thiết lập kỹ năng trả lời đúng trọng tâm chủ đề nói đến. Học viên phải có khả năng để bàn luận và lý giải vấn đề. Kỹ năng mới mà trẻ đạt được sẽ được thẩm định qua các kỳ thi được tổ chức nghiêm chỉnh (vd: đóng tất cả sách bài tập, không được quay cốp hoặc trao đổi). Ví dụ như, khả năng ghi nhớ những sự kiện cơ bản của trẻ để hoàn thành tốt bài thi tùy thuộc vào khả năng liên tưởng của trẻ đối với sự kiện đã để lại ấn tượng mạnh mẽ trong tiềm thức trẻ. Nếu trẻ không thể đưa ra câu trả lời đúng, hãy thực hiện những hoạt động có tính chất điều trị để làm gia tăng khả năng liên tưởng của trẻ.

Kỹ năng liên tưởng khác với kỹ năng giao tiếp và hành vi thể hiện ở giai đoạn này là việc trẻ có được câu trả lời dựa trên những câu hỏi được bỏ lửng ở phần đuôi một cách có chủ đích. Loại hình này khác với loại hình đưa ra câu trả lời dựa trên lời yêu cầu. Những câu hỏi đặt ra cho trẻ không chỉ là bước giúp đa dạng hoá kỹ năng hành vi mà còn là một kỹ năng phức tạp bởi tính đa dạng của câu hỏi. Ví dụ như, một đứa trẻ bình thường có thể trả lời cùng một câu hỏi bằng nhiều cách khác nhau, sử dụng nhiều từ, ngữ khác nhau. Tuy nhiên đối với trẻ chậm

phát triển, để học cách trả lời một câu hỏi hoặc thậm chí một cách trả lời duy nhất cho cùng một câu hỏi đã là rất khó.

Hiểu được tầm quan trọng của hành vi liên tưởng, việc nhanh chóng tổng hợp những yếu tố sơ đẳng xây dựng cho trẻ chậm phát triển kỹ năng đối đáp là một việc làm quan trọng. Nhìn chung, việc đào tạo kỹ năng liên tưởng nên được bắt đầu sau khi trẻ đã có thể nói được khoảng 50 lời yêu cầu hoặc câu nói giao tiếp. Tuy nhiên, phương pháp này có thể nhanh chóng có tác dụng với một vài trẻ em, nhưng lại chậm tiến triển đối với một số trẻ em khác, các em này cần phải trau dồi nhiều hơn kỹ năng yêu cầu, đối thoại và ứng đáp. Mục tiêu của phương pháp đào tạo này là dạy cho trẻ cách phát âm từng từ ngữ có liên quan đến từ hoặc ngữ trẻ đã từng được nghe.

Cách thực tập hành vi liên tưởng này cho trẻ kém phát triển có thể rất đơn giản như điền từ trống vào những phần bỏ trống của bài hát mà trẻ ưa thích. Ví dụ như, nếu trẻ thích bài hát và ca từ trong bộ phim hoạt hình Winne The Pooh, giảng viên có thể hát vài lần bài hát đó và cho trẻ hát theo (hành vi tập luyện thanh âm), và sau đó bỏ lửng một số từ cuối cùng của câu hát như: “Winnie the...” Khi trẻ có câu trả lời đúng (câu trả lời đúng là Pooh), hãy khen ngợi trẻ nồng nhiệt, hành vi khen ngợi này cũng có thể biểu hiện bằng cách hát lại bài hát đó cho trẻ nghe, đánh vần từ Pooh, hoặc bất kỳ hình thức nào có tính làm trẻ phấn khích. Đối với câu trả lời không đúng hoặc khi trẻ không có câu trả lời, hãy tiếp tục bằng việc sử dụng những câu gợi ý thanh âm và sau đó khéo léo giảm đi lời gợi ý này bằng cách nói: “Winnie the poo...”, “Winnie the p...”

Có rất nhiều cách thức khác nhau để bắt đầu phát triển kỹ năng này. Khi bắt đầu đào tạo kỹ năng liên tưởng nên chú trọng thực hiện những phương pháp đơn giản để thiết lập khả năng ứng đáp của trẻ. Việc đào tạo này không cần phải chú trọng vào việc dạy cho trẻ những kỹ năng liên tưởng trừu tượng đặc biệt như là nêu tên hoặc nêu địa chỉ nhà của trẻ, hoặc tên của con vật mà trẻ ưa thích. Những hình tượng đầu tiên trẻ học được có thể chỉ là những sự vật có liên quan đến bản thân trẻ ví dụ như Winnie the Pooh hoặc những câu nói đơn giản khác. Nhưng những điều này đã là bước đầu tiên để tạo nên khả năng khả năng phản xạ đối đáp nơi trẻ dù câu trả lời đưa ra không hoàn toàn phù hợp với câu hỏi của người đối diện.

Một nguyên tắc chung nữa là hãy tập trung việc giảng dạy vào những điều mà trẻ thích thú. Phải biến việc tìm từ điền vào chỗ trống thành một hoạt động vui nhộn và phù hợp với sở thích của trẻ đồng thời cũng hãy sử dụng những câu nói mà trẻ thường nghe thấy trong cuộc sống hàng ngày. Những sự liên tưởng này không chỉ là bài hát mà còn cả vần điệu của bài hát, những thành ngữ quen thuộc, âm thanh của vật nuôi, âm thanh của đồ vật, những danh từ thường đi đôi với nhau (vd: mẹ và...), các hoạt động cụ thể hàng ngày (vd: hãy mang giày vào và...). Quy trình để sử dụng những thành ngữ cũng tương tự như quy trình điền từ vào chỗ trống được diễn tả ở trên. Mục tiêu căn bản là tác động lên trẻ khiến trẻ có thể tự phát ra vế câu còn lại của thành ngữ khi nghe được vế câu đầu.

Phương pháp gợi ý và gia giảm sự gợi ý được diễn tả trong việc đào tạo kỹ năng hỏi và đáp có thể được áp dụng cho việc giảng dạy kỹ năng này. Ví dụ như, khi đưa trẻ thích ăn bánh quy và nói ra được điều này một cách dễ dàng, hãy đưa bánh quy cho trẻ kèm với câu nói “Con ăn...” (Bảng 9-1). Khi trẻ có được câu trả lời đúng hãy cho trẻ thêm một ít bánh quy nữa. Sau đó, giảng viên nên chờ một vài giây để trẻ trả lời. Nếu trẻ có thể nói tiếp được từ “bánh quy”, giảng viên hãy khuyến khích trẻ bằng lời khen ngợi và trao cho trẻ bánh quy. Nếu trẻ không trả lời được, hãy đưa bánh quy cho trẻ xem và thể hiện sự khuyến khích trẻ bằng lời động viên và lặp lại quy trình này cho đến khi trẻ có câu trả lời đúng. Việc chuyển sang phương pháp huấn luyện để trẻ có thể nói được một cách hoàn chỉnh chỉ được thực hiện sau một vài quy trình đào tạo, khi trẻ làm được điều này nghĩa là việc đào tạo của bạn đã thành công.

Có lẽ một trong những phương pháp tốt nhất để bắt đầu đào tạo cho trẻ kỹ năng trả lời là thực hiện điều này từ ngay môi trường sống của trẻ. Ví dụ như, khi trẻ đang xem phim Winnie the Pooh và thích thú với bộ phim này đến nỗi trẻ còn ngâm nga theo bài hát trong phim, giảng viên có thể cùng xem phim với trẻ và bắt đầu hát bài hát này nhưng bỏ lửng câu cuối như: “Winnie the...” khi mời gọi trẻ cùng tiếp tục hát với mình. Một phương pháp khác là cho đĩa phim vào đầu máy. Lúc đó câu trả lời của trẻ sẽ phải bao gồm nhiều hành vi khác nhau như: lời yêu cầu (xem phim), suy nghĩ liên tưởng (đĩa phim đang nằm trong máy), và một phần câu nói. Khi thực hiện phương pháp này vào các hoạt động hàng ngày của trẻ sẽ giúp trẻ không cảm thấy như trẻ đang bị giảng dạy mà còn giúp thiết lập các kỹ năng đàm thoại căn bản nơi trẻ.

Môi trường sống còn có thể sử dụng để đào tạo những kỹ năng ngôn ngữ khác cho trẻ nữa. Ví dụ như, khi trẻ chuẩn bị đến bồn rửa và rửa tay, giảng viên có thể đưa ra lời gợi ý để trẻ nói tiếp như nói: “Con cần phải rửa...”. Nếu trẻ nói “tay”, hãy ngay lập tức thưởng cho trẻ. Nếu trẻ không thể đưa ra câu nói tiếp theo, hãy áp dụng quy trình gợi ý đã nêu. Việc giảng dạy trong môi trường sống tự nhiên của trẻ sẽ giúp trẻ sớm có được khả năng trả lời câu hỏi của người khác và lần tiếp theo khi trẻ đi đến bồn rửa tay, bạn sẽ không cần phải nói “Đi rửa tay” nữa.

❖ MỘT PHƯƠNG PHÁP KHÁC ĐỂ ĐÀO TẠO KỸ NĂNG LIÊN TƯỞNG

Hãy nhớ rằng quy trình đào tạo kỹ năng liên tưởng cần được thực hiện bằng việc hướng dẫn để trẻ đưa ra được những câu trả lời khác nhau (và thậm chí trộn lẫn phương pháp này với những phương pháp đang áp dụng khác). Đừng ngưng lại việc giảng dạy những kỹ năng hỏi và đáp mới để phát triển kỹ năng liên tưởng của trẻ, hãy đưa phương pháp này vào chương trình giảng dạy ngôn ngữ như đã mô tả. Trẻ đạt được kỹ năng diễn tả bằng hành vi khi nói có thể học được một số phương pháp liên tưởng căn bản. Ví dụ như khi giảng viên nói “banh”, trẻ sẽ diễn tả hình dạng trái banh (hoặc ngược lại), đây là hành vi liên tưởng và điều này rất hữu dụng trong buổi đầu giảng dạy ngôn ngữ.

Sự chuyển đổi từ quá trình trẻ chỉ nói được khi được gợi ý sang việc trẻ có thể tự nói ra một mình được thực hiện bằng việc giảm dần lời gợi ý hoặc việc phát âm mấp máy theo từ được nói. Quy trình này được thực hiện tương tự như các hướng dẫn ở trên nhưng lời nhắc “bánh quy”

sẽ phải là điều cần giảm trước tiên hơn là chiếc bánh quy. Quy trình này có thể rất hữu hiệu nhưng nó sẽ lược bỏ bớt ngôn từ mà đứa trẻ lẽ ra cần phải nói. Thật ra trẻ có thể nói chuyện mà không cần phải gợi ý về âm ngữ.

Một khi việc đưa ra lời gợi ý bằng câu hỏi và đáp được giảm thiểu hẳn, bước tiếp theo là lược bỏ dần những hình thức tưởng thưởng (bảng 9 –1). Cả 2 điều này có thể được cắt giảm bằng việc chỉ khen ngợi trẻ mà không cho quà. Ví dụ như chỉ khen ngợi trẻ nhưng không đưa bánh quy cho trẻ. Nếu trẻ có khuynh hướng không muốn trả lời, hãy bỏ hẳn việc đưa bánh quy cho trẻ bằng việc sử dụng lịch trình tưởng thưởng với nhiều loại hình khác nhau (vd: khen thưởng cho mỗi câu trả lời đúng, sau đó khen thưởng cho 3 câu trả lời đúng, tiếp theo là 4 câu, và cứ thế...). Việc chuyển sang hình thức khen thưởng bằng lời nói giúp trẻ thoát được những ảnh hưởng về tâm lý (nói để được ăn bánh quy) và giúp cho câu trả lời của trẻ được thực hiện theo phản xạ tự nhiên.

❖ CÂU TRẢ LỜI TỰ NHIÊN

Đó là khi trẻ có thể đưa ra toàn bộ hoặc một phần câu trả lời đúng khi được hỏi mà không cần bất kỳ hình thức gợi ý nào. Việc trẻ tự chủ động tham gia vào cuộc đối thoại và đưa ra được câu ứng đối thích hợp với câu nói của người đối diện mà không cần bất kỳ hình thức gợi ý nào cũng nằm trong loại hình phản xạ ứng đáp tự nhiên trên. Kỹ năng ngôn ngữ này cần được trực tiếp giảng dạy cho những trẻ em chậm phát triển về ngôn ngữ. Việc cho rằng phương pháp trên giúp phát triển những chức năng của kỹ năng đối thoại, quy trình nhận thức, ý thức nhận thức, sự nhận thức hoặc bất kỳ hoạt động gián tiếp nào khác sẽ là một sai lầm. Khi không thể phát triển các kỹ năng này cho trẻ, lý do không thuộc về phương pháp giảng dạy mà chính bởi sự chậm phát triển về trí não của trẻ hoặc do trẻ được giảng dạy những phương pháp phát triển nhận thức xưa cũ. Để hoàn toàn có thể đưa ra những câu ứng đáp trong một cuộc đối thoại mà không cần đến lời gợi ý của người khác, trẻ phải trải qua một số khóa thực hành (và giờ học). Tuy nhiên, việc giảng dạy nên bắt đầu với những kỹ năng liên tưởng cộng hưởng sau khi trẻ đã đạt được kỹ năng đối thoại ban đầu.

Các câu ứng đáp được giảng dạy tiếp theo cần được kết hợp với những hình thức tưởng thưởng xứng đáng cho trẻ để thúc đẩy tinh thần cố gắng của trẻ. Cũng vậy, trẻ cần luôn ở trong tình trạng sẵn sàng để ứng đáp. Ở các giai đoạn đào tạo ban đầu, tránh dạy cho trẻ những câu giao tiếp xã hội thông thường như: “Bạn khỏe không...Tôi khỏe,” mà hãy hướng các sự giao tiếp này đến những câu nói có tính cá nhân và có ảnh hưởng đến nhận thức của trẻ (vd: ăn...nho khô, uống...nước trái cây, mẹ...cha, chó...mèo, chạy...xe đạp, ngủ...giường). Phép phân tích của Skinner đã nêu ra ý chủ đạo là: sẽ xuất hiện tình trạng trùng lặp câu trả lời vì nhiều lý do hoặc chủ ý khác nhau. Vì vậy, các câu trả lời chính yếu cần giảng dạy cho trẻ nên được trích từ danh sách các lời nói/ký hiệu về ngữ âm, lời yêu cầu, ứng đáp phù hợp với khả năng của trẻ.

❖ SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP RFFC NHƯ LÀ CẦU NỐI CHO PHƯƠNG PHÁP PHẦN HỒI LIÊN TƯỞNG .

Một phương pháp hữu hiệu khác để giúp trẻ có khả năng đưa ra câu trả lời thích hợp là sử dụng một số kỹ năng cơ bản khác nhau của phương pháp RFFC. Trở về một chút với phương pháp RFFC, đây là phương pháp bao gồm việc giới thiệu với trẻ những hình ảnh có tính gợi tả (vd: tranh vẽ hình bánh quy và trái banh) và yêu cầu trẻ chỉ vào một trong hai hình vẽ đó dựa trên lời diễn tả về tính chất, đặc điểm hoặc nhóm loại của đồ vật đó (vd: Hãy chạm vào đồ vật mà con ăn). Có nhiều trẻ em thành công với phương pháp RFFC có thể vừa nói tên đồ vật trong khi cầm lấy đồ vật đó (vd: nói “bánh quy” trong khi đang cầm bánh quy). Hiệu quả này cho thấy phương pháp RFFC có thể được sử dụng như là một cầu nối để phát triển kỹ năng giao tiếp của trẻ.

Những yếu tố cơ bản của quy trình đào tạo bao gồm việc giảm dần tranh minh họa khi trẻ đã có được câu trả lời đúng, và khéo léo chuyển đổi các câu nói mang tính yêu cầu sang một câu hỏi thực sự. Đặc biệt, giảng viên nên sử dụng các phương pháp thực hành RFFC (vd: “hãy cầm lấy thứ mà con ăn” khi đưa ra 2 tranh vẽ khác nhau), giảng viên hãy đưa ra lời yêu cầu nhưng đừng nói: “hãy cầm lấy một vật” và đừng đưa ra tranh minh họa. Quy trình này cần được thực hiện theo phương pháp RFFC với câu mở đầu của giảng viên là: “Con ăn...” và trẻ đáp lại “bánh quy”. Nếu trẻ trả lời đúng, hãy khen ngợi trẻ (hoặc thậm chí trao cho trẻ bánh quy khi trẻ gặp phải khó khăn trong phương pháp mới mẻ này). Khi trẻ trả lời sai hãy tiếp tục với hình thức thực hành khác nhưng không cất đi hoàn toàn tranh vẽ mà đưa trẻ xem một phần bức tranh này. Trong một vài phút sau đó hãy lập lại câu hỏi với trẻ và không đưa ra tranh vẽ. Quy trình giảm dần tranh vẽ có thể được áp dụng khá nhanh với một số trẻ em, nhưng với một số trẻ em khác hình thức này cần được áp dụng một cách cẩn trọng và có hệ thống.

Loại hình đào tạo này có thể được điều chỉnh với một số hình thức giảng dạy được gợi ý ở trên. Có một số bước trong quy trình đào tạo giúp gia tăng khả năng lĩnh hội khả năng liên tưởng nơi trẻ. Đầu tiên, lời nói được chọn ra nên được lấy từ danh sách những câu nói mà trẻ đã biết. Đó là, phương pháp này không có nghĩa là giảng dạy những câu nói mới mà sử dụng câu nói cũ cho những lời yêu cầu mới. Các câu nói và yêu cầu đưa ra phải có sự liên quan đến chính bản thân trẻ (hơn là chỉ liên quan đến người khác hoặc những điều xảy ra xung quanh không liên quan gì đến trẻ). Việc đào tạo cần được chỉnh đổi dựa trên những sự kiện hàng ngày để mỗi câu hỏi đưa ra sẽ luôn nhận được câu trả lời từ trẻ. Cuối cùng, việc giảng dạy cần được chỉnh đổi dựa trên các hoạt động trong cuộc sống của trẻ (vd: khi trẻ sắp sửa ăn bánh quy sau buổi ăn chiều), và những đồ vật giúp đa dạng hóa quy trình (vd: các loại thực phẩm khác nhau).

Nếu trẻ bắt đầu tiếp thu được những loại hình này, hãy thêm vào ít nhất một câu nói mới hoặc ký hiệu mới mỗi ngày. Những kỹ năng mới này cần được áp dụng trong cả lớp học và sinh hoạt sống hàng ngày của trẻ. Người ta thường cho rằng trẻ sẽ bị lẫn lộn khi phải tiếp thu nhiều quy trình khác nhau cộng với những câu nói mới, tuy nhiên hiệu quả của các câu trả lời nơi trẻ tùy thuộc vào tính phức tạp của lời yêu cầu được đưa ra mỗi ngày và việc sử dụng những kỹ năng ngôn ngữ trong môi trường tự nhiên. Nếu không có sự rèn luyện và không có các hình thức

tưởng thưởng, kỹ năng giao tiếp và trả lời của trẻ sẽ ngày càng tốt hơn. Nếu việc giảng dạy chỉ được chỉnh đốn một cách nguyên tắc theo vài giờ một tuần, khả năng trả lời và phát triển của trẻ sẽ rất yếu kém. Ở một phương diện khác, nếu việc đào tạo được thực hiện dựa trên những hoạt động thường xuyên hàng ngày diễn ra tại gia đình, tại trường của trẻ với sự tham gia của nhiều giảng viên, phụ huynh và sử dụng nhiều giáo trình khác nhau, trẻ sẽ đạt được tiến bộ rõ rệt trong việc giao tiếp và thậm chí đạt được khả năng phát triển hành vi như một đứa trẻ bình thường.

Việc đào tạo cho trẻ chậm phát triển về ngôn ngữ cần được thực hành với nhiều kỹ năng giao tiếp khác nhau. Bằng việc xen lẫn kỹ năng ngôn ngữ dưới hình thức ứng đáp, đặt câu hỏi, đưa ra yêu cầu, việc trao đổi giữa giảng viên và trẻ sẽ trở thành một hình thức giao tiếp 2 người gồm có người nghe và người nói. Ví dụ như, người nghe không chỉ biết trả lời và chỉ vào đồ vật được nói đến hoặc người nói không chỉ yêu cầu được tưởng thưởng mà thôi. Người nói có thể làm tất cả những điều nêu trên vào những thời điểm khác nhau trong suốt buổi đối thoại, và kỹ năng trả lời sẽ được phát triển nếu việc đào tạo được thực hiện bằng các hình thức thực hành khác nhau để buộc trẻ đưa ra những câu trả lời khác nhau. Khi thực hiện điều này, giảng viên nên trả lời câu hỏi và câu trả lời trong cuộc đối thoại.

Các gợi ý cho việc giảng dạy ngôn ngữ trên nghe có vẻ phức tạp nhưng thật ra chúng không đòi hỏi việc đưa trẻ phải từ bỏ mọi thú vui để tập trung vào chương trình ngôn ngữ, thật ra đây chỉ là hình thức đưa việc giảng dạy vào các hoạt động sống hàng ngày của trẻ. Việc đào tạo trên nguyên tắc là để giảng dạy câu nói/ký hiệu mới cho trẻ, thế nhưng chính các sự kiện xảy ra trong môi trường sinh hoạt hàng ngày của trẻ mới là cơ hội tốt nhất để thực hiện việc giảng dạy cho trẻ và vì vậy những điều này phải được xem như là một phần của chương trình đào tạo. Việc quan sát nhằm tìm ra cơ hội để nhanh chóng thực hiện việc đưa các phương pháp đào tạo vào môi trường sống của trẻ sẽ giúp sự phát triển ngôn ngữ của trẻ được diễn ra nhanh hơn. Giảng viên làm điều này càng tốt, cơ hội tiếp thu của trẻ càng cao. Ví dụ như, yêu cầu trẻ đưa ra câu nói tùy ý để được mua quà và ngay lập tức sử dụng tình huống này để đào tạo kỹ năng nói ra lời yêu cầu của trẻ. Việc thực hiện đào tạo ngôn ngữ trong môi trường sống hàng ngày của trẻ là rất cần thiết cho sự thành công của phương pháp này. Nếu trẻ không bao giờ được yêu cầu để đưa ra câu trả lời trong những tình huống ngẫu nhiên, trẻ sẽ có khuynh hướng gia tăng những câu trả lời không đâu vào đâu và những hành vi có chức năng như biểu hiện của ngôn ngữ (vd: sự tức giận) sẽ không hề giảm xuống.

❖ TÍNH HỮU HIỆU CỦA VIỆC ĐÀO TẠO CHƯƠNG TRÌNH NÀY

Sự thành công của việc đào tạo sẽ được thể hiện rõ ràng dưới nhiều phương cách khác nhau. Mục tiêu chính là giúp trẻ có được câu trả lời tự nhiên cho những câu hỏi hoặc lời yêu cầu không theo kiểu “dọn sẵn mâm cỗ”. Trẻ sẽ không chỉ có khả năng để phân biệt các đồ vật và sự kiện khi các đồ vật này không được đưa ra (vd: tên của một số loài vật) mà trẻ còn có thể bắt đầu trò chuyện với người khác. Nhờ đào tạo mà trẻ có thể đưa ra câu trả lời như một hành vi phản xạ tự nhiên (vd: bắt chước câu nói của người khác mà không cần ai chỉ bảo). Hành vi

này đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển ngôn ngữ, ngay cả sự phát triển về ngữ âm cũng không đáng kể so với sự phát triển này của hành vi.

Với sự phát triển này, trẻ có thể nhận biết cách trả lời tùy theo nội dung câu hỏi của người hỏi chứ không phải theo hình thức của câu hỏi đưa ra. Ví dụ như, trẻ ở độ tuổi tập đi có thể có được kỹ năng này khi chúng có thể ngay lập tức lập lại một vài từ mà cha mẹ của chúng đã nói. Trẻ có khuynh hướng nói “tạm biệt” khi cha mẹ của trẻ bảo trẻ: “Hãy mang giày vào và chúng ta sẽ nói tạm biệt.” Sau đó, cha mẹ trẻ nói: “Hãy mang giày” và trẻ sẽ nói: “tạm biệt”. Câu nói này của trẻ được thực hiện mà không cần bất kỳ sự gợi ý hoặc yêu cầu nào. Trong các ngữ cảnh như vậy, chúng ta có thể nói rằng đứa trẻ đã có hành vi đáp lại câu nói của ba mẹ chúng dựa trên nội dung của câu nói, điều này được xem như là một “quy trình nhận thức bậc cao.” Khi điều này xảy ra đó chính là sự chuyển đổi của hình thức gợi ý về ngữ âm sang hình thức liên tưởng sự vật.

Tóm lại:

Trẻ cần được đào tạo những khía cạnh căn bản của ngôn ngữ. Đứa trẻ nên có khả năng thể hiện việc đòi hỏi được thưởng ngay cả khi trẻ không biết đến các hình thức thưởng này. Trẻ cũng cần phải có khả năng gọi tên một vài đồ vật và hành động diễn ra trong môi trường sống xung quanh mình mà không cần những hình thức thưởng đặc biệt. Trẻ nên có khả năng trả lời những câu hỏi khác nhau cả dưới 2 hình thức: tên gọi của đồ vật được nêu ra cụ thể và không được nêu ra cụ thể. Và cuối cùng, trẻ phải có được khả năng đưa ra câu trả lời phù hợp với câu hỏi của người khác. Một khi trẻ có được kỹ năng căn bản về việc phát âm, bắt chước, đưa ra câu hỏi và trả lời, nhiệm vụ còn lại của người giảng viên sẽ trở nên dễ dàng hơn ở một số phương diện nhưng lại phức tạp lên ở những phương diện khác. Các chương tiếp theo sẽ bao gồm những gợi ý cho sự phát triển nâng cao của các kỹ năng này cả đơn giản lẫn phức tạp.

Chương 10: GIẢNG DẠY KỸ NĂNG TIẾP NHẬN VÀ GIAO TIẾP NGÔN NGỮ

Khi trẻ đã có được vốn từ vựng căn bản để có thể trao đổi, nêu lên những yêu cầu đơn giản của mình, việc đào tạo nên chuyển sang chú trọng đến những khía cạnh khác của các kỹ năng ngôn ngữ. Ở các chương trước đã giới thiệu một số phương pháp khác nhau để giảng dạy kỹ năng giao tiếp và có phản hồi đối với những hoạt động, sự vật mà trẻ đã được biết. Chương này sẽ tập trung vào việc giảng dạy những kỹ năng giao tiếp và phản hồi nâng cao. Trẻ cũng phải học để nhận biết những khía cạnh khác nhau như: những hoạt động và sự vật ít được trẻ biết đến, mối liên hệ và sự phụ thuộc lẫn nhau giữa các sự vật, những hành động và ngôn từ chỉ về người trong môi trường sống quanh trẻ. Trẻ cũng cần phải học cách nhận biết những điều xảy ra trong môi trường xung quanh thông qua các giác quan của mình (thính giác, khứu giác, vị giác, xúc giác) và nhận biết những thay đổi xảy ra trong chính cơ thể mình (vd: đau đớn, xúc động). Cuối cùng, trẻ phải có khả năng kết nối những câu trả lời rời rạc của mình thành một câu hoàn chỉnh có đủ ý, và thậm chí có thể chỉnh sửa câu nói của người khác khi câu nói của trẻ bị diễn giải sai.

Mục tiêu của chương trình đào tạo này là phân tích tính phức tạp của lời yêu cầu và câu trả lời để chọn ra câu nói thích hợp áp dụng vào việc giảng dạy cho trẻ. Lời yêu cầu có thể là những câu nói đơn giản như “giày” hoặc phức tạp hơn. Lời yêu cầu cũng có thể có một vế (như cái muỗng) hoặc nhiều vế (cái sân chơi); nó có thể tác động lên một hoặc nhiều cơ quan giác quan; nó cũng có thể cố định hoặc thay đổi trong thoáng chốc; nó có thể nhận ra hoặc không thể nhận ra. Chỉ có một vài sự khác biệt trong việc đưa ra lời yêu cầu bằng hành vi là sự sắp đặt trình tự giới thiệu ngôn từ mới cho trẻ chậm phát triển về ngôn ngữ.

Việc tăng thêm tính phức tạp của câu trả lời sẽ giúp kỹ năng giao tiếp của trẻ trở nên nhạy bén hơn. Một kỹ năng giao tiếp thành công có thể là một ngôn từ tượng âm, từ tượng thanh, một lời nói, một câu nói hoặc thậm chí là một đoạn văn. Các nhà ngôn ngữ học đã nghiên cứu kỹ càng khía cạnh này của ngôn ngữ hành vi và sử dụng khái niệm của ngữ âm học, cú pháp học, văn phạm và độ dài của lời phát biểu để diễn tả tính phức tạp của câu trả lời. Nói chung, câu trả lời sẽ càng trở nên phức tạp khi nó hàm chứa nhiều ngôn từ để diễn tả các sự việc xảy ra trong đời sống hàng ngày. Ví dụ như, lúc đầu khi nhìn thấy trái banh, trẻ sẽ nói “banh” và được khen ngợi. Thật sự, trẻ có thể học cách nói “banh của tôi”, hoặc “trái banh to”. Các thành ngữ đi kèm với những từ ngữ này có thể là :”Tôi nhìn thấy trái banh của tôi”, “Đó là ... trái banh của tôi”. Cuối cùng, sự kết hợp của danh từ, động từ, tính từ, đại từ và thành ngữ sẽ tạo thành một câu nói đầy ý nghĩa (vd: Đó là trái banh hơi to của tôi).

Phần lớn tính phức tạp của câu nói đều thể hiện ở lời yêu cầu hơn là câu trả lời. Khi đó là một câu trả lời phức tạp, trẻ phải học cách phân biệt giữa sự gia tăng tính phức tạp trong ngôn từ của lời yêu cầu và tính phức tạp của hành vi được yêu cầu. Ví dụ như, câu trả lời cho câu nói “Hãy cầm lấy chiếc nón” sẽ là hành vi cầm lấy chiếc nón. Sau đó, trẻ có thể được yêu cầu tìm nhân vật Waldo (trong truyện Waldo Ở Đâu), đang đội một chiếc nón đỏ. Câu trả lời cho lời

yêu cầu này cũng sẽ là hành vi trẻ chỉ ra nhân vật Waldo tương tự như gợi ý ở trên nhưng mức độ của sự chính xác tùy thuộc vào khả năng phân biệt giữa tính phức tạp của lời nói và hành vi của trẻ. Sự phân biệt này thường khó khăn đối với một số trẻ em mắc bệnh tự kỷ. Câu trả lời có thể trở nên phức tạp hơn do trẻ phải làm những hành vi khó hơn hoặc làm nhiều hành động khác nhau cùng lúc (vd: “dọn phòng con đi”, “Hãy mở tủ và lấy một ít bánh mì trắng”).

Tiến trình chuyển đổi kỹ năng ngôn ngữ từ thấp đến cao đã được diễn tả như một phương pháp giảng dạy giúp trẻ tiếp thu kỹ năng ngôn ngữ mới với tính chính xác cao. Phương pháp này có thể sử dụng để giảng dạy những loại hình ngôn ngữ hành vi cao hơn. Như đã nêu ở phần trước, việc đào tạo kỹ năng trả lời cho trẻ nên bắt đầu với những sự vật, hành vi có thật và sử dụng cả tranh vẽ minh họa để giúp trẻ hiểu rõ hơn về lời yêu cầu. Việc sử dụng tranh minh họa cho việc giảng dạy và sử dụng những sự kiện có thật xảy ra trong môi trường sống của trẻ sẽ rất hữu ích. Điều quan trọng là bạn phải nhớ rằng lời yêu cầu và câu trả lời là những yếu tố rất quan trọng trong suốt quá trình đào tạo ngôn ngữ. Trẻ cũng phải học cách đối đáp với người khác, trong một môi trường khác và những lời yêu cầu khác với những gì trẻ đã được học.

❖ GIẢNG DẠY CÂU NÓI CÓ ĐÔNG TỬ ĐI KÈM.

Sau khi trẻ đã học được một số câu trả lời đối với những sự vật và tranh vẽ mà trẻ thường nhìn thấy, việc đào tạo nên bắt đầu bằng các yêu cầu về hành động. Việc dạy cho trẻ cách làm theo yêu cầu nhận được sẽ khá phức tạp vì lời yêu cầu này thường diễn ra rất nhanh hoặc đây chỉ là một câu nói ngắn ngủi. Khi bạn yêu cầu trẻ làm một điều gì đó, như là nháy lên hoặc đẩy vật gì đó đi, đó chỉ là một hành vi ngắn ngủi, nhưng lời nói diễn giải về một đồ vật lại xảy ra lâu hơn bằng sự hiện diện của đồ vật cụ thể. Để giảng dạy kỹ năng đối thoại, giảng viên cần thực hành trước (hoặc một học viên khác làm trước) hơn là chỉ đưa ra tranh minh họa (tranh vẽ chỉ sử dụng cho một số tình huống chung khi trẻ đã có được kỹ năng trả lời thành thạo). Giảng viên nên chọn một số hành động quen thuộc (vd: đứng, nháy, đi, chạy...) và dạy cho học viên kỹ năng này bằng việc sử dụng phương pháp chuyển đổi hành vi. Tuy nhiên lời gợi ý: “Tôi đang làm gì vậy?” (hoặc: “Bạn ấy đang làm gì thế?”) nên được thay thế bằng lời gợi ý: “Cái gì vậy?”. Lúc đầu lời yêu cầu sẽ bao gồm 3 thể loại khác nhau (âm ngữ, kỹ năng giao tiếp và liên tưởng) và nhiệm vụ của giảng viên là giảm dần câu gợi ý của mình, thậm chí cả những câu gợi ý chỉ có tính liên tưởng. Tuy nhiên điều này có thể được nhận ra khi tách biệt hành động và câu trả lời.

Việc đào tạo kỹ năng này cần được thực hiện phù hợp với việc giảng dạy kỹ năng giao tiếp. Ví dụ như, sau khi dạy cho trẻ cách nháy, giảng viên có thể nói: “Nháy cho cô xem nào” hoặc khi đưa ra tranh vẽ có nhiều hình khác nhau, giảng viên có thể yêu cầu trẻ: “Hãy chỉ vào cô gái đang nháy”. Kỹ năng này cần được thực hiện xen lẫn với các kỹ năng ngôn ngữ khác đã được mô tả ở trên, việc đào tạo này cần được thực hiện dưới những hình thức khác nhau và trong môi trường sống của trẻ.

❖ SỰ KẾT HỢP DANH TỪ – DANH TỪ

Tiếp theo việc giảng dạy các danh từ và động từ, giảng viên nên bắt đầu phát triển kỹ năng giao tiếp của trẻ để giúp trẻ đưa ra câu trả lời với những sự vật khác nhau (đối với một vài trẻ em việc kết hợp danh từ – động từ có thể dễ dàng hơn). Đối với việc giảng dạy kỹ năng đối thoại, trong số những vật đầu tiên dùng để giới thiệu cho trẻ nên sử dụng 2 đồ vật mà trẻ đã biết (những vật trẻ đã đoán đúng khi học các kỹ năng đơn giản). Giảng viên nên đặt 2 đồ vật lên bàn và hỏi: “Con nhìn thấy cái gì ở đây?”. Chủ đích của điều này là dạy cho trẻ cách trả lời những câu hỏi khác nhau giúp trẻ hiểu được những nguyên lý cơ bản của cách xây dựng cấu trúc câu. Câu trả lời đúng hoặc gần đúng cần được khen thưởng và ghi nhận. Nếu trẻ trả lời sai, ví dụ như trẻ chỉ nêu được tên của 1 đồ vật, giảng viên nên lặp lại tình huống trải nghiệm của mình cùng với lời gợi ý. 2 loại hình được gợi ý sử dụng để giúp trẻ trả lời tiếp phần còn lại của vế câu là dùng từ đầu tiên trong lời gợi ý của giảng viên kết nối với vế sau bằng từ: “...và”. Nếu lời gợi ý với từ “và...” không có tác dụng, hãy lập lại phương pháp thử nghiệm bằng lời gợi ý cụ thể, sau đó tiếp tục lập lại quy trình này với các đồ vật khác. Nếu trẻ vẫn trả lời sai, hãy gắng thực hiện cả hai lời gợi ý một cách tuần tự. Nếu phương pháp này vẫn không mang đến câu trả lời đúng từ phía trẻ, hãy dùng phương pháp nói để trẻ bắt chước theo hoặc phương pháp gợi ý theo hệ thống, sau đó tiếp tục thực hiện phương pháp này với các đồ vật khác. Việc đào tạo kỹ năng trả lời nên được thực hiện tuần tự bằng việc yêu cầu trẻ chỉ vào 2 đồ vật giữa nhiều đồ vật đặt trộn lẫn nhau (và dĩ nhiên trẻ sẽ được khen ngợi khi có được câu trả lời đúng và dùng phương pháp chỉnh sửa đối với câu trả lời sai).

❖ SỰ KẾT HỢP DANH TỪ – ĐỘNG TỪ

Hãy sử dụng phương pháp kết hợp Danh Từ – Động từ đối với các danh từ, động từ mà trẻ đã biết đến. Ví dụ như: trái banh đang lăn, một con chó đang chạy... Đối với việc giảng dạy kỹ năng đối thoại, giảng viên nên đưa ra lời gợi ý: “Cô đang làm gì đây?” Mục đích của phương pháp này là dạy cho trẻ kỹ năng nắm bắt những mục tiêu cụ thể đang chuyển động. Câu trả lời gần đúng hoặc đúng nên được ghi nhận và ngợi khen. Câu trả lời sai nên được chỉnh sửa bằng phương pháp gợi ý tương tự như phương pháp đã sử dụng ở trên, nếu trẻ chỉ đưa ra được một câu trả lời, ví dụ với hành động xoay vòng, hãy gợi ý trẻ bằng câu hỏi: “Có phải cô đang xoay vòng không?”. Hãy ghi nhận câu trả lời, ghi lại lời gợi ý, và tiếp tục với phần thực hành tiếp theo. Có thể sử dụng tranh minh họa cho phần đào tạo này, tuy nhiên điều này phức tạp hơn vì tranh vẽ không thể minh họa một cách sống động các cử động của một hành động được. Phương pháp trả lời có thể được điều chỉnh bằng việc yêu cầu trẻ chạm vào một đồ vật đang di chuyển cụ thể (vd: hãy chạm vào trái banh đang lăn).

❖ TÍNH TỪ

Tất cả mọi đồ vật đều có một điểm chung là chúng vẫn được phân biệt với các đồ vật khác. Việc sử dụng tính từ trong lời nói là để phân biệt những tính chất khác nhau giữa các đồ vật bằng việc diễn tả tính chất của các đồ vật này hoặc phân loại chúng. Tính từ dùng để bổ nghĩa cho danh từ và đại từ. Trái banh có màu nâu và làm bằng da khác với trái banh trái banh đỏ,

tròn và làm bằng nhựa. Tuy nhiên, sự khác biệt giữa các đồ vật không chỉ giới hạn trong một số đồ vật riêng biệt, thật ra rất nhiều đồ vật có chung tính chất về màu sắc, hình dạng, kích cỡ, trọng lượng. Bất kỳ lời yêu cầu đưa ra nào đều có đặc tính chung là có phần thưởng đi kèm với với những câu trả lời đúng, các câu trả lời này đều là thành quả của quá trình kiểm soát của một cơ quan chức năng trong cơ thể, sự kiểm soát trong cơ quan chức năng này sẽ tiếp tục phát huy ảnh hưởng của mình cho đến khi có một sự kết hợp tính năng khác xuất hiện. Điều này gây phức tạp hoá quá trình phân biệt đồ vật do việc phân biệt tính năng của đồ vật như màu sắc phải nhờ vào cơ quan thị giác, hành vi này khác với việc làm rõ đặc điểm của một đồ vật. Ví dụ như, nếu một đứa trẻ học cách nói “xe goòng” khi trông thấy chiếc xe goòng màu đỏ, sau đó khi nhìn thấy một trái banh màu đỏ, trẻ cũng sẽ gọi đó là xe goòng, thật ra đặc tính của chiếc xe goòng cần nhiều sự nhận biết của cơ quan chức năng hơn là làm rõ tính năng của chiếc xe goòng (vd: bốn bánh xe, một đày..). Điểm chung nữa của việc giao tiếp dựa trên đặc tính của đồ vật là khi trẻ học cách phân biệt đồ vật qua tính chất nổi bật nào đó của đồ vật này. Trẻ sẽ gặp một số trở ngại khác khi tiếp tục nhìn thấy những đồ vật có màu đỏ khác hoặc chiếc xe goòng nhưng mang màu sắc khác.

Một điều phức tạp khác trong việc nhận biết đồ vật dựa trên thuộc tính của chúng là có nhiều đồ vật có đặc tính gần giống với đặc tính của những đồ vật khác. Một chiếc hộp chứa đầy đồ bên trong và một chiếc hộp rỗng có bề ngoài giống nhau, nhưng chắc chắn chúng khác biệt nhau về sức nặng và chiều rộng của chiếc hộp; hoặc độ dài của cây viết chì dài và chiếc bút chì ngắn sẽ không là gì so với độ dài của cây gậy bóng chày. Chính điều này đã làm phức tạp hoá sự tiếp thu cách phân biệt đồ vật bằng tính từ nơi trẻ vì trẻ phải tìm ra được một vài đặc tính đặc biệt giúp phân biệt với các đặc tính của những đồ vật khác, đây là một quy trình khó khăn vì có nhiều đồ vật có những đặc tính trùng lặp nhau (vd: có nhiều đồ vật đều đỏ, dài hoặc gồ ghề).

Chính vì những lý do trên mà việc sử dụng tính từ trong câu nói thường khó hơn danh từ và động từ. Để giảng dạy kỹ năng nói chuyện về một số đồ vật mà những đồ vật này chỉ được phân biệt khi so sánh đặc tính của chúng, giảng viên nên giới thiệu với trẻ những đồ vật mà trẻ đã biết và yêu cầu trẻ nêu ra đặc tính của đồ vật này. Ví dụ, giảng viên có thể giơ cao trái banh và nói: “Cái này màu gì?”. Câu trả lời đúng hoặc gần đúng cần được tưởng thưởng và ghi nhận. Câu trả lời sai nên được chỉnh sửa như quy trình đã nêu. Việc thử nghiệm khả năng của trẻ nên bao gồm việc giới thiệu với trẻ 2 màu sắc khác nhau và yêu cầu trẻ chạm vào một trong các màu đó.

❖ MỘT TỪ ĐƠN CÓ THỂ CÓ NHIỀU TÍNH NĂNG KHÁC NHAU

Điều quan trọng là hãy ghi nhớ rằng một từ có thể là danh từ, động từ hoặc tính từ; cũng như một từ ngữ có thể là lời yêu cầu, lời đối thoại hoặc lời mô tả. Ví dụ, hãy xem xét cách sử dụng của từ “nông dân” dưới đây:

- John cày đồng suốt cả mùa hạ sao? (*Did John farm all last summer?*) - Tính từ
- Nông trại của anh ta ở Oregon (*His farm is in Orgeon*) – Danh từ

- John thích cuộc sống nông trại (*John enjoys farm life*) – Tính từ
- Đó là một cánh đồng (*That is a farm*) – Lời đối thoại
- Chúng ta có thể đi đến cánh đồng đó không? (*Can we go to the farm?*) – Lời yêu cầu
- Bò sống trên cánh đồng (*Cows live on a farm*) – Câu trả lời có tính miêu tả liên tưởng để trả lời cho câu hỏi: “Con bò sống ở đâu?”

Bài tập này mô tả ý chủ đạo là có thể dùng một từ để diễn tả nhiều cách trả lời (những điều nói, viết, ra dấu...), nhưng dĩ nhiên các câu trả lời này đều có những ý nghĩa khác nhau. Đây cũng là phương pháp được sử dụng để thiết lập cách trả lời cho nhiều dạng câu hỏi khác nhau.

❖ SỰ KẾT HỢP CỦA DANH TỪ, ĐỘNG TỪ VÀ TÍNH TỪ

Cách tốt nhất để đo lường sự phù hợp trong phương pháp giảng dạy cho trẻ là phân tích sự phức tạp và cấu thành của lời nói đưa ra. Khi nói đến một đồ vật gì đó, cần nói đến cả tính chất của đồ vật này, điều này làm câu nói trở nên phức tạp. Câu nói: “Trái banh màu đỏ đang phồng lên”, là một thí dụ, đây là một câu nói kết hợp theo công thức Động từ – Tính từ – Danh từ để tạo thành câu nói của trẻ. Hiệu quả của lời yêu cầu đưa ra cho trẻ có thể được đánh giá bằng việc phân loại các cấu thành của ngôn từ và sử dụng chúng theo nhiều cách khác nhau (vd: cho trẻ xem một trái banh màu xanh đang lăn). Để giảng dạy những kỹ năng đối thoại đa dạng này, giảng viên nên cho trẻ xem nhiều đồ vật khác nhau và nói: “Con nhìn thấy những gì?”. Câu trả lời đúng hoặc gần đúng cần được tưởng thưởng và ghi nhận. Câu trả lời sai nên được chỉnh sửa như quy trình đã nêu. Việc trắc nghiệm khả năng của trẻ nên được thực hiện xen lẫn với việc đào tạo kỹ năng đàm thoại như đã nêu trên.

❖ PHÓ TỪ

Phó từ được sử dụng như một từ bổ nghĩa cho động từ, tính từ, các phó từ khác hoặc các giới từ. Bất kỳ hành động nào cũng đều có những đặc tính riêng để phân biệt với những hành động khác. Sự khác biệt này có thể biểu hiện ở cách thực hiện của hành động (làm thế nào), nơi chốn (ở đâu), thời gian (when), mức độ (như thế nào), và số lượng (bao nhiêu), và ở cả sự đối lập, sự phủ định và khẳng định. Ví dụ như, câu nói: “Anh ta nhanh chóng nhảy xuống” có 2 phó từ bổ nghĩa cho động từ nhảy: sự nhanh chóng (anh ta nhảy thế nào) và xuống (anh ta nhảy đi đâu). Câu nói có phó từ đi kèm đôi khi phức tạp hơn câu nói chỉ miêu tả tính chất của sự vật (tính từ), vì nó thể hiện tính chất của hành vi. Điều này không có nghĩa việc tiếp thu câu nói chỉ bao gồm tính từ luôn nhanh hơn câu nói bổ trợ thêm phó từ, mà điều này chỉ là để nhấn mạnh tính phức tạp của loại từ này so với loại từ kia, thật ra mọi cách nói đều như nhau và vấn đề chỉ là thời gian (và việc thực hành) để tiếp thu kỹ năng này.

Để dạy cho trẻ cách sử dụng phó từ trong câu nói, giảng viên nên thể hiện một hành động cụ thể (nhanh chóng nhảy xuống ghế), và hãy yêu cầu học viên diễn tả hành động vừa rồi của mình bằng câu hỏi: “Cô đã nhảy xuống thế nào?”. Hãy thực hiện nhiều hành vi như thế. Như thường lệ, câu trả lời đúng hoặc gần đúng cần được tưởng thưởng và ghi nhận. Câu trả lời sai

nên được chỉnh sửa như quy trình đã nêu. Việc thử nghiệm khả năng của trẻ nên được xen lẫn với việc đào tạo kỹ năng đàm thoại như đã nêu trên.

❖ GIỚI TỪ

Việc sử dụng giới từ phức tạp hơn sử dụng danh từ và động từ. Đây là loại từ dùng để liên kết giữa danh từ, hoặc đại từ. Ví dụ, câu nói: “Quyển sách ở trên bàn” làm rõ mối liên kết giữa quyển sách và cái bàn. Quyển sách và cái bàn là những vật thể hữu hình và có đặc tính riêng, nhưng còn từ “ở trên” thì sao? Đây chính là ngôn từ thể hiện mối liên hệ vô hình giữa 2 đồ vật. Việc nâng cao kỹ năng giao tiếp bằng cách sử dụng các giới từ tạo mối liên kết luôn cần nhiều thời gian giảng dạy hơn là sử dụng danh từ và động từ. Việc giảng dạy kỹ năng này nên được thực hiện xen lẫn với những kỹ năng khác. Các giới từ trái ngược nhau như “trong” và “ngoài” là những từ đơn giản nhất để bắt đầu việc giảng dạy. Đối với kỹ năng tiếp nhận thông tin, giảng viên nên giới thiệu với trẻ 2 đồ vật mà trẻ đã biết, như là xe hơi đồ chơi và một chiếc muống. Đặt một chiếc muống theo chiều xuôi và đặt một chiếc muống khác gần đó. Hãy yêu cầu trẻ đặt một chiếc xe vào trong chiếc muống. Nếu trẻ trả lời đúng, hãy ngợi khen trẻ, nếu trả lời sai, hãy thực hiện phương pháp điều chỉnh câu trả lời của trẻ. Hãy lập lại yêu cầu trên nhưng với từ “trong”, và thay thế bằng 2 danh từ chỉ đồ vật khác nhau.

Hãy tiếp tục thực hiện phương pháp này nhưng bổ sung thêm một chiếc xe được đặt ở một vị trí khác và hỏi trẻ: “Chiếc xe hơi ở đâu?”. Nếu trẻ trả lời đúng, hãy ngợi khen trẻ, nếu trẻ trả lời sai, hãy thực hiện phương pháp điều chỉnh câu trả lời của trẻ. Hãy tiếp tục thực hiện phương pháp này xen lẫn phương pháp thực hành kỹ năng tiếp nhận thông tin và trả lời của trẻ. Sau đó, hãy giúp trẻ quen với những giới từ này bằng việc thay đổi đồ vật, nơi học tập, giảng dạy của trẻ, và cả những nhân viên trợ giảng. Hãy thực hành cách sử dụng giới từ cho trẻ trong cuộc sống hàng ngày của trẻ. Hãy giới thiệu dần với trẻ các giới từ mới theo cùng phương cách trên. Cố gắng sử dụng các giới từ trái ngược nhau (vd: ở trên và dưới, phía trước và sau, gần và xa..) và áp dụng xen lẫn các giới từ này với nhau trong cả câu nói và câu trả lời của trẻ.

❖ ĐẠI TỪ

Đại từ là từ ngữ nói đến một danh từ hoặc một nhóm từ được sử dụng như danh từ chỉ người hoặc đồ vật có tên gọi hoặc được nêu cụ thể trong ngữ văn. Ví dụ như, câu nói “Đứa trẻ làm vỡ chiếc xe lửa bằng đồ chơi, nhưng cậu ta gắn nó lại ngay lập tức.”, câu này gồm 2 đại từ “đứa trẻ” và “chiếc xe lửa”. Cả hai đại từ này sẽ không có mối liên hệ nào với nhau nếu chúng không được đặt trong 2 vế câu có ngữ cảnh liên quan với nhau. Thêm vào đó, có rất nhiều đại từ khá phức tạp với sự trái ngược nhau như từ “của bạn” và “của tôi”. Ví dụ, giảng viên có thể hỏi trẻ: “Đôi giày này của ai?”, và nếu trẻ trả lời: “Của con”, hãy đáp lại ngay rằng: “Đúng vậy, đó là giày của con”. Thật ra chính sự phức tạp này làm việc tiếp thu đại từ của trẻ thêm phức tạp và chính là nguyên nhân tiềm ẩn của sự chậm tiếp thu của trẻ mắc bệnh tự kỷ.

Phương pháp hữu hiệu nhất để dạy đại từ cho trẻ là bắt đầu với đại từ “của tôi/thuộc về tôi”, “của bạn/thuộc về bạn”, (tránh dùng đại từ như “anh ta”, “cô ta”, “của cô ta”, “của anh ta” cho

đến khi trẻ thấu hiểu các đại từ này). Hãy chọn những từ thể hiện tính sở hữu rõ ràng như quần áo, các bộ phận cơ thể. Hãy yêu cầu trẻ: “Hãy lấy quần áo của con” và khen thưởng khi trẻ làm đúng như vậy. Sau đó, hãy yêu cầu trẻ: “Hãy chạm vào bộ quần áo của mẹ” và cứ thế. Hãy chọn những đại từ trái ngược để tập cho trẻ khả năng phân biệt, sau đó thêm vào những từ mới với những đồ vật mà trẻ ưa thích như: “Bánh của mẹ” và “Bánh của con”.

Việc chuyển sang giao tiếp bằng đại từ nên được thực hiện cẩn trọng vì tính phức tạp loại hình này. Để giảm bớt sự phức tạp, hãy chỉ giới thiệu một đại từ (vd: của tôi) nói đến trò chơi mà trẻ đang chơi, nếu trẻ trả lời đúng, đừng đưa tiếp từ ngược lại. Ví dụ, sau khi trẻ có thể chạm đến “Bánh quy của con”, hãy nói: “Bánh quy của ai vậy?” và hãy khen ngợi khi trẻ trả lời: “Của con”. Nếu trẻ trả lời không đúng, hãy gợi ý trẻ bằng cách cầm lấy chiếc bánh quy và khuyến khích trẻ có được câu trả lời đúng, sau đó lặp lại quy trình này. Giả vờ vừa cầm bánh quy vừa hỏi: “Bánh quy của ai vậy?” và hãy đưa cho trẻ khi trẻ nói: “Của con” (My cookie). Tiếp tục trò chơi này với những đồ vật khác mà trẻ ưa thích. Hãy nhớ đừng nói: “Đúng rồi, đây là bánh quy của con” (It’s your cookie).

Tiếp tục áp dụng phương pháp này với một số đồ vật khác, và trong một nhóm trẻ em khác (nhóm này đã biết dùng đại từ rồi). Hãy sử dụng những trẻ em này để dạy cho trẻ cách dùng đại từ “của bạn” bằng cách để các trẻ em này luân phiên chuyển nhau chiếc bánh quy và nói: “Đây là bánh của bạn”. Trẻ sẽ được khuyến khích khi có hành động tương tự với câu nói: “Đây là bánh của bạn”. Khi trẻ đã thuần thục hành vi này hãy trở lại với cách nói dùng đại từ : “của tôi”. Hãy sử dụng cùng lúc cả 2 cách nói này và nếu thành công, hãy tiếp tục giới thiệu đại từ cho trẻ. Nếu trẻ có vẻ không thể phân biệt được 2 đại từ trái ngược nhau, hãy sử dụng liên tục một đại từ trong vòng một tháng hoặc hơn nữa và tiếp tục giảng dạy các kỹ năng ngôn ngữ khác cho trẻ.

❖ SỰ KẾT HỢP PHỨC TẠP HƠN VỚI CẤU TRÚC CÂU

Một câu nói phức tạp là một câu nói có đầy đủ danh từ, động từ, tính từ, đại từ, phó từ, giới từ, từ liên kết và mạo từ. Ví dụ: “Con nhỏ nhanh chóng nhảy lên bàn”. Nếu trẻ đã từng thành công với một số phương pháp giao tiếp khác, giảng viên nên cố gắng giảng dạy cho trẻ những cách nói phức tạp hơn. Câu nói này nên là sự kết hợp của nhiều loại từ khác nhau. Môi trường tốt nhất để phát triển những kỹ năng này nơi trẻ chính là môi trường sinh hoạt hàng ngày của trẻ .

❖ KỸ NĂNG GIAO TIẾP NHỜ VÀO THÍNH GIÁC

Các kỹ năng giao tiếp được giảng dạy ở trên bao gồm những câu trả lời được thực hiện nhờ vào những tính năng của cơ quan thị giác. Phần lớn người ta phải sử dụng một trong bốn cơ quan cảm giác khi đối đáp với người khác. Kỹ năng giao tiếp bằng thính giác là kỹ năng giao tiếp được thực hiện qua việc lắng nghe câu nói của người khác. Các thức giao tiếp này không phổ biến như cách thức giao tiếp nhờ vào cơ quan thị giác, nhưng chúng thường xuất hiện và đóng vai trò quan trọng trong hành vi cư xử hàng ngày của con người. Kỹ năng nói: “Điện thoại” khi

nghe tiếng chuông điện thoại, hoặc nói: “Con chó” khi nghe tiếng chó sủa chính là biểu hiện của khả năng này. Có rất nhiều âm thanh khác nhau trong môi trường sống hàng ngày mà trẻ cần phải học.

Người mù thường rất nhạy về khả năng này. Anh ta học cách phân biệt người qua giọng nói, qua âm thanh và những tiếng động khác mà người sáng mắt thường không để ý đến. Trẻ em có thể học các âm thanh của động vật, đồ chơi, các đồ vật di chuyển, các hoạt động giải trí, hoạt động nguy hiểm.... Những đứa trẻ phát triển bình thường có thể đạt được kỹ năng phức tạp này. Ví dụ như, một vài người có thể ngay lập tức nhận biết được âm điệu của một nốt nhạc hoặc sự khác biệt của một âm điệu lạ. Những sự phân biệt âm thanh này cũng như sự phân biệt hình ảnh là những hành vi đạt được từ môi trường bên ngoài. Kỹ năng này rất quan trọng trong giao tiếp hàng ngày, điều này có thể thấy rất rõ ở những khó khăn mà người bị điếc hoặc bị lãng tai gặp phải khi giao tiếp với người khác.

Phương cách hữu hiệu nhất để giảng dạy kỹ năng này cho trẻ là thông qua các sinh hoạt trong môi trường sống hàng ngày của trẻ. Đặc biệt với những âm thanh khác nhau khó có thể diễn tả được trong lớp học. Tuy nhiên, vẫn có một số âm thanh không bao giờ xuất hiện khi có mặt giảng viên ở đó và cần được giới thiệu đến trẻ một cách nghiêm túc. Phương pháp giảng dạy lý tưởng nhất là giới thiệu những âm thanh khác nhau qua băng cassette hoặc tắt đèn để trẻ tập trung nhận biết âm thanh được nghe (vd: bịt mắt hoặc tắt đèn). Giảng viên nên nói: “Con nghe thấy gì?” và hãy khen ngợi trẻ khi trẻ có được câu trả lời đúng hoặc gần đúng. Nếu trẻ trả lời sai, hãy thực hiện phương pháp điều chỉnh câu trả lời của trẻ. Việc sử dụng các trò chơi điện tử cũng là một phương cách hữu hiệu để dạy cho trẻ cách phân biệt những âm thanh mà trẻ nghe thấy.

❖ KỸ NĂNG GIAO TIẾP BẰNG XÚC GIÁC.

Một người diễn thuyết hiệu quả có thể diễn đạt điều mà người đó cảm nhận được qua các cơ quan cảm giác của mình. Có rất nhiều đồ vật có thể phân biệt được dễ dàng bằng việc sờ mó chúng (vd: trái banh, cây viết...). Người mù thường phát triển rất mạnh khả năng này (và khả năng thính giác), họ học được cách phân biệt những điều này vì chúng xuất hiện hàng ngày trong môi trường sống của họ. Người mù có thể nhanh chóng học cách phân biệt các căn phòng và các chướng ngại vật trong nhà vì chúng giúp họ di chuyển dễ dàng mà không bị va phải vật nào. Điều quan trọng là ngay cả người nhìn thấy được cũng có thể phân biệt các đồ vật mà không cần nhìn thấy chúng. Ví dụ như, khi đèn đã tắt, người ta cũng có thể tự tìm ra được cây nến bằng cách tự lần mò các đồ vật.

Phương pháp giảng dạy kỹ năng phân biệt qua xúc giác cũng tương tự như phương pháp áp dụng với kỹ năng phân biệt qua thính giác. Việc giảng dạy nên được thực hiện trong cả môi trường sống và cả trong môi trường học tập. Giảng viên nên buộc trẻ nhắm mắt lại hoặc che tầm nhìn của trẻ và ngăn không cho trẻ nghe thấy âm thanh của các đồ vật mà trẻ sẽ được yêu cầu phân biệt (vd: yêu cầu trẻ chạm vào một cái túi hoặc một cái hộp) và hỏi trẻ: “Con cảm

thấy thế nào?”. Hãy ghi lại các câu trả lời của trẻ để từ đó tìm ra phương pháp chuẩn cho việc giảng dạy.

❖ GIAO TIẾP TẠO RA BỞI KHỨU GIÁC

Khứu giác cũng tạo nên tác động trong lời nói. Sự giao tiếp qua khứu giác chiếm một phần nhỏ trong cuộc sống, nhưng chúng cũng rất cần thiết. Khả năng phân biệt mùi hương của khói thuốc, gas hoặc các chất hoá học nguy hiểm khác có thể cứu mạng của con người. Cũng có một số hương vị dễ chịu mà trẻ cần học để phân biệt như mùi thơm của một số món ăn, hương hoa. Phương pháp đào tạo kỹ năng này được thực hiện tương tự phương pháp đào tạo kỹ năng nhận biết qua thị giác và xúc giác. Việc đào tạo nên được thực hiện trong cả môi trường sống lẫn trong lớp học của trẻ. Khi rèn luyện cho trẻ kỹ năng này, giảng viên nên yêu cầu trẻ không sử dụng các cơ quan cảm giác khác của mình và hỏi trẻ: “Con ngửi thấy gì?”. Câu trả lời đúng nên được khen ngợi và ghi nhận.

❖ GIAO TIẾP QUAVỊ GIÁC

Cơ quan cảm giác cuối cùng có thể tác động lên hành vi giao tiếp của con người là cơ quan vị giác. Sự giao tiếp này, cũng như sự giao tiếp thông qua cơ quan khứu giác, tuy chiếm một phần nhỏ trong việc giao tiếp nhưng vẫn là một kỹ năng quan trọng. Những chất độc hoặc vật liệu gây nguy hiểm có thể được ngăn chặn nếu bạn có khả năng nhận biết chúng qua vị giác. Bốn mùi vị căn bản mà con người nếm được là: vị ngọt, chua, đắng và mặn. Các kỹ năng này cần được rèn luyện bằng việc nếm các mùi vị của thực phẩm và chất lỏng đặc trưng. Việc rèn luyện kỹ năng này cần được thực hiện trong cả môi trường sống và trong môi trường học tập của trẻ. Cũng như cách rèn luyện những kỹ năng trên, giảng viên cần ngăn trẻ sử dụng các cơ quan cảm giác của mình và hỏi: “Con nếm thấy gì?”. Như thường lệ, câu trả lời đúng cần được khen ngợi và ghi nhận.

❖ GIẢNG DẠY SỰ TƯ NHẬN THỨC

Các hành vi được thực hiện dưới sự kiểm soát hành vi là hành vi có nhận thức. Rất nhiều trẻ em bị tổn thương vì không có khả năng nhận biết được những điều đang xảy ra trong cơ thể mình. Điều quan trọng là trẻ cần có khả năng nói cho người khác biết khi trẻ bị đau đớn, không thoải mái, bị bệnh hoặc cần sự giúp đỡ. Đối với những trẻ bị mất khả năng về hành vi cần được sớm giảng dạy bởi cha mẹ hoặc giáo viên. Hành vi bày tỏ nhu cầu của bản thân là hành vi cơ bản để học cách biểu hiện những cảm xúc của cơ thể. Các từ đầu tiên để giảng dạy thường là: “nhà vệ sinh”, “hạnh phúc”, “buồn”, “giận dữ”, và “mệt mỏi”. Việc giảng dạy hành vi này cần rất nhiều thời gian vì chúng rất đa dạng và cần có thời gian để tiếp thu. Nếu trẻ có kỹ năng ngôn ngữ kém, cần giảng dạy cho trẻ những kỹ năng ngôn ngữ đơn giản khác hơn là chỉ tập trung vào việc nói ra những cảm xúc cá nhân của mình.

Chúng ta học cách diễn đạt thế nào về những xúc cảm trong cơ thể mình? Tất cả chúng ta đều từng trải qua những xúc cảm riêng tư của bản thân và đây là những điều thầm kín mà chúng ta

cần giữ riêng mình. Những xúc cảm này đến từ những tác động của cơ quan cảm giác, những tác động của thần kinh. Các hệ cảm giác này bị tác động bởi những yếu tố của môi trường bên ngoài. Ví dụ như, việc nhiễm virus từ người bệnh làm gia tăng thân nhiệt và ảnh hưởng đến các cơ quan khác của cơ thể. Tuy nhiên, rất khó để học cách diễn đạt một cách chính xác những biểu hiện này. Đứa trẻ bình thường chỉ có thể nói đơn giản: “Con không được khỏe” mà không hề biết nguyên nhân của sự “không được khỏe” này là gì, còn đứa trẻ không có khả năng ngôn ngữ sẽ không nói gì nhưng chúng sẽ có những hành vi khác lạ.

Việc diễn đạt những cảm xúc riêng tư rất phức tạp vì những người thân của trẻ không thể có cùng cảm giác như trẻ để hiểu hết được điều trẻ muốn nói. Vì vậy họ không thể phân biệt rõ ràng hoặc giảng dạy chính xác những đặc tính có liên quan đến tình trạng của trẻ. Việc diễn đạt những điều xảy ra bên ngoài dễ hơn là dạy cách diễn đạt điều xảy ra bên trong. Ví dụ như, khi dạy cho trẻ cách nói “đôi giày”, giảng viên nên đưa ra hoặc cởi bỏ đôi giày. Phương pháp dạy cho trẻ cách diễn đạt những điều riêng tư thường khó thực hiện. Giảng viên không thể đưa ra hoặc giới thiệu điều gì cụ thể về những điều xảy ra bên trong cơ thể con người và cũng khó có thể có được lời khuyến khích phù hợp. Trẻ em chậm phát triển về ngôn ngữ cần phải học cách diễn đạt những điều riêng tư vì đây là một kỹ năng quan trọng. Nhưng điều này được thực hiện thế nào khi chúng ta chưa bao giờ hoàn toàn có khả năng lý giải những vấn đề cá nhân riêng mình? Chúng ta sẽ giảng dạy cách diễn đạt những điều đang xảy ra thầm kín trong cơ thể thế nào?

Skinner đã diễn tả 4 phương pháp mà người thân xung quanh trẻ sử dụng để giảng dạy cách diễn đạt những cảm xúc riêng tư. Đó là: (1) môi trường sinh hoạt cộng đồng; (2): những hành vi kết quả; (3): các đặc tính chung; và (4): sự dịch chuyển của cơ bắp. Những phương pháp này có thể hữu ích cho việc giảng dạy sự tự nhận thức nơi trẻ.

❖ MÔI TRƯỜNG SINH HOẠT CỘNG ĐỒNG

Thường thì những cảm giác riêng tư này được nhận biết bởi người xung quanh. Ví dụ, sự đau đớn bên trong được nhận biết bởi vết máu chảy và vết xước, hoặc bằng việc chứng kiến sự té ngã hoặc va chạm vào vật gì đó. Người nhìn thấy các sự việc này có thể nhận thức rõ ràng nguyên nhân gây ra những đau đớn bên trong của nạn nhân. Người ta thường dùng những tình huống này để dạy cho trẻ cách phân biệt cảm giác đau đớn của mình. Điều này chỉ có thể được giảng dạy trong môi trường sống của trẻ, vì giảng viên không thể diễn đạt hết những cảm giác đang xảy ra bên trong cơ thể. Ví dụ như, nếu giảng viên nhận thấy những điều thể hiện sự đau đớn bên trong cơ thể (vd: máu chảy) hãy ngay lập tức tận dụng cơ hội này để dạy cho trẻ cách nói: “đau quá” hoặc “ui da”.

❖ NHỮNG HÀNH VI KẾT QUẢ.

Một người có thể có những hành vi thể hiện sự đau đớn (vd: ôm bụng) khi có cảm giác đau đớn bên trong (vd: đau bao tử). Những hành vi này có thể được sử dụng để giảng dạy cách thức thể hiện những cảm giác bên trong. Một lần nữa, chỉ có một phương pháp duy nhất để thực hiện

việc giảng dạy là trong môi trường sống tự nhiên hàng ngày. Giảng viên nên quan sát (hoặc yêu cầu người khác quan sát nếu cần thiết) hành vi của mọi người xung quanh và đưa ra lời gợi ý hoặc cách giảng dạy phù hợp.

❖ CÁC ĐẶC TÍNH CHUNG

Các đặc tính chung bao gồm các tình huống mà những tác động cá nhân có chung đặc tính với những tác động có tính cộng đồng. Cảm giác nơi đôi chân có thể được diễn đạt như đôi chân đang ở trong tình trạng không thể cử động. Sự diễn đạt ẩn dụ này thường được sử dụng để diễn tả những sự việc mang tính cá nhân. Một bệnh nhân tại văn phòng điều trị của bác sĩ thường sử dụng cách diễn đạt này để diễn tả những cảm giác thâm kín như sự đau đớn (vd: đau âm ỉ, dữ dội...). Các diễn đạt này được sử dụng vì, như Skinner đã diễn tả, chúng ta không thể lột tả hết những cảm giác xảy ra bên trong cơ thể ta như cách chúng ta bày tỏ về những cảm giác xảy ra bên ngoài cơ thể được (có thể dùng một số phương pháp kỹ thuật để thay đổi điều này, nhưng điều này chỉ đóng một vai trò rất nhỏ trong những khoảnh khắc cá nhân của con người. Chúng ta thường sử dụng phương pháp chụp X-Ray hoặc CAT bao nhiêu lần?). Giảng viên nên quan sát hành vi của người khác trong môi trường sinh hoạt bên ngoài và giảng dạy những loại hình giao tiếp này khi có cơ hội.

❖ SỰ DỊCH CHUYỂN CỦA CƠ BẮP

Sự giảm thiểu lời đáp trả bao gồm những hoàn cảnh mà trẻ học cách trả lời ở những môi trường tập thể, sau đó chuyển sang môi trường cá nhân. Ví dụ, môi trường cộng đồng dạy cho người ta cách diễn đạt rằng người đó đang ngồi xuống. Học viên có thể nói “ngồi xuống” khi đang trong tình trạng ngồi xuống. Người ta có thể nhìn và thấy rằng một người đang ngồi xuống và cảm thấy các cơ bắp của người đó đang cử động theo chiều hướng này. Và người này cũng nhanh chóng nhận thấy rằng anh ta không cần phải quan sát các cử động cơ thể mình để thông báo rằng mình đang ngồi xuống vì những cử động của cơ thể đã đủ để anh ta cảm nhận được điều đó. Thật ra, không cần phải kiểm tra điều này vì những cảm giác riêng của cơ thể thường rất chính xác. Sự dịch chuyển này cho phép người ta diễn đạt những cử động của cơ thể mình mà không cần mắt thấy hoặc tai nghe.

Khả năng diễn đạt điều này có thể được rèn luyện bằng cách bịt mắt người học và yêu cầu họ phân biệt từng cử động của cơ thể mình (vd: đứng lên, nhảy lên, xoay người). Giảng viên có thể di chuyển tay, chân, ngón tay của học viên và hỏi họ: “Con đang làm gì đó?” câu trả lời đúng cần được khen ngợi và ghi nhận

Tóm lại:

Kỹ năng ứng đáp được tạo thành bởi những diễn đạt rõ rệt của trẻ về hành vi của mình. Để giảng dạy các kỹ năng này, những hành vi bằng lời nói và hành động cần được sắp xếp theo thứ tự từ đơn giản đến phức tạp và các hình thức khen thưởng khác nhau đối với các câu trả lời đúng. Việc đào tạo nên được thực hiện cùng lúc với các kỹ năng khác. Thêm vào đó, việc đào

tạo nên được thực hiện trong cả môi trường sống lẫn trong trường học của trẻ. Việc trẻ có thể tiếp thu những kỹ năng phức tạp về hành vi có thể nhận thấy qua việc nhận biết bản chất của các tác nhân hoặc loại hình tác nhân có tác động lên câu trả lời. Ví dụ, việc có được câu trả lời trước những sự việc xảy ra tức thì dễ hơn là trước những sự việc luôn thay đổi và có mối liên quan với nhau. Những hành vi giao tiếp phức tạp hơn như nhận biết đồ vật qua tính chất của nó hoặc qua hành động hoặc những điều xuất hiện bên trong cơ thể thường khó nhận biết hơn.

Chương 11: Phương Pháp đào tạo kỹ năng ngôn ngữ bậc cao

Việc đào tạo ngôn ngữ tùy thuộc vào khả năng hiểu biết và cách đáp lại câu nói của người khác của trẻ. Một kỹ năng ứng đáp tốt là điều kiện cần thiết cho một cuộc đối thoại, các mối giao tiếp xã hội và các hoạt động bên ngoài. Đứa trẻ có những hạn chế về khả năng giao tiếp sẽ gặp phải những khiếm khuyết trong các lãnh vực này. Vì vậy, điều quan trọng là loại hình đào tạo này phải trở nên một phần quan trọng trong cuộc sống sinh hoạt hàng ngày của trẻ. Tuy nhiên, mức độ đào tạo ngôn ngữ của chương trình đào tạo này không phải đều thích hợp cho tất cả trẻ em chậm phát triển về ngôn ngữ. Đứa trẻ chỉ có thể tiếp thu những kỹ năng ngôn ngữ nâng cao ở chương này nếu chúng có thể tiếp thu tối thiểu 50 – 100 câu nói trong giao tiếp hàng ngày và có thể trao đổi một số câu theo phương pháp RFFC và những câu nói cơ bản được giới thiệu ở chương 9. Thêm vào đó, kỹ năng đối thoại cũng như kỹ năng bắt chước phát âm của trẻ cũng phát triển mạnh mẽ. Nói một cách khác đứa trẻ phải có khả năng dễ dàng diễn đạt một số loại hình hành vi khác nhau trước khi bắt tay vào chương trình đào tạo mang tính phức tạp hơn. Mức độ ngôn ngữ ở phần giảng dạy này đã được thể hiện ở phần 4, 5 trong chương 3.

❖ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY HÀNH VI NGÔN NGỮ

Phương pháp giảng dạy hành vi ngôn ngữ cần được điều chỉnh thường xuyên song song với việc đào tạo những kỹ năng ngôn ngữ khác. Đó là, đừng ngưng giảng dạy những lời nói hoặc kỹ năng ngôn ngữ mới, hãy khéo léo đưa phương pháp giảng dạy này vào những hình thức giảng dạy mà trẻ đã học bấy lâu. Phương pháp tiếp theo để giảng dạy kỹ năng này bao gồm việc chuyển đổi những lời yêu cầu đối với trẻ thành những hành động mà trẻ phải thực thi, hoặc bắt chước theo. Nếu trẻ có kỹ năng giao tiếp hoặc bắt chước tốt việc chuyển đổi này sẽ diễn ra nhanh chóng.

❖ PHÁT TRIỂN PHƯƠNG PHÁP ĐIỀN TỪ VÀO CHỖ TRỐNG.

Để phát triển việc giảng dạy các kỹ năng này, giảng viên nên dành thời gian để mở rộng và tổng hợp hoá những phương pháp được gợi ý ở chương 9. Nếu trẻ có thể điền một số từ vào chỗ trống trong câu nói, hãy sắp xếp lại trình tự của câu nói để trẻ có thể phát âm một từ mới (bảng 11-1). Ví dụ, nếu trẻ nói được từ :“Bánh cua” khi nghe câu nói: “Con ăn cái...”, hãy đảo câu nói lại thành: “Cái bánh cua là thứ mà con đang...”, và gợi ý để trẻ nói từ: “ăn”. Các hoạt động này sẽ giúp những câu trả lời của trẻ không phải là dạng trả lời như “vẹt”. Thêm vào đó, trẻ sẽ được yêu cầu điền từ vào chỗ trống với những cách nói, nội dung, động cơ và âm điệu diễn tả khác nhau. Điều này sẽ giúp phát triển khả năng tổng hợp hoá ngôn từ của trẻ. Nếu trẻ gặp khó khăn với những hoạt động này, điều này có nghĩa trẻ vẫn chưa sẵn sàng để tiếp thu loại hình phát triển kỹ năng nâng cao đề ra.

Để nâng cao và mở rộng cách từ điền vào khoảng trống, giảng viên nên thực hiện phương pháp nêu trên theo quy trình RFFC. Ví dụ, nếu đứa trẻ học để nói từ :”nước ép” thông qua phương pháp RFFC bao gồm việc sử dụng tranh minh hoạ nước ép trái cây và câu nói:”Hãy chỉ vào thứ

mà con hay uống”, hãy giảm dần các tranh minh hoạ này, thay đổi lời yêu cầu, và điều chỉnh phương pháp thực hiện những điều nêu trên. Trẻ phải có khả năng nói:”Uống” khi giảng viên nói:”Nước ép trái cây là thứ mà con...”. Thêm vào đó, những thức uống khác nên được đưa dần vào dựa trên phương pháp này và những giảng viên khác nên thử nghiệm phương pháp này ở những thời điểm khác nhau và nơi chốn khác nhau. Một khi trẻ đã có thể thuần thục điền những từ bỏ trống vào câu nói, hãy giới thiệu cho trẻ các phương pháp nâng cao nêu dưới đây.

❖ ĐIỀN TỪ VÀO CÂU HỎI BẮT ĐẦU VỚI TỪ : WH (WHO: AI, WHAT: CÁI GÌ, WHEN: KHI NÀO; WHERE: Ở ĐÂU; WHY: TẠI SAO?)

Việc trả lời các câu hỏi bắt đầu với từ Wh luôn là việc khó khăn đối với các trẻ em chậm phát triển về ngôn ngữ. Một cách để phát triển kỹ năng này là bắt đầu bằng việc điền từ vào phần trống của câu hỏi, sau đó chuyển lời yêu cầu sang dạng câu hỏi bắt đầu với từ Wh. Ví dụ, sau khi trẻ trả lời được câu:”Con ăn...”, giảng viên nên thay đổi câu nói này thành: “Con ăn cái gì?”. Thường thì trẻ sẽ có được câu trả lời đúng vì trước đó trẻ đã vừa trả lời từ : “bánh qui” và được khen ngợi, dĩ nhiên sau đó trẻ sẽ lặp lại từ này. Mục tiêu của loại hình đào tạo này là giảm bớt những lời gợi ý và giới thiệu cho trẻ cách phát triển một ngữ văn. Những lời yêu cầu như: “Hãy chạm vào mũi con” nên được đưa ra và giảng viên nên trở về với câu hỏi: “Con chạm vào cái gì?”. Câu trả lời đúng cần được khen ngợi và câu trả lời sai nên được quay về với phương pháp điền từ vào chỗ trống ở lời gợi ý. Những loại hình thực hành này nên được thực hiện xen kẽ nhau cho đến khi trẻ có thể trả lời đúng phần lớn câu hỏi. Hãy đa dạng hoá càng nhiều câu hỏi càng tốt để tránh tình trạng trẻ trả lời theo thói quen. Hãy sử dụng tranh minh hoạ những thức ăn khác nhau và đưa ra nhiều dạng câu hỏi khác nhau cho trẻ (vd: nói cho mẹ nghe con ăn cái gì; Tên gọi của thức ăn này là gì?; gọi tên một món ăn cho mẹ nghe đi...) và sử dụng phương pháp này với nhiều giảng viên khác nhau và trong những môi trường thực hiện khác nhau.

Sau khi trẻ đã thực hiện thành công phương pháp trên, hãy chuyển sang phương pháp tiếp theo. Ví dụ như, kế tiếp giảng viên có thể vẽ hình một vài con vật. Nếu từ điền vào cho câu: ‘Con mèo kêu...’ Và trẻ đáp là: “meo”, sau đó hãy dùng phương pháp ở trên để chuyển đổi lời yêu cầu thành: “Con mèo kêu thế nào?”. Cả hai phương pháp trên có thể thực hiện xen kẽ nhau, với những động vật hoặc thức ăn khác nhau. Những hình thức thực hành ngôn ngữ này không chỉ bao gồm việc nói về động vật và thức ăn mà còn giúp trẻ có thể có được phản xạ trả lời nhanh trong những tình huống tương tự. Những chủ đề khác và mối quan hệ tương quan giữa vật thể khác trong câu nói nên được đưa vào từ từ và chậm rãi dựa trên khả năng tiếp thu của trẻ.

❖ TRẢ LỜI NHỮNG CÂU HỎI ĐƠN GIẢN

Kỹ năng đối thoại của trẻ được đo lường dựa trên khả năng trả lời những câu hỏi phức tạp mà trẻ được hỏi và tính phức tạp của câu hỏi mà trẻ đặt ra. Khuôn mẫu câu nói căn bản nhất là loại câu nói đơn, như phương cách điền từ vào phần trống của câu hỏi và trả lời những câu hỏi bắt đầu bằng chữ:”Wh”. Có thể bắt đầu việc đào tạo cho trẻ bằng cách đưa ra những câu nói có một số đoạn rời và nội dung của câu nói nên nói đến những vấn đề thông thường và có liên

quan đến trẻ. Ví dụ, câu hỏi: “Con uống gì?” được nói là: “Con làm việc gì...” và trẻ sẽ trả lời: “uống.” Từ uống là một từ thông dụng và có liên quan đến trẻ, và nhờ vào chương trình đào tạo này mà trẻ có thể nhanh chóng chọn ra loại thức uống của mình giữa những loại thức uống khác. Mục tiêu chính của hình thức đào tạo này là giúp trẻ phát triển lời nói của mình. Việc gia tăng tính phức tạp của các câu nói bao gồm việc gia tăng tính phức tạp của lời nói (vd: đặt những câu hỏi hiểm hóc) và gia tăng tính phức tạp trong câu trả lời của trẻ (vd: đưa ra câu trả lời chi tiết hơn).

Nhờ vào việc phát triển tính phức tạp của câu hỏi, trẻ sẽ có khả năng trả lời chính xác nhiều câu hỏi đơn giản khác nhau. Để gia tăng số lượng câu trả lời đối với những câu hỏi cụ thể, giảng viên có thể sử dụng nhiều hình ảnh minh họa như là một hình thức gợi ý. Ví dụ như, nếu giảng viên đặt câu hỏi: “Hãy kể cho cô nghe về một con vật”, sau đó, giảng viên nên tiếp tục với câu hỏi đơn giản: “Hãy nói thêm về con vật đó” khi trẻ có được câu trả lời đúng. Để giúp trẻ học được nhiều nhóm động vật, hãy thỉnh thoảng cho trẻ xem hình một vài con vật mà trẻ chưa biết và yêu cầu trẻ nói về các con vật này (bảng 11-4). Sau đó, mang bức tranh đi và yêu cầu trẻ nhắc lại lần nữa tên gọi của một vài con vật trên. Nếu trẻ chỉ luôn đưa ra cùng một đáp án (vd: con chó) cho tất cả các câu hỏi, hãy sử dụng những tranh vẽ mới (vd: con mèo) cùng với những lời gợi ý, sau đó dần dần khéo léo giảm đi lời gợi ý của mình. Hãy cẩn thận với các hình thức đào tạo này để tránh tình trạng trả lời theo thói quen củat rẻ (vd: chỉ đưa ra một câu trả lời cho nhiều câu hỏi khác nhau). Tranh minh họa có thể giúp ích rất nhiều cho phương pháp đào tạo này, nhưng cũng cần chú ý đến những hình thức giảng dạy khác (vd: nhiều giảng viên khác nhau, giáo trình khác nhau, giờ học khác nhau..). Hãy đưa ra những câu hỏi có tính gợi ý và thường xuyên điều chỉnh phương pháp giảng dạy của mình tùy thuộc vào môi trường mà trẻ tiếp xúc.

❖ TĂNG CƯỜNG VIỆC GIẢNG DẠY KỸ NĂNG ĐỐI THOẠI: CHỨC NĂNG CỦA KỸ NĂNG ĐỐI THOẠI.

Khi trẻ đã tiếp thu được những câu hỏi đơn giản có liên quan đến cuộc sống của mình, và nhờ vào việc gia tăng tính phức tạp của lời yêu cầu, những phương pháp đào tạo khác có thể được đưa vào để mở rộng và gia tăng khả năng giao tiếp của trẻ. Một trong những phương pháp này là giới thiệu với trẻ những đồ vật đặc trưng mà trẻ đã biết (đồ vật thật hoặc tranh vẽ) và yêu cầu trẻ nói về những đồ vật này, sau đó hãy đặt với trẻ những câu hỏi liên quan đến đồ vật đó như: “Con làm gì với vật này?”, “Con tìm thấy vật này ở đâu?”, “Ai sử dụng vật này?”. Ví dụ như, khi đưa cho trẻ xem một ly nước trái cây, hãy hỏi trẻ: “Con làm gì với ly nước này?”, “Con muốn lấy thêm nước này ở đâu?”. Hãy khen ngợi khi trẻ có câu trả lời đúng nhưng nếu trẻ trả lời không đúng, hãy gợi ý để trẻ có được câu trả lời đúng và sau đó thực tập lại nhiều lần cách thức này. Đây là loại hình đào tạo để dạy cho trẻ cách nhận biết chức năng của từng đồ vật và phát triển khả năng nói về những đồ vật mà trẻ nhìn thấy. Việc đào tạo này nên được thực hiện với nhiều hình vẽ và đồ vật khác nhau, và thực hiện ở môi trường sống hàng ngày của trẻ. Đối với một vài trẻ em, loại hình hoạt động này có thể giúp trẻ biết cách sử dụng những đồ vật mà trẻ đã biết. Trong bất kỳ tình huống nào, cả hai phương pháp này đều cần được giảng dạy vì chúng đều giúp ích cho việc nâng cao khả năng giao tiếp của trẻ.

❖ GIA TĂNG TÍNH PHỨC TẠP CỦA CÂU HỎI.

Câu hỏi mà trẻ thường được nhận từ người lớn luôn nêu ra một vấn đề hoặc nhiều hơn, điều này đòi hỏi trẻ phải có khả năng tiếp thu nhiều hơn một từ và những yêu cầu đi theo câu hỏi. Ví dụ, để trả lời câu hỏi: “Hôm nay con làm gì?”, trẻ cần có khả năng trả lời lại những từ như: “con”, “làm”, “hôm nay”. Đây là những câu hỏi khá phức tạp và khó khăn đối với trẻ có khiếm khuyết về khả năng ngôn ngữ. Bạn được khuyến khích bắt đầu việc gia tăng tính phức tạp của câu hỏi bằng việc đưa ra những yêu cầu cụ thể mà trẻ có thể nhanh chóng làm theo một cách đồng nhất. Ví dụ, nếu trẻ có thể nói về vật to và nhỏ, trẻ sẽ dễ dàng trả lời những câu hỏi như: “Nói cho cô nghe về con thú to?” và: “Nói về con vật nhỏ?”. Bạn có thể sử dụng phương pháp gợi ý và điều chỉnh câu nói của trẻ cũng như phương pháp tổng hợp hoá câu trả lời. Dưới đây là ví dụ về một vài câu hỏi cụ thể (bảng 11-5).

Để dạy cho trẻ cách trả lời những câu hỏi phức tạp hơn, cấu trúc câu và tính phức tạp của chủ đề đưa ra nên được dần gia tăng. Như đã gợi ý ở trên, việc đào tạo nên bắt đầu với lời yêu cầu đơn giản để hướng trẻ đến cách trả lời đơn giản, và sau đó tiếp nối với các câu hỏi phức tạp hơn để hướng trẻ đến những câu trả lời phức tạp hơn. Khi trẻ đã tiếp thu được điều này hãy gia tăng dần tính phức tạp của câu hỏi. Ví dụ như: “Hãy gọi tên một số xe hơi chạy nhanh”, “Tên của con đường mà con ở là gì?”, “Gọi tên thành phố mà con đang sống?”, “Con mặc gì khi trời lạnh?”. Những câu hỏi này buộc trẻ phải có khả năng nhận biết chủ đích chính của câu hỏi là gì khi câu hỏi có từ 3 đoạn hoặc nhiều hơn. Trẻ có thể đáp ứng mức độ này có thể bắt đầu tiếp thu những kỹ năng ngôn ngữ khác mà không qua giảng dạy. Có rất nhiều sách phát hành bởi nhà xuất bản LinguSystem, đặc biệt là chuỗi sách Help bao gồm những bài tập thực hành về hành vi ngôn ngữ. Thật ra, việc tập hợp những giáo trình từ quyển LinguSystems là một trong những nguồn tư liệu tốt nhất về các ví dụ của phương pháp này và mô tả rất nhiều loại hình đào tạo có thể sử dụng cho trẻ chậm phát triển về ngôn ngữ.

❖ PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG NGÔN NGỮ

Việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ cho trẻ có thể thực hiện bằng cách đa dạng hoá các từ ngữ mà trẻ dùng khi nói. Phần lớn sự phát triển kỹ năng ngôn ngữ bắt đầu bằng việc dạy cho trẻ học cách nói về những điều nêu trong sách giáo khoa. Ví dụ, trong khi chơi trò đánh banh, trẻ có thể nói về những đồ vật và hoạt động mà trẻ nhìn thấy. Có thể sử dụng các hình thức gợi ý được nêu ở trên để giúp trẻ phát triển nhiều hơn các câu trả lời của mình. Nếu trẻ nói: “Bạn ấy có cây gậy đánh bóng”, giảng viên nên nói: “Đúng vậy. Con có gậy đánh bóng không?”. Nếu trẻ nói: “Dạ có”, giảng viên nên hỏi tiếp các câu hỏi khác về chiếc gậy đánh bóng như: “Con cất chiếc gậy này ở đâu?”, nếu trẻ đáp: “Trong nhà xe”, giảng viên nên tiếp tục nói: “Con còn có gậy đánh bóng nào khác không?” và cứ tiếp tục như thế. Loại hình đào tạo này dùng để phát triển khả năng duy trì cuộc đối thoại của trẻ và xác suất thành công rất cao nếu nói về những đồ vật mà trẻ ưa thích và những thứ mà trẻ đang nhìn thấy.

Học cách nói về những sự vật không nêu trong sách là hình thức đào tạo phức tạp hơn. Ví dụ như, khi trẻ trở về nhà sau khi chơi banh xong, trẻ có thể không còn sức lực để trả lời bất kỳ câu hỏi nào về cuộc chơi. Nếu trẻ có thể làm được điều này, hãy áp dụng những kỹ năng ngôn ngữ nâng cao. Nếu trẻ không thể trả lời bất kỳ câu hỏi nào, hãy sử dụng một vài phương pháp giảng dạy đặc biệt cho trẻ. Phương pháp đơn giản để dạy cho trẻ cách nói về những sự kiện trong quá khứ là từ từ chuyển các câu hỏi về những sự việc đang xảy ra ở hiện tại sang những sự việc xảy ra trong quá khứ. Ví dụ như, để trẻ dắt chó ra ngoài chơi. Hãy để trẻ trò chuyện cùng chú chó và âu yếm con vật cưng này. Tiếp theo, hãy vào nhà và ngay lập tức hỏi trẻ xem trẻ đã làm những gì lúc nãy. Hãy ngợi khen khi trẻ có câu trả lời đúng, nếu trẻ không trả lời được hãy lập lại quy trình. Lúc này hãy bắt đầu hỏi trẻ xem trẻ đã làm gì trong khi mang chó ra ngoài và gợi ý cho trẻ cách trả lời. Từ từ kéo dài dần thời gian hỏi trẻ sau khi sự kiện cần hỏi đã xảy ra và bắt đầu những câu gợi ý. Cũng như những phương pháp đào tạo ngôn ngữ khác được mô tả trong sách này, hãy thực hiện quy trình trên với nhiều hoạt động khác nhau.

❖ THẢO LUẬN VỀ NHỮNG CHỦ ĐỀ CỤ THỂ

Một phương pháp khác để nâng cao khả năng đối thoại của trẻ là chọn những chủ đề cụ thể và đặt ra cho trẻ hàng loạt câu hỏi khác nhau. Câu hỏi có thể bắt đầu bằng các loại câu mở đầu bằng những từ : “Wh” như: Ai, cái gì, ở đâu, cái nào, khi nào, tại sao.... Và chủ đề cần được cô đọng hoặc mở rộng và sắp xếp theo thứ tự từ đơn giản đến phức tạp. Ví dụ như, giảng viên chọn một chủ đề (tốt nhất là chọn chủ đề mà trẻ thích nói đến) như là nói về : Siêu nhân. Hãy bắt đầu buổi thảo luận bằng câu nói: “Nào, chúng ta hãy cùng nói về siêu nhân” và bắt đầu đặt cho trẻ những câu hỏi như: “Con thích nhất siêu nhân nào?”, “Người này có khả năng đặc biệt gì?”, “Người này từ đâu đến?”, “Làm cách nào mà siêu nhân có được sức mạnh?”. Hãy sử dụng các câu trả lời của trẻ như một cơ hội để mở đầu cho những câu hỏi khác và đưa ra một vài lời nhận xét về chủ đề đã chọn (vd: Siêu nhân mà cô thích nhất có tên là A. Con có thích anh ta không?). Có thể sử dụng nhiều chủ đề khác nhau để thảo luận theo những mức độ đơn giản, phức tạp khác nhau để dạy cho trẻ cách duy trì chủ đề của cuộc đối thoại và khả năng quen với nhiều câu đối thoại khác nhau khi thảo luận về một chủ đề. Hãy cố gắng thực hiện hoạt động này cùng với các bạn bè của trẻ và giúp bọn trẻ cùng thảo luận với nhau.

❖ NÓI VỀ CÁC CHUỖI SỰ KIỆN

Khả năng của trẻ để nói về những chuỗi sự kiện xảy ra trong cuộc sống của mình cũng đòi hỏi kỹ năng giao tiếp nơi trẻ. Việc đào tạo khả năng này có thể bắt đầu bằng việc yêu cầu trẻ nói về những sự kiện mà trẻ ưa thích hoặc những việc trẻ làm hàng ngày. Ví dụ, nếu trẻ thích chơi búp bê, hãy hỏi trẻ: “Tiếp theo con chơi cái gì?” để trẻ tự chọn ra món đồ chơi mà trẻ thích. Nếu trẻ trả lời đúng, hãy bắt đầu dần mang các món đồ chơi trước mắt trẻ đi và hỏi trẻ: “Tiếp theo con chơi cái gì?”. Giảng viên nên bắt đầu tạo nên một chuỗi đối thoại liền mạch nhau như: “Con hãy đặt tay vào mắt, mũi, và miệng của con búp bê đi.” “Con đặt gì vào đầu con búp bê vậy?”. Sau khi trẻ đã làm xong điều này hãy lập lại câu hỏi với trẻ. Phương pháp này có thể sử dụng vào những hoạt động hàng ngày của trẻ như đi ngủ, rửa tay, mặc quần áo....

❖ KỸ NĂNG GIAO TIẾP VÀ ĐÀM THOẠI NÂNG CAO.

Có thể sử dụng các hình thức đàm thoại nâng cao bằng cách nói về nhiều chủ đề khác nhau ở nhiều mức độ khác nhau. Sách báo, tạp chí là những nguồn cung cấp tốt nhất các chủ đề phù hợp để nói với trẻ. Giảng viên có thể hỏi trẻ về những điều mà trẻ đã biết khi nói về một chủ đề nào đó, hoặc giảng viên có thể đọc lên một số chủ đề và sử dụng phương pháp hỏi – đáp như đã nêu. Tự điển cũng là một nguồn tài liệu đáng để sử dụng. Giảng viên có thể yêu cầu trẻ giải thích nghĩa của từ nào đó, đưa ra ví dụ, hoặc kể câu chuyện nói về từ ngữ này hoặc những sự kiện mà từ ngữ này gợi nên. Có rất nhiều chủ đề được giảng dạy trong trường học dùng để đào tạo các kỹ năng này và một vài chương trình đào tạo được sử dụng với những chủ đề nói về những sự việc xảy ra ở hiện tại (vd: Con có nghe về động đất chưa?), sự kiện (Loại xăng nào cần cho xe hơi?), sự kiện quan trọng (Khi nào tổng thống đến thăm tỉnh ta?), chính trị (Ai là tổng thống của nước ta?), địa lý (Hồ Lake ở đâu?). Trẻ có khả năng trả lời tất cả các câu hỏi trên có thể học và tiếp thu được rất nhiều điều từ phương pháp này và trẻ có thể trao đổi với bạn bè của mình về điều này để phát triển thêm khả năng của mình.

Tóm lại:

Kỹ năng giao tiếp của trẻ bao gồm khả năng hiểu và đáp lại câu hỏi của người khác. Kỹ năng này chiếm một phần quan trọng trong việc phát triển khả năng ngôn ngữ và giao tiếp xã hội của trẻ. Nếu trẻ chậm phát triển về ngôn ngữ, các khả năng này khó có thể phát huy được. Kỹ năng ngôn ngữ này thường cần được giảng dạy một cách chuyên biệt và phương pháp, tiến trình chuyển đổi lời yêu cầu sang câu đối thoại với trẻ luôn phải thực hiện theo phương pháp tối ưu nhất. Giảng viên nên xem xét tính phức tạp của lời yêu cầu đưa ra, tính phức tạp ở câu trả lời của trẻ và tìm cách làm cho cuộc đối thoại được tiếp diễn liên tục để giúp trẻ có thể duy trì khả năng đối thoại của mình. Có rất nhiều hoạt động khác nhau có thể giúp phát triển khả năng này của trẻ như đưa ra tính năng của các đồ vật, phân loại các đồ vật và sự kiện, nói về những đồ vật, sự kiện mà trẻ yêu và ghét, đưa ra lời nhận xét, nói về những điều xảy ra trước đó với trẻ... Thêm vào đó, do việc đào tạo kỹ năng này còn bao gồm cả kỹ năng ngôn ngữ hành vi của trẻ, những trẻ có thể bắt kịp những loại hình đào tạo ở trên, có thể tiếp thu được ở loại hình đào tạo này. Có rất nhiều giáo trình được xuất bản từ nhà xuất bản LinguSystem đưa ra những chuỗi câu hỏi phù hợp để giúp giảng viên có thể sử dụng trong các hoạt động thực hành những kỹ năng ngôn ngữ này.

Chương 12: Giảng dạy kỹ năng giao tiếp nâng cao

Ở chương 5 đã diễn tả phương pháp bắt đầu giảng dạy kỹ năng ngôn ngữ. Phương pháp được gợi ý trong chương này chủ yếu dựa vào những hoạt động mang tính khích lệ cao. Những hoạt động này được chọn vì chúng tạo được sự thúc đẩy hữu hiệu đối với trẻ con. Tuy nhiên, những hoạt động này cũng chỉ giới hạn ở một mức độ nào đó đối với từng đối tượng trẻ em, và điều cần thiết là trẻ cần được hỏi những điều mở rộng khác nữa ngoài việc chỉ nói đến thức ăn và những hoạt động hoặc vật dụng mà trẻ ưa thích. Thật ra, một đứa trẻ bình thường có thể làm điều đó nếu chúng muốn, vì vậy hãy hỏi tất cả những thứ mà trẻ có thể gọi tên. Ví dụ như, sử dụng phương pháp ở chương 7, trẻ sẽ được yêu cầu nói về chiếc ghế, nhưng đứa trẻ cũng cần học cách để hỏi về chiếc ghế mà trẻ muốn ngồi và nói về chiếc ghế không hiện hữu ở đó. Mục đích của chương này là mô tả phương pháp giúp trẻ học cách hỏi về nhiều thứ mà trẻ sẽ cần đến trong cuộc sống hàng ngày của mình.

❖ THIẾT LẬP CÁC HOẠT ĐỘNG

Tất cả mọi yêu cầu đưa ra đều dựa trên những quy trình hoạt động được định sẵn. Các nhà tâm lý học như Skinner, Michael đã định nghĩa quy trình này là: “một môi trường mà: (a): gia tăng tính hữu hiệu của những sự kiện khác, và (b): mức độ xuất hiện thường xuyên của những loại hành vi từng xuất hiện trước đó. Ở phần (a), giá trị của các quà thưởng luôn thay đổi (vd: đầu tiên chúng ta muốn nó, sau đó, chúng ta không muốn nó nữa), khi giá trị tưởng thưởng tăng cao, chúng ta phải tìm cách để có được món quà đó. Ví dụ như, nếu đứa trẻ muốn đến thăm bà ngoại (a), chúng cần phải có thể nói câu: “Đến thăm bà ngoại không?” (b).

Việc đào tạo kỹ năng giao tiếp chỉ có thể được thực hiện khi trẻ quá mong ước đạt được điều mà trẻ mong muốn. Nếu trẻ không muốn món quà tưởng thưởng hoặc hoạt động đưa ra, việc đào tạo kỹ năng nêu lên yêu cầu về món quà hoặc hoạt động sẽ không thể thực hiện được. Cuối cùng, mục đích của loại hình đào tạo ngôn ngữ là để dạy cho trẻ cách nói ra yêu cầu của mình. Từ đó, từ “muốn” nên được nêu ra trong suốt quá trình đào tạo (vd: khi trẻ thích một thứ gì đó, trẻ sẽ có thể nói lên điều đó). Vì giá trị của những hoạt động tưởng thưởng này thay đổi với thời gian, vì vậy điều quan trọng là giảng viên phải học cách để sắp đặt và nắm bắt những khoảnh khắc này của trẻ để áp dụng việc đào tạo. Điều này chú trọng vào những điều xuất hiện trong cả các tình huống giảng dạy ở lớp và ở môi trường sinh hoạt bên ngoài. Phần lớn các phương pháp mô tả dưới đây đều diễn tả các phương cách để nắm bắt những giây phút bộc phát thành lời của trẻ để dạy cho trẻ những cách nói ra lời yêu cầu mà trẻ sẽ cần sử dụng đến, nhưng giảng viên cần phát hiện những khoảnh khắc này trong cả cuộc sống đời thường của trẻ nữa.

❖ YÊU CẦU NHỮNG VẬT BI MẬT

Rất nhiều trẻ em không thể đưa ra yêu cầu về những đồ vật mà chúng không nhìn thấy, tuy vậy phần lớn cuộc sống hàng ngày của chúng ta lại thường mong muốn những đồ vật mà ta không

nhìn thấy. Mục tiêu của quy trình dưới đây là để dạy cho trẻ cách nói lên mong muốn của mình đối với những vật mà trẻ không nhìn thấy. Tuy nhiên, giảng viên nên dùng chính những đồ vật mà trẻ không nhìn thấy này làm quà thưởng này. Thêm vào đó hãy thiết lập những chuỗi hoạt động khác nhằm thay thế loại hình quà thưởng cho trẻ. Ví dụ, giảng viên có thể trao cho trẻ một máy cassette mà không có băng nhạc trong đó. Khi trẻ cố gắng mở nhạc lên, trẻ sẽ nhận ra rằng băng nhạc mà trẻ ưa thích không có trong máy. Việc mở nhạc không thể thực hiện cho đến khi trẻ nói lên yêu cầu muốn được nghe nhạc của mình. Lời nói này của trẻ có thể thể hiện bằng việc trẻ lấy băng nhạc mà mình thích ra từ ngăn kéo, hoặc nói: “Con muốn nghe nhạc”. Đối với trẻ có khiếm khuyết về ngôn ngữ, những tình huống này có thể dẫn đến các hành vi tiêu cực như là trẻ nổi giận hoặc trở nên cáu kỉnh. Nếu bạn đáp ứng yêu cầu cho trẻ khi trẻ có những hành vi như vậy điều này có nghĩa bạn đã khuyến khích trẻ có những hành vi tiêu cực này.

Việc dạy cho trẻ cách nói lên yêu cầu của mình là một điều khó vì điều này chỉ có thể được thực hiện khi có quy trình hẳn hoi. Vì vậy, để phát triển kỹ năng thể hiện lời yêu cầu, cần phải nắm bắt những khoảnh khắc trẻ bị tác động mạnh buộc phải nói ra mong muốn của mình. Việc nắm bắt những hành vi này nơi trẻ bao gồm việc quan sát sự xuất hiện của các hành vi này trong sinh hoạt hàng ngày của trẻ và điều chỉnh việc đào tạo này dựa trên sự kiện thực tế. Ví dụ như, nếu trẻ có vẻ muốn đi đến tủ lạnh, đây sẽ là lúc để trẻ nói lên hiện mong muốn của mình như “ăn”, “uống”, “đồ ăn”, “mở”. Tuy nhiên, vấn đề khác nữa là các điều này thường ít khi xảy ra. Khoảng cách thời gian giữa việc giảng dạy và thực hành càng kéo dài, khả năng ứng đáp của trẻ càng giảm đi. Điều này chính là một yếu tố cản trở sự phát triển trong kỹ năng đưa ra yêu cầu của trẻ.

Việc giúp trẻ thực hành thường xuyên cũng như đưa ra nhiều cơ hội để đa dạng hoá lời yêu cầu nơi trẻ là điều nên làm. Hai nhà tâm lý Hall và Sundberg đã phát triển một phương pháp để thực hiện điều này với hai thiếu niên bị điếc và mắc chứng tự kỷ. Cả 2 trẻ em kém phát triển về ngôn ngữ này đều được dạy để hoàn tất những chuỗi hành vi cần được khen thưởng. Ví dụ như, phương pháp pha chế cà phê được thực hiện theo các bước sau: (1): mở hộp cà phê, (2): múc ra một muỗng cà phê, (3): cho cà phê vào ly, (4): đổ nước nóng vào ly, và (5): khuấy đều ly cà phê. Trẻ có thể làm tuần tự các bước trên nhưng khi một đồ vật trong quy trình này được loại bỏ (vd: cái ly), trẻ lại không có khả năng yêu cầu bổ sung vật bị thiếu, và điều này dẫn đến trẻ có những hành vi tiêu cực. Việc lấy đi chiếc ly của trẻ khiến trẻ mất đi khả năng tự nói ra yêu cầu muốn uống cà phê, và làm tăng lên giá trị của chiếc ly khiến chiếc ly trở thành đồ vật mà trẻ muốn có. Tuy nhiên, các trẻ em bị khiếm khuyết trong kỹ năng ngôn ngữ lại khó nói ra lời yêu cầu về chiếc ly.

Phương pháp giảng dạy cách đưa ra yêu cầu về chiếc ly bao gồm việc sử dụng lời gợi ý để trẻ thốt lên từ “ly” khi trẻ thật sự rất mong muốn có được chiếc ly đó. Khi trẻ đã thực hiện được điều này, hãy lập nên một quy trình hướng dẫn cho trẻ. Quy trình này cho phép trẻ nói ra những đồ vật không hiện hữu trước mặt mà trẻ ưa thích. Những vật khác cũng được mang đi dần dần và trẻ cũng phải học cách để nói ra yêu cầu về những đồ vật đó. Hãy ghi nhớ rằng các hành vi tiêu cực sẽ không còn xuất hiện từ giai đoạn này nữa.

Có rất nhiều cách để dạy trẻ nói ra lời yêu cầu. Hãy đưa âm nhạc vào việc giảng dạy trẻ từ buổi đầu, hãy dạy trẻ cách thể hiện yêu cầu muốn được nghe nhạc của mình. Để buộc trẻ phải nói ra yêu cầu nghe nhạc, hãy tháo băng nhạc ra khỏi máy và để trẻ tự sử dụng máy hát này. Một khi trẻ phát hiện ra rằng chiếc máy hát không thể phát ra nhạc, hãy gợi ý cho trẻ nói từ: “âm nhạc”. Phương pháp gợi ý có thể được thực hiện bằng câu hỏi như: “Con muốn gì?”. Việc trẻ trả lời bằng hành vi hoặc lời nói tùy thuộc vào khả năng ngôn ngữ của trẻ. Bạn cũng có thể hỏi trẻ: “Con muốn đặt gì vào máy nghe nhạc?”. Đối với trẻ chậm phát triển về ngôn ngữ, trẻ chỉ có thể nói: “nhạc”. Hãy nhanh chóng rút lại những lời gợi ý cho trẻ càng sớm càng tốt để trẻ có thể tự đưa ra câu trả lời của mình.

Việc giảm thiểu lời gợi ý chính là một phần quan trọng trong việc giảng dạy ngôn ngữ. Nếu rút lại lời gợi ý quá nhanh hoặc quá chậm, trẻ sẽ không thể bắt kịp phương pháp giảng dạy mới. Việc gợi ý có thể được giảm dần bằng việc bỏ bớt các ngôn từ trong câu hỏi (vd: Con muốn đặt gì vào....?). Sau đó, giảng viên hãy giảm dần số lượng ngôn từ gợi ý sau mỗi lần thực hành với trẻ, theo sau câu nói: “Cái gì..?” là hành vi ngược nhìn trẻ để chờ câu trả lời. Cuối cùng, bạn chỉ cần nhìn trẻ chờ đợi là đủ. Nếu bạn không thể giảm đi câu gợi ý của mình, câu trả lời của trẻ cũng sẽ chỉ xuất hiện khi được ai đó gợi ý.

Việc giảng dạy ngôn ngữ cho trẻ sẽ trở nên dễ dàng hơn khi trẻ đã hiểu và được thực tập những gì được học. Người giảng viên giỏi là người luôn biết tìm kiếm không ngừng cơ hội để dạy cho trẻ cách nói lên suy nghĩ của mình. Việc sử dụng lời gợi ý: “Con muốn gì?” sẽ rất có tác dụng trong việc dạy cho trẻ hiểu rằng lời yêu cầu mà trẻ đưa ra sẽ giúp trẻ có được những gì mình muốn. Bảng 12.1 dưới đây giới thiệu một số phương cách để giúp trẻ thực hành cách đưa ra lời yêu cầu của mình. Những tình huống này thường xuất hiện trong cuộc sống hàng ngày của trẻ, nhưng chúng thường đi lướt qua vì không ai để ý đến hoặc không nhận được phản ứng nào của trẻ hoặc chúng chỉ làm trẻ phát sinh những hành vi tiêu cực để từ đó đòi hỏi quà thưởng...Việc áp dụng các phương pháp giảng dạy vào cuộc sống hàng ngày của trẻ thông qua những tình huống đã nêu giúp gia tăng cơ hội phát triển khả năng ngôn ngữ nơi trẻ.

❖ YÊU CẦU HÀNH VI

Ở chương 10 đã giới thiệu quy trình giảng dạy cách diễn đạt hành vi nơi trẻ. Trẻ cần phải học cách nói lên những yêu cầu của mình cũng như hiểu được người khác muốn mình làm gì. Trẻ cần được khen ngợi khi tiếp thu được những điều này. Ví dụ như, nếu trẻ muốn một vật gì đó ở trong một chiếc hộp nhưng không thể mở chiếc hộp này, lúc đó trẻ sẽ có nhu cầu mãnh liệt để nói ra từ “mở”. Trẻ cần có khả năng đưa ra câu trả lời một cách tự phát, nhưng không có gì đảm bảo rằng lời đáp trả này có thể xuất hiện khi có hành vi xảy ra. Phương pháp giảng dạy hành vi nêu trên cho trẻ bao gồm việc khuyến khích trẻ tự mở chiếc hộp và gợi ý cho trẻ nói bằng câu hỏi: “Con cần gì?” hoặc “Con muốn gì?”. Câu gợi ý nửa chừng như: “Con muốn...” nên được đưa ra sau 5 – 10 giây. Nếu trẻ có thể thốt ra từ “mở” hãy sử dụng phương pháp chuyển đổi câu nói này của trẻ thành lời yêu cầu. Phương pháp này nên được lặp lại với nhiều chiếc hộp khác nhau chờ trẻ mở ra. Thêm vào đó, việc giảng dạy nên được áp dụng dưới

nhiều tình huống khác nhau (đặc biệt trong môi trường sống của trẻ) để trẻ có thể sử dụng từ “mở ra” ở những tình huống thích hợp như mở cửa, mở một chai nước trái cây hoặc nước ngọt.

Hãy đưa ra những yêu cầu thích hợp, trẻ sẽ có được những hành vi tương ứng đúng đắn. Sẽ có một vài lời yêu cầu dễ dàng hơn và cả những yêu cầu đòi hỏi nhiều kỹ năng hơn trẻ hơn là những lời yêu cầu khác. Việc tưởng thưởng cho trẻ cần phù hợp với sự phát triển và khả năng của trẻ. Những động từ như đứng, ngồi, chạy và đi có thể được giảng dạy theo quy trình dưới đây. Trong một số tình huống, giảng viên có thể đưa ra trò chơi để cả giảng viên và trẻ có thể yêu cầu những người khác đứng lên hoặc ngồi xuống, đây là một trò chơi có tính hữu hiệu cao. Đầu tiên, giảng viên có thể nói với trẻ “Hãy yêu cầu cô đứng lên”. Nếu trẻ lặp lại lời yêu cầu này, giảng viên hãy đứng lên và khen ngợi trẻ. Tiếp theo, giảng viên đưa ra yêu cầu “Con (hoặc nêu tên trẻ) hãy đứng lên”. Trẻ sẽ đứng dậy như yêu cầu nếu trẻ có khả năng tiếp thu ngôn ngữ. Một khi trẻ đã có thể đứng dậy mà không cần hành vi gợi ý nào, bạn không cần sử dụng việc gợi ý nữa. Hành vi tiếp theo trẻ được yêu cầu làm là nhảy lên. Quy trình được thực hiện tương tự như ở trên. Nếu quy trình này được thực hiện một cách hiệu quả, hãy sử dụng nhiều lời yêu cầu về hành vi khác nhau giữa giảng viên và trẻ hoặc giữa một nhóm người.

Nếu bạn thực hiện phương pháp này nhưng trẻ không thể làm theo lời yêu cầu mà không có lời gợi ý của bạn, hãy thận trọng trong việc chọn ra những hành vi giảng dạy khác. Những hành vi có tác động trực tiếp lên trẻ sẽ đạt được nhiều hiệu quả hơn. (Ví dụ, lời yêu cầu đẩy hoặc vát đi một vật gì đó hoặc yêu cầu di chuyển một vật gì đó ra khỏi đường đi). Việc giảng dạy trong một nhóm người sẽ có nhiều tác động khác nhau. Hãy để một thành viên trong nhóm đóng vai giáo viên và yêu cầu những thành viên còn lại trong nhóm, bao gồm cả giáo viên, làm theo những hành vi được yêu cầu. Hãy biến việc giảng dạy này thành một trò chơi với số điểm riêng cho từng trẻ em, người chiến thắng sẽ là người làm được nhiều hành vi nhất. Cho dù bạn sử dụng bất kỳ phương pháp nào, người đưa ra yêu cầu cần tưởng thưởng cho những hành động trẻ làm được.

❖ LỜI YÊU CẦU SỰ CHÚ Ý.

Một số trẻ em cần được giảng dạy một cách đặc biệt trong việc kêu gọi sự chú ý của người khác. Những hành vi này được xem như là hành vi tiêu cực. Để giảm đi loại hành vi này, hãy thiết lập những yêu cầu thay thế khác. Ví dụ, hãy dạy cho trẻ cách sử dụng các từ gợi sự chú ý như: “nhìn kia”, “hãy xem con nè”, “Mẹ ơi”, “hãy đưa tay lên”, hoặc gọi tên của người muốn nói đến. Hãy sử dụng các phương pháp gợi ý và giảm đi sự gợi ý để giảng dạy cho trẻ các hành vi trên. Cũng vậy, hãy dạy cho trẻ cách nói những từ như: “đi đi”, “đừng làm vậy”, “ngưng lại”, “trả lại đây”, “để tôi yên” để dạy cho trẻ cách biểu hiện hành vi không bằng lòng của mình. Những lời nói này sẽ phức tạp hơn vì chúng đòi hỏi giảng viên phải làm những hành vi gây khó chịu cho trẻ khiến trẻ phải thốt ra những lời như thế. Việc giảng dạy, tuy nhiên, có thể sẽ dễ dàng hơn nếu bạn bắt gặp những hành vi tương tự xảy ra trong cuộc sống hàng ngày và sử dụng ngay tình huống gặp phải để dạy trẻ cách nói lên lời chống đối phù hợp.

❖ YÊU CẦU VỀ TÍNH TỪ, PHÓ TỪ, PHỤ TỪ VÀ ĐẠI TỪ.

Việc đưa ra lời yêu cầu hoặc lời đáp trả với đầy đủ tính từ, phó từ, phụ từ và đại từ không có nghĩa là các lời yêu cầu này luôn đúng ý. Việc giảng dạy những kỹ năng này là rất cần thiết cho việc thiết lập nên những lời yêu cầu phù hợp. Ví dụ, trẻ có thể phân biệt giữa từ “trong” và “trên” dựa trên lý thuyết nhưng khi trẻ muốn đặt một vật vào một chỗ nào đó như là tra chìa khoá vào trong ổ, trẻ lại không thể nói được. Và như vậy trẻ sẽ có khuynh hướng xuất hiện những hành vi tiêu cực như khóc lóc... Để dạy cho trẻ phương cách nói ra những yêu cầu có sử dụng đến tính từ, phó từ, phụ từ hoặc đại từ, hãy sử dụng những tình huống trong cuộc sống hàng ngày để giảng dạy cho trẻ.

Nếu trẻ có nhu cầu tra chìa khoá vào ổ khoá, hãy nhanh chóng giúp trẻ nói ra yêu cầu này. Giảng viên có thể nói: “Con muốn gì?” sau đó hãy gợi ý trẻ : “Hãy nói trong đi con”. Hãy khen ngợi khi trẻ lập lại đúng và giảm đi câu gợi ý của mình. Nếu trẻ không làm được, hãy đặt đồ vật đang được nói đến trước mặt trẻ ví dụ ổ khoá. Việc giảng dạy sẽ tiếp tục được thực hiện bằng việc nói từ “trên” và đặt chiếc chìa khoá trên ổ khoá thay thì đặt vào ổ khoá và nói : “Đây có phải là điều con muốn không?”. Việc giảng dạy từ “trên” nên tiếp tục thực hiện theo phương cách như thế. Đây là loại hình giảng dạy phù hợp với việc dạy cho trẻ cách áp dụng tính từ vào câu nói và cần được điều chỉnh tùy theo những tình huống khác nhau để thiết lập nên những lời yêu cầu có tính từ phù hợp.

Việc đưa ra yêu cầu về một đồ vật nào đó cần được hướng dẫn trực diện. Nếu trẻ thích đặc biệt một màu sắc nào đó, sẽ dễ dàng để dạy cho trẻ cách nói lên yêu cầu của mình đối với màu sắc đó. Tuy nhiên, nếu trẻ không thích đặc biệt một màu sắc nào, việc giảng dạy sẽ khá phức tạp. Ví dụ, nếu trẻ nói/chỉ/ra dấu ám thị từ “nước ép trái cây”. Lúc đó, giáo viên hãy nói: “Hãy nói là con muốn uống nước ép đi” và yêu cầu trẻ lập lại câu trả lời, sau đó, chuyển lời gợi ý này sang câu hỏi: “Con muốn gì?”. Giáo viên có thể cần đưa ra phần đầu của câu gợi ý bằng từ “tôi...” Đứa trẻ có thể nói từ “tôi muốn”. Có rất nhiều khuôn mẫu để đưa ra lời yêu cầu như: “Con có thể...”, “Mẹ sẽ...”, “Hãy đưa cho con...”, v.v...

Phương pháp này sẽ là điểm khởi đầu hữu ích cho việc phát triển những lời yêu cầu hoàn chỉnh về ngữ văn. Những lời yêu cầu chỉ có một vế câu đơn thường được xem là thô lỗ hoặc không phù hợp đối với người nói. Tuy nhiên, thường thì, khó để buộc đứa trẻ lập lại từ “con muốn”. Dưới nhiều tình huống khác nhau cần có nhiều phương pháp giảng dạy khác nhau để đưa ra những câu trả lời khác nhau nhằm làm rõ đặc tính của vật mà trẻ mong muốn. Ví dụ như, việc dạy cho trẻ nói từ “nước ép táo” hoặc “nước ép nho” là một điều khá dễ dàng. Vì vậy điều chính yếu là phải tìm cách mở rộng lời yêu cầu hơn là để cho trẻ luôn nói những lời yêu cầu gọn lỏn. Hãy sử dụng phương pháp chuyển đổi để nối kết danh từ và động từ với nhau, cũng như với danh từ, động từ, tính từ... Các lời gợi ý như: “Hãy nói toàn bộ sự việc” cộng với việc giảng dạy linh động sẽ giúp thiết lập nên nhiều lời đáp đầy đủ ý.

Người khôn khéo là người luôn đưa ra yêu cầu của mình một cách nhẹ nhàng trong nhiều tình huống. Lời đáp “vui lòng” là phương cách hữu hiệu nhất để gia tăng khả năng làm theo yêu cầu nhận được từ phía người nghe. Tuy nhiên, đây là một hành vi khá phức tạp, vì vậy phương cách giảng dạy tốt nhất là đưa ra dạng câu nói khuôn mẫu như: “Con muốn....., làm ơn”. Thật ra, cả hai phương pháp giảng dạy trên có thể được kết hợp để tạo nên câu nói: “Vui lòng cho con nước ép táo”.

❖ YÊU CẦU VỀ THÔNG TIN

Các câu hỏi chính là những lời yêu cầu. Đây chính là lý do vì sao trẻ em thường phát triển khả năng ngôn ngữ của mình bằng việc đưa ra nhiều câu hỏi cho người lớn. Các câu hỏi là yếu tố rất quan trọng cho việc phát triển khả năng ngôn ngữ vì chúng giúp người nói tiếp thu thêm nhiều thông tin. Khi một người mới học nói có thể đưa ra câu hỏi, khả năng tiếp thu lời đáp là rất lớn. Ví dụ, đứa trẻ có thể hỏi “cái gì đó?” và cha mẹ trẻ đáp : “cái búa”, sau đó, trẻ có thể nói “con muốn cái búa” hoặc “đó chính là cái búa”. Nếu trẻ có thể dễ dàng tiếp thu nhiều câu nói tương tự cũng như đưa ra được nhiều lời đáp, trẻ cần được dạy cách làm thế nào đưa ra những câu hỏi để có thêm thông tin như ở đâu, cái gì, ai vậy, cái nào, khi nào, làm sao và tại sao.

“*Ở đâu?*”. Câu nói “ở đâu?” bao gồm việc hỏi về nơi chốn của vật mà trẻ muốn. Để dạy cho trẻ cách đưa ra câu hỏi này, hãy thiết lập hoặc đưa ra vật đang được nói đến. Cách duy nhất để làm điều này là chơi trò chơi đưa ra 2 chiếc ly có màu sắc khác nhau. Giáo viên sau đó di chuyển chiếc ly này vòng quanh và khuyến khích trẻ hỏi “Chiếc ly đâu rồi?”. Lúc đầu, hãy khen ngợi khi trẻ có câu trả lời, sau đó giảm dần câu gợi ý và lời khen ngợi cho đến khi trẻ có được câu trả lời. Sau đó hãy dần dần đưa ra những đồ vật khác như tô, nón, giấy... và những hình thức khen thưởng khác nhau. Cũng vậy, giáo viên nên sử dụng những tình huống xảy ra ngẫu nhiên với câu hỏi “ở đâu?” trong suốt cuộc sống mỗi ngày của trẻ. Những lời gợi ý như : “Cái áo ở đâu?”, hoặc “cái áo của tôi ở đâu?” làm cho câu nói trở nên cụ thể hơn và gia tăng khả năng trả lời hơn.

“*Cái gì?*”. Câu trả lời cho từ “cái gì?” là câu nói làm rõ thêm ý nghĩa của câu trả lời. Câu nói này có thể được giảng dạy dưới hình thức trò chơi mà trong đó giảng viên và trẻ thay phiên nhau hỏi tên các đồ vật được đưa ra. Giảng viên hỏi “Cái gì đây?” sau khi trẻ có câu trả lời, giáo viên hãy nói “giữ đến phiên con, hãy hỏi cô đi”. Lời gợi ý sẽ cần thiết để giúp đứa trẻ có được câu trả lời. Sau khi trẻ đã trả lời tuần tự các đồ vật quen thuộc, hãy đưa những đồ vật lạ đặt trước mặt trẻ để trẻ trả lời đến những đồ vật này. Việc áp dụng phương pháp giảng dạy này đối với những đồ vật gặp phải trong cuộc sống hàng ngày cũng giúp câu hỏi “cái gì?” trở nên hữu hiệu hơn.

“*Ai vậy ?*”. Hãy sử dụng cùng phương pháp trên để giảng dạy từ “ai vậy?”, nhưng thay vì hỏi về một vật, giảng viên sẽ hỏi về con người. Người thật hoặc tranh vẽ hình người với nhiều ngành nghề khác nhau (vd: lính cứu hỏa, công an), được đưa vào trò chơi để giảng viên và trẻ thay phiên nhau hỏi - đáp như đã áp dụng ở trên. Lúc đầu, trẻ sẽ cần lời gợi ý để có thể đưa ra

câu trả lời, hãy khen ngợi khi trẻ có được câu trả lời và dần dần thôi không gợi ý cho trẻ nữa. Việc áp dụng hình thức giảng dạy này vào cuộc sống hàng ngày của trẻ cũng là một phương cách hữu hiệu.

“*Cái nào?*” Loại câu hỏi này bao gồm việc hỏi đến một đồ vật cụ thể hoặc thông tin cần làm rõ về một đồ vật cụ thể từ nhiều đồ vật khác nhau. Trò chơi để dạy cho trẻ câu nói này bao gồm việc đưa ra cho trẻ nhiều đồ vật giống nhau mang màu sắc khác nhau. Đầu tiên, hãy hỏi trẻ : “Con thích vật nào?”, sau đó hãy nói “đến phiên con, hãy hỏi cô đi”.

“*Khi nào?*” Khi nào là câu hỏi về thời gian. Loại câu hỏi này có thể được giảng dạy bằng cách đầu tiên nói với trẻ là trẻ sẽ được khen thưởng vì điều đó. Điều này giúp thiết lập câu hỏi về từng khoảng thời gian một. Giáo viên có thể gợi ý cho trẻ bằng câu hỏi : “Khi nào chúng ta sẽ đi chơi?” và khuyến khích trẻ trả lời bằng việc nói ra thời gian trẻ sẽ được đi. Tốt nhất là hãy thực hiện hành vi này trong cuộc sống hàng ngày của trẻ.

“*Như thế nào?*” Đây là câu hỏi khó hơn cả. Việc đặt ra câu hỏi “thế nào” cần được giảng dạy bằng việc đầu tiên mô tả một vài hoạt động như là lắp đặt một món đồ chơi, hoặc một đồ vật đòi hỏi kỹ năng đặc biệt hoặc hành vi chuyên môn. Ví dụ như, một con rô bốt với bộ điều khiển từ xa. Giáo viên có thể gợi ý cho trẻ cách hỏi “như thế nào?” và sau đó khuyến khích trẻ bằng việc chỉ cho trẻ cách lắp đặt món đồ chơi. Lời gợi ý này có thể giảm dần đi, và việc thực hành nên được điều chỉnh tùy thuộc vào các tình huống ngẫu nhiên trong đời sống.

“*Vì sao?*” Lời yêu cầu này bao gồm việc hỏi về nguyên nhân của một hành vi hoặc hiện tượng. Đây có lẽ là câu hỏi khó để giảng dạy nhất. Phương cách cần được sử dụng để giảng dạy lời yêu cầu này là thực hiện một vài hành động trước mặt trẻ như thay pin cho rô bốt đồ chơi. Trẻ được khuyến khích để hỏi: “Vì sao lại phải mở con rô bốt ra?” và giáo viên nên trả lời: “để kiểm tra pin”. Sau đó, hãy yêu cầu trẻ mở con rô bốt và giáo viên nên hỏi lại trẻ câu hỏi tại sao. Hãy thực hành điều này với một vài hành vi khác và chính những điều xảy ra trong cuộc sống hàng ngày của trẻ sẽ giúp trẻ phát triển kỹ năng này.

Phương pháp đặt ra câu hỏi là những phương pháp thông dụng và chỉ có ý nghĩa giúp phát triển kỹ năng trả lời của trẻ. Luôn cần có những hình thức thực hành thông qua các tình huống khác nhau để thiết lập nên câu trả lời đúng đắn nơi trẻ. Những kỹ năng đặc biệt sẽ tùy thuộc vào từng đứa trẻ và trình độ của trẻ. Việc áp dụng trò chơi để kích động khả năng tiếp thu là một phương cách hữu dụng. Những phương pháp này thường tiến triển trong một nhóm tình huống với nhiều câu hỏi được đưa ra.

Ví dụ, một đứa trẻ trong nhóm được yêu cầu nhắm mắt lại và quay lưng khỏi nhóm. Đứa trẻ thứ hai sau đó được trao một vài đồ vật mà đứa trẻ đầu tiên ưa thích. Đứa trẻ thứ hai sẽ mang đồ vật kia đi dấu. Sau đó bảo cho đứa trẻ đầu tiên biết rằng chúng sẽ có được đồ vật đó nếu chúng tìm ra nó và biết được ai đó đã dấu đồ vật đó. Loại hình hoạt động này thường luôn gây cho trẻ sự thích thú và dạy cho trẻ khả năng tư duy qua việc đưa ra hàng loạt câu hỏi.

❖ SỬ DỤNG HÀNH VI GIAO TIẾP TRONG CUỘC SỐNG HÀNG NGÀY.

Mục tiêu ban đầu của việc giảng dạy ngôn ngữ là gia tăng vốn ngôn từ xuất hiện trong cuộc sống của đứa trẻ. Phần lớn những loại hình ngôn ngữ đầu tiên mà trẻ được học là những lời yêu cầu. Cha mẹ và giáo viên cần thiết lập một môi trường sống đòi hỏi và khuyến khích sự trao đổi thông tin giữa cha mẹ và trẻ. Những câu gợi ý đơn giản như: “Con muốn gì?” có thể tạo nên tác động to lớn. Hãy sử dụng những hình thức tưởng thưởng như một phương cách khuyến khích trẻ thực hiện việc giao tiếp. Đứa trẻ bình thường có thể nói cả ngàn từ mỗi ngày. Những chương trình giảng dạy ngôn ngữ chỉ mang lại hiệu quả trong vài giờ trong ngày hoặc tệ hơn chỉ vài giờ trong tuần khó giúp trẻ có khả năng ăn nói lưu loát.

Việc nắm bắt những tình huống xảy ra trong cuộc sống hàng ngày là phương cách tốt để gia tăng tính thường xuyên của câu nói. Tuy vậy vẫn còn có một vài hoạt động khác giúp thúc đẩy hành vi giao tiếp của trẻ em. Việc tập trung vào những điều xảy ra trong cuộc sống hàng ngày nên được thực hiện dưới nhiều loại hình ngôn ngữ khác nhau. Hãy yêu cầu đứa trẻ nói càng nhiều càng tốt. Các câu trả lời vừa là một phần của lời nói vừa là một phần của lời giao tiếp sẽ dễ dàng áp dụng trong cuộc sống hàng ngày. Cũng vậy, việc thúc đẩy trẻ đưa ra những lời yêu cầu trong cuộc sống hàng ngày cũng rất hữu ích. Lời yêu cầu, sự đáp trả và hành vi thực hành ở nhiều trình độ khác nhau nên xuất hiện càng nhiều càng tốt. Ví dụ, hãy yêu cầu đứa trẻ phân biệt những đồ vật giống nhau trong môi trường sống mỗi ngày, hoặc trả lời câu hỏi bị bỏ lửng và phân biệt giữa đồ vật và hành động. Việc thực hành được áp dụng càng nhiều, trẻ càng có nhiều khả năng đưa ra câu trả lời nhanh chóng.

Tóm lại:

Để khiến câu trả lời trở thành lời yêu cầu, việc giảng dạy cần được thực hiện dưới những tác động của hoạt động trong đời sống. Từ đó, việc giảng dạy loại hình ngôn ngữ cần bao gồm cả việc nắm bắt những điều xảy ra trong cuộc sống hàng ngày. Mọi ngôn từ được nói ra cần được thể hiện như là một lời yêu cầu. Những hình thức giảng dạy đặc biệt là dạy cho trẻ cách nói đến những vật mà trẻ không nhìn thấy, sử dụng những câu nói khác nhau và đưa ra những câu hỏi có tính khai thác thông tin. Việc nắm bắt những điều xảy ra trong cuộc sống là một tiến trình 2 chiều để đảm bảo sự tác động của nó lên đứa trẻ. Phương pháp này cần được thực hiện càng thường xuyên càng tốt và trẻ cần được yêu cầu để nói lên những mong muốn của mình trong sinh hoạt hàng ngày. Điều quan trọng là phải nhớ rằng câu nói mà trẻ nói ra chỉ để đòi cho được đồ vật mà trẻ ưa thích thì đây chỉ là một phần của quá trình giao tiếp. Để dạy cho trẻ cách đưa ra lời yêu cầu phù hợp, câu trả lời của trẻ phải được đặt dưới những tình huống thật sự xảy ra trong cuộc sống hàng ngày.

CHƯƠNG 13 SỰ CẦN THIẾT CHO THỬ NGHIỆM RIÊNG LẺ VÀ HUẤN LUYỆN MÔI TRƯỜNG TỰ NHIÊN

Những trẻ bị bệnh tự kỷ đã cung cấp những thách thức độc đáo cho những bác sỹ làm việc với chúng. Có lẽ nhiệm vụ phức tạp nhất mà những bác sỹ này đương đầu là phát triển và thực hiện những chương trình can thiệp ngôn ngữ. Ngôn ngữ thì phức tạp, và đối với nhiều trẻ bị bệnh tự kỷ, nó thường yêu cầu một số lượng đáng kể những kỹ năng và nỗ lực của cha mẹ và giáo viên để phát triển vốn giao tiếp thành công. Nhiều kỹ năng ngôn ngữ cụ thể phải được dạy trực tiếp cho những trẻ này, và cung cấp những chương trình thận trọng cho sự tổng quát và tính tự động xảy ra. Ngoài ra, sau cùng, những trẻ này cần có khả năng đạt những kỹ năng ngôn ngữ khác mà không cần những nhân viên hướng dẫn nâng cao hay một môi trường giáo dục mang tính cá nhân được lên chương trình chi tiết. Một số lượng nghiên cứu đáng kể về bệnh tự kỷ đề nghị rằng một giải pháp hành vi có thể cung cấp tốt nhất những yếu tố cần thiết này cho việc hướng dẫn ngôn ngữ thành công (Maurice, Green & Luce, 1996).

Tuy nhiên, trong nghiên cứu hành vi, có nhiều giải pháp hoàn toàn khác nhau đối với những hướng dẫn ngôn ngữ cho trẻ bị bệnh tự kỷ. Hai giải pháp phổ biến đã được nhận biết là huấn luyện thử nghiệm riêng biệt (như trong Lovaas, 191; Lovaas, Koegel, Simmons, & Long, 1983; Smith, 1993) và mô hình ngôn ngữ tự nhiên (như Koegel, O'Dell, & Koegel, 1987; Laski, Charlop, & Schreibman, 1988). Có những hình thức thay đổi khác nhau của hai giải pháp này đối với huấn luyện ngôn ngữ (như Guess, Sailor, & Baer, 1976; Halle, 1987; Hart & Risley, 1975; Hart & Rogers-Warren, 1978; Ken, 1974). Koegel, Koegel & Surratt (1992) đã cung cấp một bảng tóm tắt về những yếu tố cơ bản của hai giải pháp này (Bảng 13-1) và chúng sẽ được xem xét sơ bộ ở đây.

Khía cạnh chính của huấn luyện thử nghiệm riêng biệt (DTT, còn được gọi là huấn luyện loại suy của Koegel, cùng những người khác vào năm 1992) là sự can thiệp ngôn ngữ được hướng dẫn trong một cách được kết cấu và cụ thể cao độ. Người hướng dẫn chọn và đưa ra một tác nhân kích thích cụ thể liên quan đến một kỹ năng mục tiêu, và khi học sinh phản hồi chính xác (có lẽ với nhắc nhở), phản hồi được tăng cường với một yếu tố tăng cường mạnh như thức ăn. Những phản hồi không chính xác thường dẫn đến kết quả là sử dụng một phương thức đúng, và huấn luyện về một kỹ năng cụ thể thường được lặp lại cho đến khi đáp ứng được tiêu chuẩn chủ đạo. Những kỹ năng ngôn ngữ được phân chia vào một số nhiệm vụ độc lập (hay huấn luyện), và việc huấn luyện thử nghiệm hàng loạt thường xảy ra trong một tình huống được thiết kế (như tại bàn). Ngoài ra, người hướng dẫn thường đưa ra một yêu cầu để phản hồi đối với một nhiệm vụ cụ thể bằng giọng nói lớn nhưng nhẹ nhàng, với hiển thị rõ ràng đến với trẻ rằng chúng được mong đợi để phản hồi. Một vài giải pháp đối với huấn luyện thử nghiệm riêng biệt (DTT) đề nghị rằng nên phạt những trẻ phát ra những phản hồi không đúng hay không phản hồi bằng những lời khiển trách thường trong hình thức là nói lớn từ “Không”. Huấn luyện thử nghiệm riêng biệt có thể rất hiệu quả (như Smith, 1993), đặc biệt khi ta so sánh với loại hình

can thiệp ngôn ngữ gián tiếp (như những hướng dẫn dựa trên hoạt động và dựa trên nhóm lớn) phổ biến đối với nhiều lớp học đặc biệt.

BẢNG 13-1
SỰ SO SÁNH GIỮA HUẤN LUYỆN THỬ NGHIỆM RIÊNG BIỆT VÀ HUẤN LUYỆN MÔI TRƯỜNG TỰ NHIÊN

	Thử nghiệm riêng biệt (loại suy)	Môi trường tự nhiên (NLP)
Những vật kích thích	a. Được chọn bởi bác sỹ lâm sàng b. Được lặp lại cho đến khi đáp ứng tiêu chuẩn c. Âm vị học dễ dàng tạo ra bất luận chúng tác động đến môi trường tự nhiên hay không	a. Được lựa chọn bởi trẻ b. Khác nhau ở mọi cuộc thử nghiệm
Tương Tác	a. Bác sỹ lâm sàng giơ lên tác nhân kích thích Tác nhân kích thích không tác động đến Tương tác	a. Bác sỹ lâm sàng và trẻ chơi đùa với tác nhân kích thích (tức là tác nhân kích thích tác động đến sự tương tác
Phản hồi	a. Phản hồi chính xác hay những xấp xỉ thành Công được tăng cường	a. Ngẫu nhiên làm động tác buông vật ra để mà trẻ nỗ lực phản hồi bằng lời được Tăng cường.
Kết quả	a. Những yếu tố tăng cường có thể ăn được Đi kèm với những yếu tố tăng cường xã hội	a. Những yếu tố tăng cường tự nhiên (như cơ hội để chơi đùa với vật) đi kèm với Những yếu tố tăng cường xã hội

Những đặc trưng chủ yếu của huấn luyện môi trường tự nhiên (NET, còn được gọi là Chương trình can thiệp ngôn ngữ tự nhiên (NLP) của Koegel, và những cộng sự, 1987) liên quan đến việc tập trung vào những quan tâm và hoạt động tức thời của trẻ như một điều chỉ dẫn cho hướng dẫn ngôn ngữ. NET lỏng lẻo hơn và được hướng dẫn trong môi trường hàng ngày tiêu biểu của trẻ (như ở nhà trẻ, ở sân chơi, trong cộng đồng), hơn là trong một sự bố trí giảng dạy chính thức. Những thay đổi của tác nhân kích thích và phản hồi đòi hỏi sự nỗ lực của trẻ, và kết quả cho những phản hồi chính xác bằng lời cụ thể hơn đối với những hoạt động và quan tâm của trẻ, hơn là những kết quả không liên quan đến những phản hồi (như đưa cho trẻ một trái banh cho sự nhận biết trái banh hơn là đưa cho trẻ một viên sô cô la cho sự nhận biết trái banh). Có một số giải pháp và kỹ thuật của sự huấn luyện ngôn ngữ được dựa trên định hướng tổng quát này (như giảng dạy ngẫu nhiên, giảng dạy môi trường hoàn cảnh), và những giải pháp và kỹ thuật này, hoà hợp với NLP, đã thành công trong việc giảng dạy một số trẻ bị trì trệ trong ngôn ngữ nhiều kỹ năng ngôn ngữ nâng cao (như Halle, 1987; Hart & Risley, 1975; Hart & Rogers-Warren, 1978; Koegel, O'Dell, & Koegel, 1987; Warren & Kaiser, 1986.)

Cả hai DTT và NET đã được xem là có hiệu quả. Tuy nhiên, hai giải pháp hoàn toàn khác nhau này đối với huấn luyện ngôn ngữ đã tạo ra một số lượng thảo luận và bất đồng đáng kể trong số những bác sỹ chuyên khoa về việc giải pháp nào là hiệu quả nhất. Trong một chuỗi nghiên cứu gần đây, DTT (được nhận biết bởi những tác giả của huấn luyện phép loại suy) đối nghịch với NET (được nhận biết bởi những tác giả của mô hình ngôn ngữ tự nhiên) trong một cố gắng để quyết định giải pháp hành vi nào đối với hướng dẫn ngôn ngữ đã tạo ra những kết quả tốt hơn (Elliot, Hall, & Soper, 1991; Koegel, Koegel, & Sunratt, 1992). Những khám phá về những

học thuyết này đã được tổng hợp ở mức độ nào đó trong tác phẩm của Elliot và những cộng sự (1991), là người đã thực hiện những kiểm tra trong những điều kiện nghiêm về huấn luyện loại suy để bảo đảm chống lại định kiến, đã tuyên bố rằng không có sự khác nhau về thống kê giữa hai phương pháp này. Tuy nhiên, những tác giả này đã đúc kết rằng “Do việc giảng dạy ngôn ngữ tự nhiên có nhiều điểm mạnh, một vài hạn chế, và tạo ra sự tổng quát hoá và ghi nhớ như nhau trong những điều kiện không thuận lợi, Nó được hỗ trợ mạnh mẽ bởi sự ưa thích của những người bị bệnh tự kỷ và chậm phát triển về trí tuệ” (trang 444). Koegel, cùng những cộng sự, 1992, sử dụng một phương pháp luận khác biệt, đã thấy rằng “Giảng dạy ngôn ngữ đối với những trẻ bị bệnh tự kỷ trong ngữ cảnh giảng dạy tự nhiên thường tạo ra nhiều hành vi mục tiêu chính xác hơn là một giải pháp loại suy. Kết quả qua quá trình quan sát còn thêm vào rằng những biểu lộ của trẻ đã giảm đáng kể hành vi nổi loạn trong những điều kiện ngôn ngữ tự nhiên (trang 151).

Dựa vào những kết quả này, người thực hành dường như nên thực hiện huấn luyện ngôn ngữ tự nhiên hơn là huấn luyện ngôn ngữ riêng biệt cho những trẻ bị bệnh tự kỷ. Tuy nhiên, vấn đề quyết định giải pháp nào là hiệu quả nhất không phải đơn giản. Đầu tiên, bởi vì có rất nhiều thay đổi khác nhau trong số những trẻ bị bệnh tự kỷ, có lẽ không có một giải pháp riêng lẻ có hiệu quả cho mọi trẻ. Thứ hai, một vấn đề nền tảng với những giải pháp hành vi khác nhau đối với huấn luyện ngôn ngữ được trình bày trong nghiên cứu (như hai giải pháp được diễn giải ở trên) là chúng không dựa vào phân tích hành vi của ngôn ngữ. Nói cách khác, trong khi chúng sử dụng những kỹ thuật hành vi (như nhắc nhở, tăng cường) để giảng dạy những kỹ năng ngôn ngữ, chúng (thường vô tình) được hướng dẫn bởi những phân tích truyền thống về ngôn ngữ có xu hướng bỏ qua những thay đổi môi trường quan trọng, và thường trộn lẫn những khác biệt có lợi chủ yếu đối với việc hướng dẫn chương trình can thiệp ngôn ngữ cho trẻ bị bệnh tự kỷ. Cách sử dụng những khác nhau truyền thống giữa ngôn ngữ để tiếp thu và ngôn ngữ biểu lộ phổ biến đối với hầu hết những nghiên cứu được trích dẫn ở trên là một dấu hiệu xác nhận của những phân tích ngôn ngữ truyền thống này.

Mục đích của chương hiện tại là để kiểm tra sâu hơn DTT và NET, nhưng với sự trợ giúp của phân tích chức năng của hành vi từ của Skinner (1957). Phân tích về hành vi từ của Skinner đã được sử dụng như một công cụ mang tính khái niệm để trợ giúp việc phân tích những chủ đề khác nhau trong ngôn ngữ phân tích, chẳng hạn khả năng đạt ngôn ngữ của trẻ (như Bijou & Bear, 1965), khả năng đạt ngôn ngữ của khỉ (như Savage-Rumbaugh, 1984; Sundberg, 1996), kiểm tra ngôn ngữ (Partington & Sundberg, 1998; Spradlin, 1963; Sundberg, 1983), cách sử dụng ngôn ngữ tiện nghi (như Hall, 1993; Sundberg, 1993), sự tương đương tác nhân kích thích (như Hall & Chase, 1991), và bệnh tâm thần phân liệt ảo giác (như Burns, Heiby, & Tharp, 1983; Layng & Andronis, 1984). Có nhiều phân tích mang tính lý thuyết về ngôn ngữ sẵn có cho nhiều bác sỹ, nhưng phân tích ngôn ngữ của Skinner (1957) và trọng tâm của phân tích vào những biến đổi môi trường, có thể là một hướng dẫn có giá trị cho việc kiểm tra và phát triển chương trình can thiệp ngôn ngữ.

Những đặc trưng chủ yếu trong phân tích của Skinner về hành vi từ là ngôn ngữ là những hành vi được học dưới những điều khiển của những biến đổi môi trường khác nhau. Skinner (1957)

nhận biết và phân chia theo chức năng những loại biến đổi môi trường khác nhau này và để nghị một số hiệu quả từ khác nhau. Nói chung, Skinner đi xa hơn những phân chia truyền thống về ngôn ngữ để tiếp thu và ngôn ngữ biểu lộ bằng việc phân biệt ngôn ngữ để tiếp thu và 5 loại ngôn ngữ biểu lộ độc lập về chức năng (tượng thanh/bắt chước vận động/bài kiểm tra bắt chước, yêu cầu, đặt tên, đàm thoại, nguyên văn/phiên âm). Còn có nhiều phần phụ, phụ lục, và những kết hợp của “những hiệu quả từ cơ bản” này theo như cách Skinner gọi chúng. Sự khác nhau giữa yêu cầu, đặt tên, và đàm thoại hoàn toàn phức tạp, và như vậy thường không được nhận biết bởi những bác sỹ. Tuy nhiên, sự khác nhau này thường tiết lộ những thông tin quan trọng liên quan đến những khía cạnh thực tế của ngôn ngữ biểu lộ, đặc biệt cho phân tích về những kỹ năng ngôn ngữ trì trệ và yếu kém. Bằng việc sử dụng những hiệu quả từ cơ bản của Skinner như một công cụ để sắp xếp các loại hành vi ngôn ngữ tập trung vào việc huấn luyện, sự phân biệt giữa DTT và NET có thể được kiểm tra chặt chẽ hơn. Bảng 13-2 chứa đựng một sự so sánh hai giải pháp này thông qua nhiều hiệu quả từ cơ bản khác nhau. Sự so sánh này sẽ được mô tả dưới đây.

YÊU CẦU

Có lẽ sự khác nhau nhiều nhất giữa DTT và NET là đầu tiên NET liên quan đến những yếu tố cơ bản của việc huấn luyện yêu cầu (tức là sử dụng việc thiết lập hoạt động và tăng cường cụ thể) trong khi DTT đầu tiên liên quan đến những yếu tố cơ bản của việc huấn luyện tính để tiếp thu, đặt tên, tượng thanh, và bắt chước (tức là điều khiển những tác nhân kích thích bằng lời và không bằng lời, và tăng cường không cụ thể). Có một phần chuyên sâu trong nghiên cứu này về nhiều khác nhau giữa huấn luyện yêu cầu và huấn luyện về những loại hành vi khác (Tham khảo Brady, Saunders, & Spradlin, 1994; Oah, & Dickenson, 1987; Shafer, 1994). Có lẽ sự khác nhau quan trọng nhất giữa những loại hành vi từ này là thiết lập hoạt động (EO) đóng vai trò như một thay đổi độc lập trong yêu cầu (Michael, 1988, 1993). Nghiên cứu trước cho thấy rằng sử dụng Eos và tăng cường cụ thể có thể trợ giúp cho việc đạt ngôn ngữ (như Braam & Sundberg, 1991; Carroll & Hesse, 1987; Hall & Sundberg, 1987; Stafford, Sundberg, & Braam, 1988). Từ một quan điểm thực tế, huấn luyện ngôn ngữ có thể thành công hơn nhiều và vui thích cho trẻ nếu việc thiết lập hoạt động đang diễn ra hướng dẫn sự can thiệp ngôn ngữ, đặc biệt cho yêu cầu. Tuy nhiên, như đã được thảo luận vắn tắt, trẻ còn phải học những hành vi từ liên quan đến việc thiết lập hoạt động hiện tại của trẻ.

BẢNG 1 3-2

SO SÁNH GIỮA HUẤN LUYỆN THỬ NGHIỆM RIÊNG BIỆT VÀ HUẤN LUYỆN MÔI TRƯỜNG TỰ NHIÊN SỬ DỤNG NHỮNG HIỆU QUẢ TỪ CƠ BẢN CỦA SKINNER

	Huấn luyện thử nghiệm riêng biệt	Huấn luyện môi trường tự nhiên
Yêu cầu	Không được huấn luyện cụ thể, EO Không được sử dụng, tăng cường cụ thể Thể không được sử dụng, tập trung Vào việc thiết lập những điều khiển Tác nhân kích thích bằng lời hay không Bằng lời,	Tập trung vào việc thiết lập hoạt động và sử dụng những tăng cường cụ thể được điều khiển gấp bội nếu đưa ra những tác nhân kích thích bằng lời hay không bằng lời.
Tính dễ tiếp thu	Được huấn luyện đặc biệt, tập trung vào Những điều khiển tác nhân kích thích bằng Lời và không bằng lời	Được huấn luyện đặc biệt, nhưng được điều khiển gấp bội nếu đưa ra EO, và những tác nhân kích thích mang tính Ngữ cảnh.
Đặt tên	Được huấn luyện đặc biệt, tập trung vào Điều khiển tác nhân kích thích không lời	Được huấn luyện đặc biệt, nhưng được điều khiển gấp bội nếu đưa ra EO và Tăng cường cụ thể.
Tượng thanh	Được huấn luyện đặc biệt, tập trung vào Sự điều khiển tác nhân kích thích từ phát âm	Được huấn luyện đặc biệt, nhưng được điều khiển gấp bội nếu đưa ra EO, vật Và tăng cường cụ thể.
Bắt chước	Được huấn luyện đặc biệt, tập trung vào Điều khiển tác nhân kích thích vận động Hữu hình	Được huấn luyện đặc biệt, nhưng được điều khiển gấp bội nếu đưa ra EO, vật và tăng cường cụ thể.
Đàm thoại	Không được huấn luyện đặc biệt, điều Kiển gấp bội nếu đưa ra EO, vật, và Tăng cường cụ thể.	Được huấn luyện đặc biệt, nhưng được điều chỉnh gấp bội nếu đưa ra EO, vật Và tăng cường cụ thể.

TÍNH DỄ TIẾP THU, ĐẶT TÊN, TƯỢNG THANH VÀ BẮT CHƯỚC

Phần nhiều ngôn ngữ của những trẻ phát triển bình thường được điều khiển bởi những gì trẻ thấy và nghe trong môi trường hàng ngày. Tính dễ tiếp thu, đặt tên, tượng thanh, và bắt chước là những loại hành vi từ được gợi lên bởi những tác nhân kích thích không lời và bằng lời trong môi trường đó. DTT có thể thích hợp hơn cho việc giảng dạy những loại hành vi này do mức độ cao của những cuộc thử nghiệm thường được yêu cầu, và sự không hiện diện của EO như một nguồn điều khiển trong huấn luyện. Thật ra, huấn luyện trong điều kiện không có sự hiện diện của EO có thể giúp trẻ học cách làm việc và tham gia trong một giai đoạn mở rộng, điều được yêu cầu cho sự thành công trong một trường bình thường. Tuy nhiên, thường thì có những trường hợp có những hình thức tăng cường mạnh hay thậm chí có những điều khiển đối nghịch, cần

phải thành công bởi vì nhiều trong số những công việc này không liên quan đến EO hiện tại của trẻ, và nằm ngoài ngữ cảnh.

Việc huấn luyện tính dễ tiếp thu, đặt tên, tượng thanh, và bắt chước còn có thể được thực hiện với NET, nhưng với EO và những tăng cường cụ thể đóng vai trò như những thay đổi có thể làm cho quá trình đạt những kỹ năng này dễ dàng hơn (như trong Carroll & Hesse, 1987). Tuy nhiên, có thể khó khăn để thực hiện những thử nghiệm huấn luyện ở mức độ cao, và phải thực hiện một nỗ lực cụ thể để bảo đảm rằng những phản hồi sau cùng không bị điều khiển gấp bội bởi EO và những tăng cường cụ thể. Ví dụ, một trẻ có thể thành công ở việc nhận biết để hiểu cuốn băng Video tựa đề Winnie và Pooh trong một ngữ cảnh tự nhiên. Nhưng thành công này có thể được điều khiển gấp bội lần không chỉ do vi đề ô và hướng dẫn từ mà còn do việc thiết lập hoạt động liên quan đến Vi đề ô, cũng như sự hiện diện của những tác nhân kích thích khác gắn kết với vi đề ô (như TV), và ước muốn xem TV của trẻ. Nên lưu ý rằng việc điều chỉnh gấp bội không cần thiết phải là một việc xấu, thật ra, nó có thể làm cho quá trình đạt được một vài loại ngôn ngữ ban đầu dễ dàng hơn. Tuy nhiên, vấn đề với điều khiển gấp bội là EO, và sự tăng cường cụ thể và những loại hình tác nhân kích thích không lời hay bằng lời khác, có thể không được giới thiệu ngoài những điều kiện nguyên thủy của NET, như vậy có thể giảm bớt khả năng tổng quát hóa những loại hình phản hồi bằng từ này để giảm bớt sự hứng thú nhưng vẫn quan trọng những điều kiện môi trường.

ĐÀM THOẠI

Hành vi đàm thoại không phải là trọng tâm lớn trong những giai đoạn ban đầu của mỗi giải pháp. Tuy nhiên, huấn luyện về kỹ năng này là chủ yếu cho việc phát triển đàm thoại, tương tác xã hội và những loại hành vi học tập nào đó. NET dường như có lợi hơn đối với huấn luyện đàm thoại, và những phương thức thường được bao hàm để gia tăng phản hồi đàm thoại (như “phần mở rộng” trong việc giảng dạy ngẫu nhiên). Tuy nhiên, khi hành vi đàm thoại được dạy, cả hai giải pháp có thể không có ý định phát triển những phản hồi được điều khiển gấp bội nếu việc huấn luyện không bao gồm những điều kiện nơi EO, sự tăng cường cụ thể và những tác nhân kích thích không lời bị huỷ bỏ như những thay đổi độc lập (tức là cuối cùng là trẻ cần đạt được hành vi đàm thoại đích thực).

Tóm lại, một sự so sánh giữa DTT và NET cho thấy rằng hai giải pháp này tập trung vào những loại hành vi từ khác nhau. Cả hai hoạt động giảng dạy ngôn ngữ dễ tiếp thu và biểu lộ, ngoại trừ phân tích về hành vi từ của Skinner (1957) cho thấy rằng NET ban đầu liên quan đến việc huấn luyện yêu cầu bằng việc kết hợp với việc thiết lập những hoạt động hiện tại và việc phân phối những yếu tố tăng cường cụ thể. Ngược lại, DTT ban đầu liên quan đến việc huấn luyện tính dễ tiếp thu, đặt tên, tượng thanh, và bắt chước bằng việc sử dụng những tác nhân kích thích bằng lời và tăng cường không cụ thể. Tuy nhiên, hành vi đàm thoại thường không phải là một trọng tâm lớn của bất kỳ giải pháp nào. Bởi vì những yếu tố của mỗi loại huấn luyện có thể có lợi cho những trẻ bị bệnh tự kỷ, một giải pháp hiệu quả hơn có thể bao gồm một sự kết hợp giữa DTT và NET, với những chương trình can thiệp được hướng dẫn bởi phân tích hành vi từ của Skinner như một khung ý niệm. Những ưu điểm và khuyết điểm thực tế của DTT và NET

hiện giờ sẽ được xem xét nhằm để nhận biết sâu hơn những điểm mạnh và điểm yếu kém của mỗi giải pháp. Một vài ưu điểm và khuyết điểm này sẽ được trình bày trong Bảng 13-3 và 13-6. Những so sánh khác về DTT và NET sẵn có trong nghiên cứu này, và độc giả tham khảo thêm những thông tin này trong Elliot, Hall, & Soper, 1991; Spradlin & Siegel, 1982).

Những ưu điểm của DTT: Có lẽ ưu điểm chính của DTT là những thử nghiệm ở mức độ cao về hiệu quả từ cụ thể có thể được thực hiện. Với mục tiêu rõ ràng này và với trọng tâm đặt trong những kỹ năng ngôn ngữ cụ thể, chương trình huấn luyện được triển khai dễ dàng hơn, và những phương thức có thể được thực hiện bởi những nhân viên chỉ có những huấn luyện tối thiểu. Những tác nhân kích thích việc huấn luyện (như đặt tên những vật mục tiêu cụ thể) có thể được nhận biết rõ ràng và được thu thập trước khi bắt đầu khóa huấn luyện, những phản hồi mục tiêu có thể đo lường và dễ dàng lấy dữ liệu, và những kết quả dễ dàng phân phát (như thức ăn). Ngoài ra, loại hình huấn luyện này hiệu quả hơn đối với cấu trúc lớp học nơi mà thường không thể theo dõi EO của mỗi trẻ khi nó xảy ra. Như vậy, sự sắp xếp này có thể là một cách hữu hiệu để giảng dạy những loại hành vi từ không liên quan đến EO và sự tăng cường cụ thể, hay những kỹ năng có thể cần một số lượng thử nghiệm chuyên sâu để đạt được.

<p>BẢNG 13-3 NHỮNG ƯU ĐIỂM CỦA HUẤN LUYỆN THỬ NGHIỆM RIÊNG BIỆT</p>	
<p>Cho phép một số lớn những thử nghiệm huấn luyện Dễ dàng cho nhiều nhân viên khác nhau thực hiện (một chương trình giảng dạy chi tiết được thực hiện)</p>	
<p>Có thể là một cách hiệu quả để phát triển cách đặt tên, tính dễ tiếp thu, tượng thanh, và những hành vi bắt chước. Dễ dàng điều hành trong bối cảnh của lớp học. Những tác nhân kích thích mang tính hướng dẫn và chương trình giảng dạy chi tiết được cung cấp cho nhân viên. Những phản hồi mục tiêu được biết và được nhận biết dễ dàng. Kết quả dự liệu trước dễ dàng phân phát Thu thập dữ liệu tương đối rõ ràng Những bước tiến bộ trong chương trình giảng dạy được nhận biết rõ ràng (như danh từ, động từ, đại từ) Tiến bộ (hay thiếu tiến bộ) rất dễ quan sát Có thể trợ giúp việc thiết lập sự điều khiển tác nhân kích thích của “vốn tích lũy của người học” (như trẻ học cách tham gia, học về liệu trẻ phản hồi nếu trẻ có được yếu tố tăng cường, học cách thực hiện những phân biệt, học cách ngồi và làm việc,</p>	

Những khuyết điểm của DTT: Có một số khuyết điểm của DTT được xem xét trong Bảng 13-4. Trong khi DTT có thể làm khả năng đạt những phản hồi bằng từ cụ thể của trẻ dễ dàng hơn, thì cấu trúc chính thức của tương tác ngôn ngữ là khác biệt từ những điều được tìm thấy trong môi trường tự nhiên. Môi trường tự nhiên không chứa đựng những nhắc nhở mạnh để phản hồi (bao gồm một lời đe dọa ngầm cho trẻ phải phản hồi), cũng như không luôn luôn chứa sự phân phối tức thời những yếu tố tăng cường mạnh. Do đó, những nỗ lực phụ trợ để thiết lập sự tổng quát hoá và giảm bớt những tăng cường phải được bao gồm trong chương trình. Ngoài ra, DTT đầu tiên là những giáo viên dạy vỡ lòng, và không tận dụng những EO đang diễn ra của trẻ, không chỉ phớt lờ những cơ hội để giảng dạy yêu cầu, mà còn có thể đóng góp đến những vấn đề hành vi tiềm năng. Một khuyết điểm khác của DTT là bản chất chương trình của việc huấn luyện có thể tạo ra phản hồi vệt, và ngăn chặn hành vi từ tự động của trẻ do thường thiết lập sự điều khiển tác nhân kích thích chặt chẽ. Ngoài ra, những kỹ năng cụ thể thường bị cô lập và được dạy độc lập (như đặt tên, bắt chước, tính dễ tiếp thu), tuy nhiên, trong những tương tác từ điển hình, những loại hành vi từ khác nhau (như tính dễ tiếp thu, yêu cầu, đặt tên, đàm thoại) được trộn lẫn với nhau trong một cuộc đàm thoại. Ngoài ra, sự tương tác giữa người nói và người nghe trong môi trường tự nhiên rất khác so với sự tương tác được xem xét trong những tiêu chuẩn của DTT (như nơi mà người hướng dẫn yêu cầu mỗi phản hồi cụ thể từ trẻ).

Những ưu điểm của NET: Có một số ưu điểm khác nhau khi thực hiện hướng dẫn ngôn ngữ trong môi trường tự nhiên của trẻ. Có lẽ sự thay đổi đáng kể nhất là sử dụng những động cơ thúc đẩy hiện tại của trẻ (thiết lập hoạt động) và ngữ cảnh môi trường trước mắt như những điều chỉ dẫn cho quá trình huấn luyện ngôn ngữ. Loại huấn luyện này không chỉ giảng dạy yêu cầu, mà còn giảm bớt nhu cầu cho những phương thức tổng quát phức tạp, bởi vì huấn luyện được thực hiện trong ngữ cảnh của những sự kiện tự nhiên trong môi trường hàng ngày của trẻ thường đặt trọng tâm vào những phương thức tổng quát được sử dụng trong DTT (như trong Koegel & Johnson, 1989; Koegel, và cộng sự, 1992). Ngoài ra, trẻ có thể phô bày một vài hành vi tiêu cực do tập trung vào động cơ thúc đẩy của trẻ, và sử dụng những kết quả liên quan trực tiếp đến động cơ thúc đẩy đó (Hall & Sundberg, 1987; Koegel, Koegel, & Surratt, 1992; Stafford, Sundberg, & Braam, 1988). NET còn có thể khuyến khích nhiều hành vi từ tự động hơn do trọng tâm đặt vào điều khiển EO hơn là điều khiển tác nhân kích thích của người huấn luyện.

Một người huấn luyện có kỹ năng có thể sử dụng EO và tăng cường cụ thể để dạy cách đặt tên, đàm thoại và những kỹ năng bằng lời và không bằng lời quan trọng khác. Chẳng hạn, nếu một trẻ biểu lộ sự quan tâm trong việc chơi với đồ chơi tàu lửa, điều hoàn toàn có thể dễ dàng dạy cho trẻ yêu cầu “tàu lửa”, cũng như đặt tên cho những vật có liên quan đến tàu lửa như đường ray, đèn, bong, động cơ, bánh xe, Và những đàm thoại như “Đó là một chiếc xe kêu hu hu.....” Chiến lược giảng dạy này không chỉ cho phép người hướng dẫn dạy mỗi loại hành vi từ, mà còn có thể dễ dàng mang những loại hành vi từ khác nhau cùng với nhau khi chúng liên quan đến ngữ cảnh môi trường hiện tại (như sự hiện diện của bộ tàu lửa). Loại tương tác này thường không xảy ra trong DTT.

BẢNG 13-5
NHỮNG ƯU ĐIỂM CỦA HUẤN LUYỆN MÔI TRƯỜNG TỰ NHIÊN

- Sử dụng những quan tâm của trẻ (EO) để chỉ dẫn hướng dẫn ngôn ngữ.
- Những điều kiện tốt nhất để giảng dạy yêu cầu
- Sử dụng những tác nhân kích thích trong môi trường tự nhiên của trẻ như những tác nhân kích thích mục tiêu.
- Giảm bớt nhu cầu cho những phương thức tổng hợp phức tạp
- Giảm bớt những hành vi tiêu cực
- Giảm bớt nhu cầu cho sự điều khiển đối nghịch
- Dễ dàng hơn để dạy hành vi đàm thoại như một hiệu quả từ riêng lẻ.
- Tương tác từ là những tương tác tiêu biểu có tính phức tạp hơn nhiều
- Nhiều cơ hội cho người huấn luyện để được đi kèm với tương tác từ
- Phản hồi bằng lời có thể được xen kẽ với nhau để dàng hơn nhiều dưới những điều kiện môi trường gợi lên chúng sau đó.
- Những điều kiện huấn luyện gần gũi hơn với nhà trẻ và trẻ có thể được dạy như thế nào trong tương lai.

Những khuyết điểm của NET: Cũng có một số khuyết điểm. Có lẽ vấn đề chính là những nỗ lực phụ trội phải được thực hiện để gỡ bỏ những EO, tăng cường cụ thể, và những nhắc nhở ngữ cảnh khác từ những hoạt động huấn luyện ngôn ngữ. Những nỗ lực để thực hiện chỉ có huấn luyện đặt tên hay đàm thoại có thể ít thành công hơn do sự không hiện diện của EO và những kết quả cụ thể trong khoá huấn luyện ngôn ngữ. Do đó, thực hiện huấn luyện ngôn ngữ trong môi trường tự nhiên yêu cầu một bộ kỹ năng phức tạp về phần của người huấn luyện ngôn ngữ/cha mẹ để thoát ra khỏi yêu cầu được điều chỉnh gấp bội này. Dạy nhân viên chính xác về cách làm thế nào để thực hiện huấn luyện này phức tạp hơn nhiều, do khó dự đoán EO và hành vi của trẻ, và không có chương trình giảng dạy chi tiết cho giáo viên theo. Ngoài ra, số lượng hay huấn luyện thử nghiệm và những loại hoạt động huấn luyện có thể bị giới hạn trong môi trường tự nhiên do những quan tâm của trẻ có thể hữu hạn, và do bản chất của việc phân phối tăng cường cụ thể thường tốn nhiều thời gian và nặng nề (như “Hãy đưa con đi bơi”)

Sử dụng ban đầu những EO của trẻ để khởi xướng và hướng dẫn những tương tác ngôn ngữ có thể là một sự đối lập mạnh đối với những ngẫu nhiên hàng ngày trong thế giới thực của trẻ. Trẻ có thể được yêu cầu để theo những EO của người lớn, và tuân theo những tác nhân kích thích bằng lời của người lớn, trong khi EO của trẻ bị phớt lờ hay không được thấu hiểu (như trong trường hợp một số lượng quan hệ đáng kể ban đầu giữa cha mẹ và con). Trong khi những EO mạnh có thể cung cấp những cơ hội tốt để dạy những kỹ năng ngôn ngữ nâng cao hơn và nên được tận dụng, thì trẻ còn phải tuân theo những hoạt động và những hướng dẫn giáo dục cụ thể được phân phát bởi một giáo viên nếu trẻ thành công trong một lớp học tiêu biểu (Lovaas, 1977). Đó là, việc giảng dạy ngôn ngữ còn liên quan đến sự thiết lập điều khiển tác nhân kích thích không lời và bằng lời. Thật ra, đối với nhiều trẻ, một trọng tâm chuyên sâu vào EO của

trẻ có thể cản trở đến sự thiết lập những loại điều khiển tiền đề khác, đặc biệt điều khiển tác nhân kích thích bằng lời (như những phân biệt dễ tiếp thu, tuân theo).

KẾT HỢP DTT VÀ NET CHO HƯỚNG DẪN NGÔN NGỮ HÀNG NGÀY

Can thiệp ngôn ngữ cho trẻ bị bệnh tự kỷ nên liên quan đến việc giảng dạy tất cả những yếu tố khác nhau của hiệu quả từ, trong một sự khác nhau về ngữ cảnh môi trường, trong khi được bảo đảm rằng mỗi loại hành vi từ có thể giữ nguyên bản chất của nó, và có thể được xen kẽ lẫn nhau (Skinner, 1957). Chẳng hạn, thành công của vốn tích lũy về đặt tên của trẻ không nên phụ thuộc vào sự hiện diện của những thay đổi của cách ra yêu cầu (tức là những EO và tăng cường cụ thể), như đặt tên có khả năng dẫn đến đàm thoại có liên quan nếu những điều kiện cho phép nó. DTT và NET là hai phương thức điều quả, và mỗi cái đưa ra những ưu điểm cụ thể cho việc giảng dạy những loại hành vi từ nào đó. Chỉ sử dụng một trong hai giải pháp này ít hiệu quả hơn là kết hợp cả hai, được chỉ dẫn bởi phân tích hành vi từ của Skinner.

BẢNG 13 –6 **NHỮNG KHUYẾT ĐIỂM CỦA HUẤN LUYỆN MÔI TRƯỜNG TỰ NHIÊN**

Việc huấn luyện khó được thực hiện trong một lớp học chính thức.
Phải có khả năng nắm bắt hay trừ liệu những EO.
EO của trẻ có lẽ không được biết đối với người huấn luyện.
Nặng nề khi phải luôn luôn theo dõi những EO của trẻ.
Nặng nề khi phải luôn luôn phân phát những tăng cường cụ thể
Có lẽ khó khăn khi phải gỡ bỏ vai trò của EO như một nguồn điều khiển
Yêu cầu huấn luyện tốt hơn từ trẻ
Chương trình giảng dạy không được diễn giải nên nó sẽ khó khăn hơn để biết làm cái gì
Thu thập dữ liệu (sự đo lường khả năng đạt được) phức tạp hơn nhiều
Giảm đáng kể số lượng thử nghiệm huấn luyện
Huấn luyện có thể đua tranh với sự thiết lập những loại điều khiển tác nhân kích thích khác.

Đáng tiếc là, những thuật ngữ tạo ra như những ký hiệu cho hai giải pháp này ở mức độ nào đó đã được sử dụng sai. Về mặt kỹ thuật, một “thử nghiệm riêng biệt” là một thuật ngữ gồm 3 yếu tố, đó là tác nhân kích thích-phản hồi-mối quan hệ kết quả (như nhân viên giơ lên một chiếc xe đồ chơi-trẻ nói “chiếc xe”-nhân viên nói “đúng”). Tuy nhiên gần đây, “thử nghiệm riêng biệt” đã được đưa vào sử dụng bởi cha mẹ và những nhà giáo dục học như một ký hiệu cho một giải pháp toàn vẹn đối với hướng dẫn ngôn ngữ, thường được mô tả trong Lovaas. Tuy nhiên, những thử nghiệm riêng biệt không gây cản trở đến việc thực hiện một chương trình toàn vẹn (thường được cha mẹ yêu cầu), nhưng có thể được hướng dẫn trong những khác nhau đáng kể của những tình huống môi trường (như Leaf, 1997).

“Ngôn ngữ tự nhiên” còn là một thuật ngữ gợi lên những ý nghĩa có thể khác. Chẳng hạn, nó có thể đề nghị tương tác ngôn ngữ với trẻ theo một cách tương tự như cách mà người ta thường tương tác với một trẻ phát triển bình thường trong một môi trường không được giáo dục. Tuy nhiên, nếu trẻ không biết nói hay bị giới hạn trong những hoạt động từ của trẻ, thì hướng dẫn ngôn ngữ tự nhiên hay bình dân được cung cấp bởi ba mẹ của trẻ bình thường rõ ràng không thể đầy đủ cho trẻ bị bệnh tự kỷ (phần nhiều hướng dẫn này hoạt động trong những huấn luyện tình cờ và tùy theo hoàn cảnh, cái được đặt trước NLP, được thực hiện với những trẻ có những chức năng cao hơn). Tuy nhiên, đối với nhiều trẻ một cách giảng dạy hiệu quả những loại hành vi từ khác nhau là sử dụng những yếu tố của môi trường tự nhiên của trẻ (tức là, những EO hiện tại, những sự kiện, hoạt động, vật liệu) để thực hiện chuyên sâu những thử nghiệm riêng biệt. Thuật ngữ “môi trường tự nhiên” không tốt hơn nhiều, nhưng dường như tối thiểu đặt trọng tâm vào môi trường trước mắt của trẻ hơn là vào quá trình phát triển.

Có hai sự bố trí hướng dẫn tổng quát cho hầu hết những trẻ bị bệnh tự kỷ, một lớp học đặc biệt được cung cấp bởi trường địa phương, và môi trường tại nhà của trẻ. Huấn luyện ngôn ngữ trong mọi hiệu quả từ cơ bản nên được hướng dẫn trong cả hai môi trường của trẻ, sử dụng cả hai kỹ thuật của DTT và NET. Tuy nhiên, phụ thuộc vào trẻ và nhân viên sẵn có, có thể dễ dàng hơn khi thực hiện nhiều DDT hơn trong môi trường lớp học của trẻ và nhiều NET hơn tại nhà và cộng đồng của trẻ. Trong lớp học, mức độ phản hồi cao hơn có thể đạt được bằng việc gia tăng mạnh không chỉ mức độ tăng cường và phân phát tăng cường nhanh hơn mà còn sự điều khiển tác nhân kích thích của nhân viên tốt hơn.

Tương đối dễ dàng để thực hiện NET tại nhà của trẻ do EO của trẻ có thể được theo dõi và những tăng cường cụ thể có thể được phân phát dễ dàng hơn là trong môi trường lớp học. Ngoài ra, những tác nhân kích thích khác nhau gắn kết với hành vi từ có thể được kiểm tra cho việc huấn luyện (như đèn, đồ chơi, con người, âm thanh, mùi). Tuy nhiên, tại nhà có ít yêu cầu về trẻ hơn tại trường (như trong trường hợp của trẻ bình thường), như vậy, những nhiệm vụ đòi hỏi yêu cầu cao (như huấn luyện ngôn ngữ cho một vài trẻ có vốn từ thấp) có thể khó khăn để hoàn thành. Ngoài ra, DTT có thể khó khăn hơn tại nhà do những yếu tố tăng cường có thể ít hiệu quả do nó thường sẵn có tại nhà. Tuy nhiên, cách sử dụng thận trọng những EO để thực hiện huấn luyện những thử nghiệm riêng biệt về yêu cầu và những loại hành vi từ khác (với những thử nghiệm riêng biệt), có thể tạo ra một số lượng lớn hành vi từ.

Cuối cùng, điều quan trọng khi xem xét những kỹ năng có sẵn của từng trẻ cụ thể khi quyết định những giải pháp nào là tốt nhất đối với những nhu cầu ngôn ngữ của trẻ. Thế cân bằng giữa DTT và NET có thể thay đổi thường xuyên trong suốt quá trình đạt ngôn ngữ của trẻ, ngoại trừ việc huấn luyện luôn luôn bao gồm cả hai giải pháp này. Năm giai đoạn tổng quát được gợi ý trong bảng 13-7, nhưng xen kẽ nhau và chồng chéo lên nhau những giai đoạn này có thể khác nhau đáng kể ở mỗi trẻ. Trong suốt giai đoạn đầu tiên của chương trình can thiệp ngôn ngữ cho một trẻ 3 tuổi không biết nói là một trẻ hiếm khi ngồi xuống đã có ý kiến rằng người huấn luyện có thể thành công hơn khi theo dõi EO của trẻ (bằng việc nắm bắt và trừ tính chúng) và nỗ lực để tạo những yêu cầu (như vậy, tốt hơn NET). Những thử nghiệm riêng biệt là

một phần quan trọng của huấn luyện này, nhưng nó là những thử nghiệm huấn luyện yêu cầu riêng biệt. Trong suốt giai đoạn này, NET còn cho phép giáo viên kèm chúng với những hoạt động tăng cường hơn là với những tác nhân kích thích đối nghịch tiềm năng thường gắn liền với phản hồi chính thức DTT. Yêu cầu có thể được xen kẽ với những loại thử nghiệm khác (như tính dễ tiếp thu, tượng thanh, bắt chước) trong một nỗ lực để bắt đầu thiết lập điều khiển tác nhân kích thích ngoài điều khiển EO (Michael, 1982). Trong khi một số lượng lớn huấn luyện có thể được thực hiện trong môi trường tự nhiên của trẻ, một vài huấn luyện DTT có thể bắt đầu xảy ra tại bàn hay trên sàn.

BẢNG 13-8	
THAY ĐỔI TRỌNG TÂM VÀO DTT VÀ NET KHI TRẺ HỌC NGÔN NGỮ	
Giai đoạn 1. NET>DTT	Tập trung vào yêu cầu ban đầu, đi kèm, tuân thủ điều khiển tác nhân kích thích
Giai đoạn 2. NET=DTT	Tập trung vào yêu cầu, đặt tên, tính dễ tiếp thu, bắt chước, tượng thanh, và đàm thoại
Giai đoạn 3. DTT>NET	Tập trung vào những hoạt động học tập và sự phát triển những kỹ năng cụ thể.
Giai đoạn 4. NET>DTT	Tập trung vào việc học từ hướng dẫn nhóm, từ những trẻ đồng trang lứa, và không cần một môi trường học tập được thiết kế cao, huấn luyện về DTT được ưa thích nhiều hơn trong nhà trẻ và lớp 1.
Giai đoạn 5. DTT>NET	Tập trung vào những kỹ năng học tập và những đặc điểm học tập của những lớp học vỡ lòng.

Trong giai đoạn 2, những hiệu quả từ khác sẽ được tập trung huấn luyện nhiều hơn, nhưng huấn luyện yêu cầu vẫn nên được thực hiện ở mọi cơ hội. Huấn luyện nên được thực hiện ở cả hai giải pháp tổng quát đó, nhưng trong suốt giai đoạn này, trẻ nên học cách làm việc trong một khoảng thời gian dài hơn trong một khoá huấn luyện ngôn ngữ chính thức tại bàn. Trong giai đoạn 3, nên đặt nhiều trọng tâm hơn vào việc đạt những hành vi học tập hơn như chữ cái và con số, những mối quan hệ ngôn ngữ phức tạp hơn như giới từ và tính từ. Huấn luyện trong những kỹ năng phức tạp này (thường hoàn toàn không liên quan đến EO của trẻ) nên được thực hiện tại bàn và trong một khoảng thời gian lâu hơn (như 15-20 phút giữa những lần nghỉ giải lao). NET vẫn có thể được sử dụng để dạy và trợ giúp việc tổng quát hóa những kỹ năng học tập này vẫn được thực hiện bất cứ khi nào có thể.

Mục tiêu của giai đoạn 4 & 5 là đưa trẻ đến gần hơn bối cảnh giáo dục bình thường hơn và ít giới hạn hơn. Một khi trẻ đã đạt được một số lượng lớn hành vi từ, điều quan trọng là dạy trẻ làm cách nào để học những phản hồi bằng từ mới từ môi trường tự nhiên (thực sự thì huấn

luyện này nên được xây ra ở một vài mức độ trong suốt quá trình). Đó là, trẻ nên có thể học ngôn ngữ trong sự không hiện diện của cấu trúc huấn luyện ngôn ngữ cụ thể (như hướng dẫn nhóm, hoạt động dựa trên hướng dẫn), và từ những trẻ đồng trang lứa. Phần nhiều những hoạt động này trong nhà trẻ và những lớp học lớp là đối tượng của loại này, và có những ưu điểm đáng kể của những trẻ đồng trang lứa phát triển bình thường. Giai đoạn 5 đề nghị một chuyển đổi trở lại những hoạt động được thiết kế cho giáo dục hơn là đặc điểm của những lớp vỡ lòng bình thường.

Tóm lại, cả hai DTT và NET có thể hiệu quả cho việc giảng dạy ngôn ngữ biểu lộ và dễ tiếp thu cho trẻ bị bệnh tự kỷ. Tuy nhiên, một phân tích chức năng của những kỹ năng này tập trung vào trong những chương trình huấn luyện cho thấy rằng mục tiêu của hai ngôn ngữ này là những loại hình khác nhau của ngôn ngữ biểu lộ. NET ban đầu dựa vào huấn luyện yêu cầu bằng việc kết hợp với những EO hiện tại và sự phân phát những tăng cường cụ thể trong khi DTT ban đầu dựa vào huấn luyện đặt tên, tính dễ tiếp thu, tượng thanh, và huấn luyện bắt chước bằng việc sử dụng những tác nhân kích thích không lời và bằng lời và không tăng cường cụ thể. Huấn luyện đàm thoại không phải là một trọng tâm lớn ở mỗi giải pháp, nhưng là một loại hình chủ yếu của hành vi từ. Một giải pháp hoàn hảo hơn đối với việc giảng dạy ngôn ngữ cho trẻ bị bệnh tự kỷ có thể bao gồm một sự kết hợp cả phương thức DTT và NET, với phân tích hành vi từ của Skinner (1957) như một khung ý niệm cho chương trình can thiệp.

Chương 14: CÁC YẾU TỐ PHỨC TẠP CỦA MỘT CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC HIỆU QUẢ

Thường thì khó tìm ra một chương trình giáo dục thích hợp cho trẻ bị chứng tự kỷ hay bị chậm nói một cách nghiêm trọng. Ở bất kỳ đâu cũng có rất nhiều lớp học khác nhau dành cho trẻ em đặc biệt hay bình thường, tuy nhiên, nhiệm vụ của cha mẹ và những nhà sư phạm là lựa chọn và chọn ra loại hình tốt nhất cho đứa trẻ. Tuy nhiên, việc có được một môi trường học có thể mang đến mọi lựa chọn giáo dục phù hợp với nhu cầu của từng cá nhân không phải là điều dễ dàng. Do đó, điều cần thiết là cung cấp những dịch vụ về giáo dục trong nhiều môi trường khác nhau, hoặc tạo ra một môi trường giáo dục cá nhân đích thực.

Việc có được nhiều sự chọn lựa khác nhau luôn là điều mà bất kỳ ai cũng mong muốn. Tuy nhiên kết quả quan trọng nhất là đứa trẻ đạt được những kỹ năng vừa hữu ích cho bản thân mình vừa cho phép trẻ tiếp thu thêm những kỹ năng phụ trội khác mà không cần sự phụ trợ của nhân viên phụ tá hoặc bất kỳ sự hướng dẫn riêng nào. Điều lý tưởng nhất là đứa trẻ có thể đạt được những kỹ năng giúp trẻ có thể tự học từ những gì mà trẻ thấy và nghe hàng ngày khi giao tiếp với cộng đồng xung quanh (ví dụ như đi, chú, hàng xóm, những đứa trẻ đồng lứa khác). Để đạt được những mục tiêu này, điều cần thiết là tìm ra được chương trình giáo dục hiệu quả đối với trẻ.

Việc chọn ra một môi trường giáo dục thích hợp gồm bốn bước. Bốn bước này bao gồm: 1. xác định những nhu cầu của đứa trẻ; 2. xem xét những điểm đặc trưng của các hình thức giáo dục sẵn có (lựa chọn hình thức giáo dục bình thường và giáo dục đặc biệt) ; 3. xem xét những kỹ năng giảng dạy của nhân viên hướng dẫn; và 4. chọn ra loại hình dịch vụ tốt nhất hay tùy theo khả năng của đứa trẻ, bao gồm khả năng gia tăng dịch vụ tư vấn (ví dụ như tư vấn về hành vi, chuyên về năng lực nói, phép điều trị bằng lao động, chuyên viên toàn bộ). Bốn bước này sẽ được thảo luận chi tiết thêm ở phần sau đây:

XÁC ĐỊNH NHU CẦU CỦA TRẺ

Những nhu cầu giáo dục của trẻ sẽ được xác định qua việc triển khai Chương Trình Giáo Dục Cá Nhân (IEP). Mục tiêu giáo dục tâm điểm của IEP là xác định những kỹ năng mà học viên sẽ được học trong suốt khoảng thời gian từ 6 đến 12 tháng. Những mục đích IEP này sẽ phát hiện ra những kỹ năng cụ thể mang lại hữu ích cho trẻ và giúp trẻ có thể đạt được những kỹ năng phụ trội khác mà không cần đến những phương pháp giảng dạy quá nặng tính chuyên môn.

Kết quả của những đánh giá được trình bày trong chương 2 và 3 sẽ cung cấp nền tảng cho những mục tiêu giáo dục cho trẻ (tức những kỹ năng mà trẻ đạt được). Mục tiêu này có thể bao gồm một hay nhiều mục tiêu giáo dục khác nhau cho những phạm vi mà trong đó đứa trẻ

không nhận được điểm số cao nhất (xem chương 3 về những mục tiêu mẫu). Những mục tiêu phụ trội còn có thể bao gồm việc phát triển và nâng cao những kỹ năng mà trẻ đã đạt được điểm số cao nhất để từ đó giúp trẻ phát triển những khả năng khác không nằm trong mục tiêu chính nhắm đến trong chương trình đào tạo. (chẳng hạn như kỹ năng vận động, kỹ năng tự lực, ..)

Những mục tiêu giáo dục này còn nhận dạng thái độ cư xử mà trẻ biểu lộ nhằm chứng tỏ những kỹ năng mà trẻ đã đạt được. Nhờ vào điều này, trẻ có thể thể hiện mong muốn của mình về một môi trường nơi trẻ có thể bộc lộ hết kỹ năng của mình và là thước đo về khả năng tiếp thu của mình. Những mục tiêu riêng biệt rõ ràng còn có thể phát triển thành hệ thống để cập nhật và tổng hợp dữ liệu nhằm theo dõi sự phát triển của đứa trẻ. Ngoài ra, chương trình này còn được xem xét định kỳ để quyết định là nó có hiệu quả trong việc dạy những kỹ năng mới cho trẻ hay không.

SO SÁNH CÁC CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

Ở nhiều nơi, hầu như chỉ có rất ít chương trình giáo dục cho trẻ chậm nói. Đây có thể là từ cả những dãy từ được lựa chọn từ những chương trình giáo dục tập trung tại nhà đến những lớp học bình thường dành riêng cho trẻ. Những chương trình này bao gồm cả các trường học đặc biệt và những lớp học tự túc đặc biệt như mô hình truyền thống. Ngoài ra, nó còn cung cấp những dịch vụ tận dụng cả sự kết hợp của những lựa chọn này.

Mọi loại hình chương trình giáo dục chắc chắn đều hàm chứa những đặc tính riêng có thể có lợi hoặc bất lợi cho bất kỳ đứa trẻ nào. Việc xem xét lại những ưu điểm và khuyết điểm của bốn bước thực hiện trong chương trình sẽ giúp gạn lọc ra những khác nhau đáng kể giữa các lựa chọn này. Loại hình môi trường giảng dạy cần được xem xét bao gồm: (1) Dạy dỗ dựa trên nền tảng gia đình; (2) hướng dẫn cho từng cá nhân tại trường công hoặc trường tư ; (3) lớp học đặc biệt tiêu biểu và (4) : thực hiện trong lớp học bình thường.

Sẽ có nhiều sự thay đổi ở nhiều mức độ khác nhau trong mỗi loại hình môi trường giảng dạy. Cụ thể như việc không thể nhận biết chính xác loại hình lớp học nào là thích hợp cho một đứa trẻ cá biệt. Tuy nhiên, bằng việc cung cấp những diễn giải chi tiết về những chương trình này, sẽ giúp có thêm cơ sở để đưa ra quyết định.

CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC TẬP TRUNG TẠI NHÀ

Một lựa chọn giáo dục nổi bật lên gần đây đối với các trẻ em tự kỷ hay chậm nói trầm trọng là chương trình giáo dục tập trung tại nhà . Phần lớn những chương trình giáo dục mang tính cá nhân này được lập do việc thiếu hụt những loại hình giáo dục phù hợp sẵn có tại các trường học trong địa phương, và do tính hiệu quả của chương trình sớm can thiệp vào việc giáo dục tập trung tại nhà (Lovaas,1987; McEachin, Smith & Lovaas,1993).

Có một số điểm cơ bản khác nhau trong chương trình giáo dục tập trung tại nhà. Trong những chương trình này, việc giảng dạy thường được thực hiện trên căn bản dựa trên sự hướng dẫn của giảng viên tại gia cho riêng từng học viên. Việc giảng dạy thường thực hiện khoảng từ 25 đến 40 giờ một tuần, đa phần các phương pháp giảng dạy được thực hiện đều dựa trên những chương trình học riêng lẻ. Người trợ giảng thường là phụ huynh và những sinh viên cao đẳng có hứng thú đối với việc giảng dạy, và là người đã được huấn luyện về phương pháp sư phạm dựa trên hệ phương pháp luận mang tính hướng dẫn và chương trình giảng dạy cho riêng từng đứa trẻ. Giáo trình giảng dạy được thiết kế và quản lý bởi người tư vấn dịch vụ là người đã được huấn luyện nâng cao. Những cuộc họp nhóm được hoạch định thường kỳ (thường là hàng tuần) cho tất cả thành viên trong nhóm hướng dẫn để đánh giá năng lực của đứa trẻ và cùng điều chỉnh giáo trình giảng dạy phù hợp với khả năng của trẻ.

Phương pháp này có nhiều ưu điểm. Một trong những lợi ích quan trọng nhất là chương trình được cá nhân hóa để đáp ứng những nhu cầu cho riêng từng đứa trẻ. Do giảng viên không cần thiết phải đáp ứng những nhu cầu của các học viên khác, việc thực hiện và sửa đổi giáo trình được thực hiện riêng biệt dựa trên hành vi cá nhân của trẻ và khả năng tiếp thu của trẻ. Một vài ưu điểm phụ trội khác của phương pháp này là cho phép trẻ thể hiện phản ứng của mình đối với phương pháp giảng dạy. Hơn nữa, cha mẹ của trẻ cũng có thể chủ động tham gia vào việc giảng dạy của con mình, nhờ vậy việc giảng dạy cho trẻ có thể được thực hiện trong cả ngày.

Mặc dù chương trình giáo dục tập trung tại nhà tỏ ra có hiệu quả cho nhiều đứa trẻ, nó vẫn còn có những khuyết điểm. Đó là nơi chốn thực hiện việc giảng dạy, phương pháp giảng dạy, giám sát, theo dõi và duy trì nhân viên trợ giảng, và sự thiếu hụt các học viên đồng trang lứa với trẻ để từ đó tạo nên những tương tác ngôn ngữ của trẻ trong cộng đồng và xã hội.

Việc giảng dạy và duy trì giáo viên thường là một nhiệm vụ khó khăn cần đến sự bảo đảm của cha mẹ. Cha mẹ thường là những người đầu tiên khởi xướng loại hình giảng dạy này và thường xuyên sử dụng phần thời gian để tuyển chọn và lên lịch cho giảng viên. Phụ huynh vừa phải soạn ra giáo trình giảng dạy hàng ngày (ví dụ khi giảng viên bị ốm, những thay đổi về nhân sự), và cả việc huấn luyện cho các giáo viên mới khi giáo viên cũ trước đó không tiếp tục giảng dạy cho trẻ. Sự phối hợp giữa giáo viên và phụ huynh vừa đúng theo quy trình vừa giúp duy trì sự giám sát và huấn luyện cho các bậc phụ huynh trong công việc hàng ngày của mình.

Sự thay đổi giáo viên thường xuyên sẽ dẫn đến kết quả là những giáo viên ít được huấn luyện và có kinh nghiệm giới hạn lại đảm đương việc giảng dạy. Có nhiều cá nhân được tuyển dụng để thực hiện việc giảng dạy đã không được hướng dẫn trong phương pháp sư phạm, dẫn đến nhiều giáo trình giảng dạy chỉ mang tính đối phó nhằm bảo đảm tính nhất quán giữa các giáo viên cũ và mới. Ngoài ra, phương pháp giảng dạy chỉ được thay đổi khi nhóm phụ huynh này họp mặt và thống nhất việc thay đổi giáo trình. Kết quả là sự can thiệp này đã bỏ lỡ những cơ hội trong việc tổng hợp những kỹ năng mà trẻ đã đạt được.

Khuyết điểm lớn khác của chương trình giáo dục tập trung tại nhà là học viên không đồng trang lứa với nhau. Lúc đầu, đây không là vấn đề khó khăn đối với một vài trẻ em, nhưng khi đứa trẻ

đã đạt được những kỹ năng mới, trẻ không thể có được sự giao tiếp với bạn bè của mình như những đứa trẻ khác. Một khi trẻ học để được hoà đồng với những hoạt động của những đứa trẻ khác, điều quan trọng là trẻ phải tiếp thu được những kỹ năng của các trẻ em khác. Việc sắp xếp để trẻ được học, thực hành và được giám sát hành vi của mình khi giao tiếp với những trẻ em đồng trang lứa khác không là việc dễ dàng. Tuy nhiên, việc giao tiếp cũng có thể được thực hiện bằng việc tham gia vào các hoạt động tập thể (ví dụ: tập thể dục, trượt băng) hay đăng ký học bán thời gian trong những chương trình giáo dục dự bị.

CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC TẬP TRUNG TẠI TRƯỜNG

Một vài lớp học ở cả các trường công và trường tư được lập nên để thực hiện việc giảng dạy chuyên biệt cá nhân hơn là trong lớp học bình thường. Những loại hình chương trình này thường được giảng dạy dựa trên dữ liệu mà giảng viên có trình độ cao hơn đưa ra. Loại hình giảng dạy này thường được thực hiện với sự tham gia của rất ít học viên (1 hoặc 2 học sinh cho mỗi giáo viên). Về mặt tổng quát, loại hình giảng dạy đặc biệt này có thể được cá nhân hóa một cách đáng kể trong phương pháp giảng dạy, nhưng cũng giống như chương trình giáo dục tại nhà, nó có thể thiếu những khuôn mẫu hành vi thích hợp để phát triển những kỹ năng giao tiếp xã hội. Những ưu điểm và khuyết điểm của loại hình này sẽ được kiểm chứng trong những chi tiết dưới đây.

Tuy nhiên chương trình giáo dục mang tính cách cá nhân này có một số lợi ích như sau. Một là các giáo viên thường được huấn luyện thường xuyên.. Họ còn có thể gặp gỡ các đồng nghiệp và chuyên gia khác là những người có thể có được những đề nghị, sáng kiến phù hợp với sự can thiệp cần có cho đứa trẻ cá biệt.

Lợi ích khác của loại hình giáo dục đặc biệt này là tỷ lệ giáo viên đối với học sinh thấp (ví dụ một giáo viên cho 2 học sinh). Nhờ vào việc giáo viên chỉ giảng dạy dựa trên nhu cầu của một vài trẻ em là học viên của mình, họ có thể chú tâm vào việc phát triển những kỹ năng cụ thể cho mỗi đứa trẻ. Họ còn có nhiều thời gian để tập trung giảng dạy cho từng cá nhân. Việc thử nghiệm trên những kỹ năng khó có thể thực hiện trong những loại hình lớp học khác. Trong những điều kiện cần thiết, việc giáo viên chỉ đảm đương một số lượng giới hạn trẻ em giúp họ dễ dàng điều chỉnh chương trình giảng dạy dựa trên những thay đổi của từng thời điểm, và nhanh chóng đưa ra các hình thức thực hành theo mức độ tăng dần.

Chương trình giáo dục cá nhân hóa có thể mang đến tính nhất quán ở mức độ lớn hơn trong hành vi phản ứng lại của đứa trẻ. Số lượng giáo viên càng ít càng dễ dàng gia tăng mức độ chính xác trong việc sử dụng những gợi ý, phương pháp chỉnh sửa lỗi, cũng như tăng cường việc giảng dạy. Như vậy, việc các giáo viên nhanh chóng giảng dạy những kỹ năng mới có thể được thực hiện một cách nhất quán và gia tăng độ phản hồi ở mức cao nhất. Ngoài ra, điều này còn giúp hạn chế hành vi nổi loạn ở một số trẻ cá biệt.

Chương trình giáo dục cá nhân hoá cao tuy có nhiều ưu điểm, nhưng nó cũng có một vài khuyết điểm. Mặc dù chương trình này có thể có hiệu quả trong việc giúp trẻ nhanh chóng tiếp thu

những kỹ năng mới, loại hình này lại thiếu vắng những câu giao tiếp và những hành vi khuôn mẫu thường gặp ở các trẻ em đồng trang lứa. Điều này có thể dẫn đến kết quả là có ít cơ hội cho việc tổng quát hoá ngôn ngữ và những kỹ năng tương tác xã hội.

Ngoài ra, trong một chương trình giáo dục mang tính cá nhân hóa cao, số lượng từ vựng và vật thể sử dụng trong quá trình giảng dạy thường bị giới hạn. Việc giới hạn này có thể có ích cho một vài trẻ em vì nó cho phép trẻ đạt được những kỹ năng mới mà có thể trẻ không bao giờ đạt được. Điều này cũng bất lợi đối với một đứa trẻ đạt được kỹ năng ứng đáp nhanh, và khả năng tổng quát hóa tức thời thông tin phản hồi thông qua các hoạt động. Ví dụ, khi trẻ em trong những lớp học đặc biệt thảo luận về chủ đề ‘Con chó’, cuộc thảo luận của chúng có thể bao gồm một loạt từ như, “Những con chó có lông trắng đốm đen”, “chó lai”, “chỗ nhốt chó mèo lạc”, “những chú chó đi lạc”, v.v.. Một đứa trẻ có khả năng ghi nhớ nhanh chóng những từ mới có thể bỏ lỡ những cơ hội học hỏi nếu cậu ta chỉ dùng những từ đơn giản để nói như “sủa gâu gâu”, “ăn xương”, “sủa”, v...v...

Một khuyết điểm khác của chương trình giáo dục cá nhân hóa cao là nó giới hạn những cơ hội giao tiếp xã hội với những mô hình phát triển tiêu biểu. Tuy nhiên, tương tự như những trẻ em được dạy dỗ tại gia, nhiều trẻ em tham gia chương trình này thiếu những kỹ năng giao tiếp thường được sử dụng đến trong suốt quá trình giao tiếp (ví dụ như đứa trẻ không hoà đồng với người khác, không biết cách biểu lộ những nhu cầu của mình cũng như mong muốn được quan tâm đến, không thể theo kịp hướng dẫn). Đối với những trẻ em này, việc thiếu sự tham gia của những trẻ em đồng trang lứa để giao tiếp có thể không phải là khó khăn tức thời. Tuy nhiên, trong khi những trẻ em khác phát triển kỹ năng của mình nhờ vào việc quan sát hành vi của những trẻ em đồng trang lứa và tham gia vào những hoạt động giao tiếp xã hội, thì những trẻ em học tập từ những loại hình giáo dục này lại đang bỏ lỡ những cơ hội phát triển các kỹ năng xã hội của mình.

Tóm lại, môi trường sinh hoạt hàng ngày thường không dạy đứa trẻ phương cách để điều chỉnh những thay đổi trong thói quen. Bằng những chương trình học của mình, các lớp học nâng cao có những giáo trình giảng dạy riêng. Giáo trình này có thể gây khó khăn cho vài trẻ em do nó không giúp đứa trẻ học cách thích nghi với những thay đổi mang tính đặc thù của những lớp học bình thường.

LỚP HỌC GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT TRUYỀN THỐNG

Những lớp học giáo dục đặc biệt có sẵn ở mọi nơi. Những lớp học này thường có những đặc tính phổ biến chung, mặc dù thành phần học sinh và mục đích giáo dục có thể thay đổi. Lớp học giáo dục đặc biệt tiêu biểu thường bao gồm xấp xỉ từ 10 đến 12 học viên, và được bố trí một giáo viên và hai trợ tá hướng dẫn. Trong hầu hết các trường hợp, việc giảng dạy thường được thực hiện theo từng nhóm nhỏ, và những lớp học này thường tổ chức tại những khu trường học bình thường.

Những lớp học giáo dục đặc biệt cung cấp những ưu điểm quan trọng khác nhau cho một đứa trẻ có những nhu cầu đặc biệt. Giáo trình giảng dạy trong những lớp học này có thể khuyến khích hình thức thảo luận giúp trẻ đạt được rất nhiều kỹ năng ngôn ngữ liên quan đến hoạt động lớp học và chủ đề của buổi đàm thoại. Còn nữa, công việc hàng ngày ở lớp học cung cấp những cơ hội cho đứa trẻ học cách làm theo những hành động của những học sinh khác mà không dựa dẫm vào sự hướng dẫn của người lớn. Ngoài ra, giảng viên của lớp học giáo dục đặc biệt thường chịu đựng những hành vi nổi loạn mà trong những lớp học giáo dục bình thường người ta khó chấp nhận. Cuối cùng, phương pháp này có thể cung cấp nhiều hình mẫu về ngôn ngữ và những kỹ năng tương tác xã hội khác nhau.

Tuy nhiên, có nhiều khía cạnh khác nhau của lớp học giáo dục đặc biệt truyền thống có thể dẫn đến việc hình thức giáo dục được lựa chọn không thích hợp cho một vài đứa trẻ. Mặc dù các nhân viên giáo dục đặc biệt thường tổ chức những lớp học hoặc những buổi huấn luyện cho các học sinh có những khuyết tật khác nhau, họ vẫn không có được sự huấn luyện chuyên sâu trong việc sửa đổi nhân cách cũng như không có những giải pháp hành vi đối với các trẻ em này. Ngoài ra, do tỷ lệ giữa học sinh và giảng viên khá chênh lệch nhau, nên không có nhiều hướng dẫn cá nhân cho bất cứ một học viên cá biệt nào. Chẳng hạn, đứa trẻ có khuyết tật về ngôn ngữ trầm trọng thường không được giảng dạy ở mức độ cần thiết để đạt được những kỹ năng ngôn ngữ. Ngoài ra, việc đưa những dữ liệu mang tính cá nhân vào trong giảng dạy còn hạn chế nên đôi khi để quyết định loại hình giảng dạy cho trẻ là khá khó khăn.

HÌNH THỨC GIÁO DỤC BÌNH THƯỜNG

Về phương diện lịch sử, những đứa trẻ có khuyết tật về ngôn ngữ trầm trọng được giáo dục trong những lớp học đặc biệt sẽ hạn chế việc tiếp xúc của trẻ với những trẻ đồng trang lứa có khả năng phát triển bình thường. Hiện nay, danh sách những từ giảng dạy được mở rộng hơn cho phép những đứa trẻ chậm nói tham gia vào những loại hình giáo dục với những trẻ em đồng trang lứa phát triển khác. Loại hình chọn lựa này bao gồm việc hoà nhập những trẻ em chậm nói với những học sinh được giáo dục bình thường, những trẻ em này có thể tham gia vào một vài hoạt động trừu tượng và không trừu tượng của những học sinh được giáo dục bình thường, và thậm chí một vài trẻ chậm nói có thể hoàn toàn tham gia vào lớp học giáo dục bình thường. Những lựa chọn này có thể bao gồm những trẻ em tham gia độc lập hay có sự trợ giúp của nhân viên hướng dẫn.

Có lẽ một trong những ưu điểm lớn nhất của việc cho trẻ tham dự lớp học giáo dục bình thường là trẻ có được những cách thức giao tiếp xã hội như một trẻ em bình thường. Việc giao tiếp hiệu quả liên quan đến một số kỹ năng xã hội mà đứa trẻ cần để phát triển. Nó không chỉ quan trọng ở điểm trẻ tìm ra được từ đúng để nói, mà trẻ còn có những kỹ năng biết được cách diễn tả thế nào và khi nào thì nên nói những từ khác. Đối với một số trẻ em, việc tập trung trong một môi trường sẽ giúp nhận ra những kỹ năng của trẻ khi trẻ được yêu cầu làm điều gì đó. Những tương tác xã hội với bạn đồng trang lứa sẽ cung cấp nhiều mẫu câu giao tiếp thích hợp cho trẻ làm theo. Có rất nhiều từ được sử dụng trong suốt quá trình học tập ở lớp học và nhiều mẫu câu giao tiếp với những học sinh khác. Những mẫu câu này có thể giúp trẻ đạt được những

kỹ năng giao tiếp xã hội tế nhị mà không thể được quan sát trong môi trường sinh hoạt bên ngoài.

Mặc dù việc tập trẻ học ở những lớp học của trẻ bình thường có nhiều ưu điểm nhưng vẫn còn có nhiều khuyết điểm (Chesley & Calaluce, 1997). Có lẽ khuyết điểm lớn nhất của trẻ mắc bệnh tự kỷ hay khiếm khuyết về ngôn ngữ là trẻ bị giảm khả năng nói ra những yêu cầu mang tính cá nhân. Đối với vài đứa trẻ, việc trẻ được học tập trung từng phần hay toàn phần không thể dẫn đến kết quả là trẻ đạt được kỹ năng ngôn ngữ cơ bản bởi vì những kỹ năng sơ đẳng này không phải là kỹ năng được chú trọng ở những chương trình giáo dục bình thường.

Thậm chí ở những lớp học bình thường có rất nhiều mẫu ngôn ngữ và giao tiếp xã hội, những trẻ em không có những kỹ năng giao tiếp cơ bản thì sẽ không thể tham gia vào khía cạnh khó của loại hình này, và do đó, trẻ không thể đạt được những kỹ năng này. Ngoài ra, nếu trẻ được học những kỹ năng giao tiếp cơ bản trong một lớp học bình thường, giảng viên sẽ không được huấn luyện đầy đủ các hệ phương pháp luận đặc biệt cần thiết để dạy những kỹ năng đó cho trẻ.

Thậm chí nếu như giảng viên có những kỹ năng giảng dạy ngôn ngữ, việc quản lý tiến trình học trong một lớp học giáo dục bình thường là một nhiệm vụ phức tạp. Thường thì khó để sắp xếp chỗ ăn ở cho đứa trẻ có khiếm khuyết về ngôn ngữ trầm trọng. Có rất ít thời gian để giảng viên hướng dẫn riêng từng cá nhân và đưa ra những hình thức khuyến khích mang tính cá nhân hóa, và để nắm bắt động cơ của riêng một đứa trẻ để khuyến khích trẻ tham gia vào những hoạt động hướng dẫn ngôn ngữ.

Một vấn đề tiềm tàng khác với chương trình giảng dạy hỗn hợp này là những trẻ em đồng trang lứa không có những kỹ năng điển hình để giúp đỡ những đứa trẻ khiếm khuyết ngôn ngữ. Việc huấn luyện đặc biệt, chẳng hạn như việc hướng dẫn các trẻ em đồng trang lứa với trẻ sử dụng và giảm đi những lời gợi ý để giúp đỡ đứa trẻ. Những trẻ đồng trang lứa có thể giúp đỡ một đứa trẻ tự kỷ nhưng việc giúp đỡ này có thể được thực hiện một cách gập gáp và càng làm cho trẻ chậm nói thêm. Những trẻ em đồng trang lứa phải được hiểu về tầm quan trọng của việc chỉ sử dụng những nhắc nhở khi thực sự cần thiết và giảm dần những lời nhắc nhở càng sớm càng tốt. Nếu không có sự huấn luyện như vậy, đứa trẻ có khiếm khuyết ngôn ngữ có thể không bao giờ học được cách phản ứng nhanh nhạy khi giao tiếp.

Cuối cùng, trong những lớp học giáo dục bình thường, do những ảnh hưởng tiêu cực từ những đứa trẻ khác trong lớp, nên sự chịu đựng về những hành vi nổi loạn ít hơn. Ngoài ra, nếu không có sự huấn luyện thích hợp, những phản ứng tự nhiên của các trẻ em đồng trang lứa vô tình có thể làm gia tăng những hành vi không mong đợi nơi trẻ mắc chứng tự kỷ. Chẳng hạn, khi một đứa trẻ có những hành vi nổi loạn do không được phép đụng vào một vật gì đó, các đứa trẻ đồng trang lứa có thể chính đổi thái độ cư xử này của trẻ bằng việc cung cấp cho đứa trẻ những yêu cầu mà đứa trẻ khao khát và làm cho đứa trẻ có được “cảm giác tốt hơn”. Như vậy, những nỗ lực của các trẻ em đồng trang lứa hồng để “giúp đỡ” thực ra lại làm gia tăng những hành vi nổi loạn nơi trẻ; và do đó khả năng thành công của các trẻ em này sẽ bị giảm sút.

TÓM TẮT NHỮNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC

Có rất nhiều những môi trường giáo dục tiềm năng cho những đứa trẻ có khiếm khuyết về ngôn ngữ trầm trọng. Tuy nhiên mỗi lựa chọn đều có những ưu điểm, và những khuyết điểm, phụ thuộc vào nhu cầu của từng đứa trẻ. Một cách rõ ràng, điều quan trọng là nhận biết những khía cạnh khác của chương trình giáo dục phù hợp với mức độ phát triển kỹ năng hiện tại của đứa trẻ. Một khi phương pháp đào tạo tối ưu nhất được thực hiện, nó sẽ giúp chọn lựa những lớp học sẵn có để chọn ra loại hình lớp học có thể đáp ứng nhu cầu của đứa trẻ.

XEM XÉT NHỮNG CHƯƠNG TRÌNH TIỀM NĂNG

Có rất nhiều nhân tố được xem xét khi chọn lựa một lớp học hoặc một chương trình học có liên quan đến những nhu cầu của một đứa trẻ đặc biệt. Những vấn đề này bao gồm: giáo trình của lớp học, phương pháp giảng dạy của lớp học, kỹ năng của nhân viên hướng dẫn có tương thích với số học sinh hiện hữu, và những phương thức quản lý lớp học.

GIÁO TRÌNH CỦA LỚP HỌC

Điều quan trọng là một lớp học được chọn có một giáo trình được thảo ra cụ thể và tương thích với những nhu cầu của đứa trẻ. Giáo trình nên bao gồm một chuỗi những kỹ năng được thiết kế nhất quán với mức độ kỹ năng của trẻ, và nó giúp theo dõi những tiến bộ của đứa trẻ trong việc đạt được những kỹ năng đã học.

Đứa trẻ nên có một số đồ vật mà nhờ vào hành vi của trẻ đối với những đồ vật này, có thể theo dõi liên tục sự tiến bộ của trẻ. Ngoài ra, giáo trình giảng dạy nên được cá nhân hóa và điều chỉnh dựa trên sự tiến bộ của đứa trẻ. Điều này có thể gây một vài khó khăn trong việc bảo đảm sự điều chỉnh giáo trình phù hợp với sự thay đổi trong nhu cầu của từng đứa trẻ riêng lẻ.

ĐỊNH HƯỚNG CỦA LỚP HỌC

Mọi chương trình giáo dục đều có một điểm chung là mang đến những lời chỉ dẫn. Điểm chung căn bản của mọi lớp học bình thường chính là những kỹ năng giảng dạy. Tuy nhiên, một lớp học đặc biệt sẽ có những thay đổi đáng kể trong việc định hướng và đưa ra đường lối giảng dạy. Một vài lớp học đặc biệt chú trọng vào kỹ năng lý thuyết trong khi những lớp học khác đặt nặng vào kỹ năng chức năng (như những kỹ năng tự lực) và sự hướng dẫn xã hội (ví dụ như làm cách nào để tận dụng những dịch vụ xã hội có sẵn). Những lớp học khác chú trọng vào những kỹ năng học nghề, trong khi các lớp học còn lại lại chú trọng vào việc tham gia vào một môi trường học bình thường và những lớp học khác nữa lại đặt nặng về việc giảng dạy những kỹ năng ngôn ngữ. Như vậy, điều quan trọng là nhận ra những sự khác nhau này và đáp ứng nhu cầu của đứa trẻ bằng những chương trình cụ thể. Cha mẹ phải được bảo đảm rằng do IEP được cá nhân hóa nên những nhu cầu của đứa trẻ sẽ được đáp ứng. Tuy nhiên, hiếm có trường hợp thay đổi mục tiêu chính của một lớp học để phù hợp với sự phát triển của từng trẻ em đơn lẻ.

TÁC ĐỘNG CỦA GIÁO VIÊN TRONG VIỆC ĐIỀU CHỈNH KHẢ NĂNG CỦA TRẺ

Bất kỳ chương trình giảng dạy nào liên quan đến sự điều chỉnh hành vi của trẻ trong suốt quá trình học đều gây ra tranh cãi. Việc giảng dạy cần quan tâm đến khả năng xúc tiến quá trình tiếp thu của đứa trẻ. Tuy nhiên, để thực sự dạy cho trẻ những kỹ năng về ngôn ngữ, người dạy phải là người làm gương trước. Một vài nhà hướng dẫn xem việc đạt được những kỹ năng của đứa trẻ như là kết quả trực tiếp trong công việc giảng dạy của họ. Định hướng này chứng minh rằng phần lớn trẻ em có thể đạt được những kỹ năng ngôn ngữ, sẽ có được những chiến lược giảng dạy thích hợp. Những nhà hướng dẫn này thường tin rằng trẻ em có thể hoặc không thể bắt kịp những đứa trẻ khác ở cùng độ tuổi, nhưng tin rằng quá trình học bị ảnh hưởng rất nhiều bởi hoạt động giảng dạy của nhân viên hướng dẫn. Những nhà hướng dẫn khác xem việc thiếu tiến bộ của đứa trẻ như là biểu lộ của sự thiếu kỹ năng giảng dạy của giảng viên, nhưng hơn hết là kết quả của những yếu tố vượt ra ngoài tầm kiểm soát của họ (như giới hạn sinh vật học, sự sút kém về hiểu biết, những hình thức thực hành ít ỏi của cha mẹ, hoặc đơn giản là kết quả của sự không đủ năng lực).

SỬA ĐỔI NHÂN CÁCH

Việc giảng dạy hiệu quả là khi giảng viên có kỹ năng chỉnh sửa nhân cách của đứa trẻ. Để giảng dạy hiệu quả những nhân cách mới, những nhà hướng dẫn (như giáo viên, phụ tá hướng dẫn, bác sỹ chuyên khoa về năng lực nói) được yêu cầu phải có năng lực giảng dạy cụ thể để dạy những kỹ năng (bao gồm cả kỹ năng ngôn ngữ), và họ phải dạy trong một phương cách sao cho duy trì động cơ của đứa trẻ khi tham gia vào quá trình học. Nó bao gồm tất cả nhân tố liên quan đến sự phân tích nhân cách và kỹ thuật chỉnh sửa nhân cách. Có rất nhiều bài thử nghiệm sẵn có cho mỗi cá nhân để học hỏi nhiều hơn về những kỹ năng cụ thể này (như Cooper, Heron & Hewitt, 1989; Martin & Pear, 1995).

SỰ TRUYỀN ĐẠT GIA TĂNG

Nhân viên hướng dẫn có thể có khả năng giảng dạy những phương pháp giao tiếp không lời (như được diễn giải trong chương 4) đối với những đứa trẻ mất khả năng nói. Mặc dù việc giao tiếp bằng lời nói là mục tiêu của việc hướng dẫn ngôn ngữ, việc sử dụng những ngôn ngữ bằng cử chỉ hoặc một hệ thống giao tiếp dựa trên hình ảnh có thể là một cầu nối về khả năng nói và ngôn ngữ cho đứa trẻ. Như vậy, việc giảng dạy những phương pháp giao tiếp không lời cho những đứa trẻ không nói được là một điều không dễ dàng.

PHÂN TÍCH NGÔN NGỮ VÀ KỸ NĂNG GIẢNG DẠY

Để cung cấp những hướng dẫn hiệu quả đối với đứa trẻ chậm nói, giảng viên phải có những hiểu biết trong những phương pháp giảng dạy ngôn ngữ. Giáo viên nên có khả năng sắp xếp cho đứa trẻ phát triển mọi loại hình phản ứng lại bằng lời nói như là đứa trẻ có thể nói một từ (hay sử dụng ngôn ngữ bằng tín hiệu của người Mỹ) để yêu cầu một vật nào đó (mand), tên của vật đó (tact), nói về vật đó (về từ), v.v.. Như được diễn giải xuyên suốt cuốn sách này, khi đứa

trẻ yêu cầu một sự phản ứng riêng biệt, có thể dạy nhiều kỹ năng từ mới khác nhau bằng việc cẩn thận thay đổi vài từ sử dụng trong hướng dẫn hoặc trong tài liệu hướng dẫn đưa trẻ. Khả năng thay đổi một cách có hệ thống công việc và tận dụng cơ hội để giảng dạy ngôn ngữ trong suốt những tình huống liên tục xảy ra hàng ngày là chủ yếu đối với sự phát triển ngôn ngữ lời nói hiệu quả. Giáo viên còn phải lên chương trình cho sự tổng quát hóa để tránh sự học vẹt nơi trẻ và để phát triển chức năng ngôn ngữ của trẻ. Các giáo viên còn nên duy trì ngôn ngữ tự phát của đứa trẻ bởi vì khi trẻ đã quen với việc giao tiếp, trẻ sẽ có được cơ hội lớn hơn khi tham gia vào những tình huống xã hội hơn là việc trẻ chỉ có thể trả lời khi được yêu cầu trả lời.

MÔI TRƯỜNG LỚP HỌC

Ngoài những kỹ năng giảng dạy của nhân viên, còn có một số những yếu tố khác liên quan đến môi trường giáo dục hiệu quả. Những nhân tố này bao gồm tỷ lệ học sinh trên nhân viên hướng dẫn, độ dài của ngày hướng dẫn, số ngày học trong niên học, thời gian biểu hàng ngày của lớp học, cơ sở vật chất của lớp học, và phương pháp giáo dục của cha mẹ, việc thu thập dữ liệu liên quan đến kỹ năng sẵn có của những trẻ em đồng trang lứa, và phạm vi mà giảng viên được yêu cầu thực hiện nhằm giảm thiểu khả năng quấy phá của những học sinh khác trong lớp học. Việc xem xét lại những nhân tố cụ thể này sẽ được trình bày dưới đây.

TỶ LỆ HỌC SINH TRÊN NHÂN VIÊN HƯỚNG DẪN

Lớp học nên cung cấp đủ nhân viên và lượng thời gian hướng dẫn thích đáng cho trẻ em. Nếu lớp học được bố trí nhân lực ở tỷ lệ 1 giáo viên và 1 phụ tá hướng dẫn trên 12 học sinh, điều này sẽ cản trở việc tìm ra những hình thức giảng dạy thích hợp cho 1 đứa trẻ không có sự hoà hợp với nhóm. Sự tham gia của trẻ em trong những hoạt động học tập ở trường chỉ xảy ra khi tỷ lệ hướng dẫn tại lớp là gần mức 1 nhân viên đối với 1 hoặc 2 học sinh.

THỜI GIAN CỦA MỘT NGÀY HỌC

Độ dài của ngày học của đứa trẻ là một thay đổi quan trọng khác trong một chương trình giảng dạy hiệu quả. Để đạt được những kỹ năng giao tiếp hiệu quả, người ta thường thử nghiệm hàng trăm hình thức giảng dạy khác nhau. Một đứa trẻ có khiếm khuyết về ngôn ngữ trầm trọng chỉ được học trong một vài giờ (như 2 hoặc 3 giờ) sẽ không thể đạt được mức độ tiến bộ cần thiết.

Thỉnh thoảng có ý kiến tranh cãi rằng một đứa trẻ không thể chịu đựng một ngày dài ở trường học (như 5 giờ một ngày). Sự tranh cãi này chỉ biểu lộ sự thất bại để duy trì những chiến lược giảng dạy đáp ứng nhu cầu của đứa trẻ. Trong khi việc yêu cầu đứa trẻ ngồi tại bàn học hoặc trong một nhóm nhỏ trong nhiều giờ là không thích hợp, việc giảng dạy cần được sắp xếp trong một khuôn khổ đơn giản hơn.

SỐ NGÀY HỌC TRONG NIÊN HỌC

Số ngày học của niên học là một nhân tố quan trọng đối với nhiều trẻ em. Mặc dù chương trình giáo dục bình thường tiêu biểu là 180 ngày một năm, thời gian biểu này không thể thích ứng cho 1 đứa trẻ không duy trì nhất quán những kỹ năng mới đạt được. Nhiều trẻ em chậm nói sẽ làm mất những kỹ năng mới trong một vài ngày nếu như chúng không sử dụng những kỹ năng đó. Trong những tình huống như vậy, việc phá vỡ lịch trình giảng dạy của trường học trong 4 hoặc 5 tuần hơn có thể dẫn đến kết quả là vài đứa trẻ đi giật lùi. Do đó, đối với những trẻ em này, điều nan giải là thời lượng học trong năm học phải được sắp xếp sao cho không có những thay đổi lớn cần thực hiện đột ngột trong năm học, và không có cả những thay đổi lớn về nhân sự hoặc chiến lược giáo dục sử dụng trong suốt những tháng hè.

Trong nhiều trường học, sau mỗi mùa hè, giáo trình học lại có những thay đổi đáng kể. Đối với những đứa trẻ cần được giảng dạy đặc biệt để đạt được những kỹ năng mới, các trẻ em này cần có sự giảng dạy nhất quán trong xuyên suốt năm học.

THỜI GIAN BIỂU HÀNG NGÀY CỦA LỚP HỌC

Sự thay đổi quan trọng trong lớp học là thời gian biểu hàng ngày của đứa trẻ. Để gia tăng thời gian học của đứa trẻ trong suốt ngày, điều cần thiết là sắp xếp thời gian biểu có tính chiến lược để vạch ra những hoạt động cụ thể giữa công việc tại bàn học và công việc ngoài bàn học. Đây chính là vấn đề nan giải trong việc sắp xếp những công việc tùy khả năng của đứa trẻ và khả năng đáp trả của trẻ. Ví dụ, nhiều trẻ em thường bắt đầu lơ là khi một bài học được giảng dạy quá lâu. Việc đứa trẻ có chủ động giao tiếp hay không tùy theo mức độ tưởng thưởng mà trẻ đạt được, và mức độ khó khăn của loại hình giao tiếp. Những công việc khó khăn đối với đứa trẻ nên được thực hiện giới hạn trong một khoản thời gian nào đó, và được chia rải rác giữa những bài học mà trong đó có những yêu cầu dễ dàng hơn cho trẻ. Đối với nhiều trẻ em việc giải lao sau mỗi 15 đến 30 phút thường giúp trẻ tiếp thu nhanh hơn.

Những thay đổi về thời gian biểu trong mọi loại hình còn là một vấn đề quan trọng. Chẳng hạn, khi trẻ em được yêu cầu quay lại lớp học sau khi ra ngoài trong giờ giải lao, sự chuyển tiếp này thường khó khăn bởi vì đứa trẻ được yêu cầu đi từ những hoạt động thư giãn (như chạy, nhảy..) sang một trạng thái mà trẻ bị buộc phải ngồi yên lặng và chú ý đến giáo viên. Một phương pháp làm giảm đi những trạng thái trái ngược này là để trẻ quay về loại hình hoạt động như là việc thư giãn tại chỗ (như ăn vặt tại chỗ) hoặc là một hoạt động cho phép đứa trẻ di chuyển trong khi học bài (như một công việc về nghệ thuật trong đó cậu bé cần tập hợp vật liệu).

Sự liên tục của việc giảng dạy còn ảnh hưởng đến khả năng đạt được kỹ năng của trẻ. Tiêu biểu là trẻ em có thể duy trì khả năng thực hiện điều được yêu cầu làm lâu hơn nếu công việc này thay đổi theo những mức độ từ dễ đến khó (tức là, không phải mọi nhiệm vụ khó khăn nào cũng được biểu lộ ra cùng một mức độ). Sự liên tục đưa ra quá nhiều nhiệm vụ khó khăn thường dẫn đến kết quả là đứa trẻ tham gia có những hành vi bỏ việc hay có những hành vi quậy phá để thoát khỏi nhiệm vụ học tập.

CƠ SỞ VẬT CHẤT CỦA LỚP HỌC

Việc bố trí cơ sở vật chất của lớp học còn là một nhân tố liên quan đến việc đạt những kỹ năng của trẻ. Nhiều trẻ em chậm nói dễ dàng bị xao lãng bởi những hành động của người khác. Một lớp học mà trong đó trẻ em có khả năng xem xét những hoạt động của người khác có thể không có ích cho việc học tập. Đối với những đứa trẻ như vậy, việc giảm thiểu phạm vi quan sát của đứa trẻ khi đứa trẻ đang tham gia vào công việc học tập sẽ mang đến nhiều lợi ích. Việc bố trí có tính chiến lược những vách ngăn (như kệ sách, kệ đồ chơi, dải phân cách) và việc sắp đặt vị trí của đứa trẻ để mà cách ly tầm nhìn của trẻ khỏi hoạt động của người khác có thể mang lại nhiều kết quả khả quan.

SỰ THAM GIA GIẢNG DẠY CỦA CHA MẸ

Cha mẹ đóng một vai trò quan trọng trong việc phát triển kỹ năng của đứa trẻ. Do đó, để cho một chương trình giáo dục trở nên thành công, điều rất quan trọng là cha mẹ cần tham gia vào chương trình. Không màng đến mức độ phức tạp mà chiến lược giảng dạy có thể có, điều quan trọng là cha mẹ giúp con họ sử dụng hay phát triển hơn nữa những kỹ năng của trẻ ở nhà và trong cộng đồng. Ở mức tối thiểu, cha mẹ nên biết những gì mà con họ biết, và những gì mà đứa trẻ đang học hiện tại ở trường để có thể duy trì những kỹ năng này của đứa trẻ. Lý tưởng nhất là tạo ra những hoàn cảnh (ví dụ như những lớp giáo dục cha mẹ) cho phép cha mẹ đạt được những kỹ năng giảng dạy mà họ ao ước có được để bảo đảm mức độ cao nhất về tính nhất quán đối với đứa trẻ.

TÍNH HIỆU QUẢ

Để bảo đảm tính hiệu quả của chương trình giảng dạy, là những hình thức chứng minh sự đạt được những kỹ năng của đứa trẻ. Mặc dù trẻ có thể đạt được những kỹ năng trong tình trạng thiếu hụt hệ thống thu thập dữ liệu cho phép giáo viên đo lường xem phương pháp can thiệp chiến lược của họ có hiệu quả hay không. Giáo viên là người đưa ra những chỉnh sửa kịp thời trong phương pháp giảng dạy, và tránh khoảng thời gian sử dụng những hình thức can thiệp không hiệu quả. Ngoài ra, dữ liệu còn giúp bảo đảm rằng khi đứa trẻ đạt được một kỹ năng, trẻ có thể nhanh chóng đạt được những kỹ năng khác tiếp theo.

HÀNH VI NỔI LOẠN CỦA TRẺ

Một nhân tố cuối cùng ảnh hưởng đến mức độ học tập của đứa trẻ là hành vi của đứa trẻ khác trong lớp học. Khi những đứa trẻ theo hướng dẫn của giảng viên và luật lệ của lớp học, giảng viên có thể dạy cho những đứa trẻ này. Tuy nhiên, trong một vài tình huống, giảng viên sẽ được phân công đảm nhiệm một số lượng lớn những trẻ em quậy phá. Mặc dù đã có những kỹ năng để tránh sự tác động thường xuyên của hành vi quậy phá của các trẻ em này, giáo viên vẫn không tránh khỏi có sự can thiệp tức thời và mạnh mẽ lên các trẻ em này, điều này sẽ dẫn đến kết quả là giáo viên không thể tập trung giảng dạy một cách cao độ cho những trẻ em này..

CHỌN LỰA ĐIỀU TỐT NHẤT

Một trong những quyết định nan giải cho một đội ngũ IEP là chọn lựa môi trường học tập thích hợp đáp ứng nhu cầu giáo dục của đứa trẻ. Quyết định liên quan đến việc sắp đặt và dịch vụ sau cùng là quyết định việc đứa trẻ sẽ học những gì và học như thế nào. Do đó, điều vô cùng quan trọng là đội ngũ thực hiện quyết định dựa trên nhu cầu của đứa trẻ và trên mọi lựa chọn có thể để đáp ứng nhu cầu của trẻ.

Một khi nhu cầu học tập của đứa trẻ đã được tìm ra, và những lựa chọn sẵn có đã được xem xét, bước kế tiếp là chọn ra một môi trường giáo dục phù hợp. Những lựa chọn bao gồm việc chọn ra loại hình phù hợp trong những loại hình sẵn có, tạo ra một môi trường học tập mang tính kỹ thuật, hoặc sắp xếp cho trẻ tham gia vào một môi trường học tập. Quyết định này sẽ trở nên dễ dàng nếu môi trường mà trong đó giáo viên có những kỹ năng cần thiết, và thích hợp cho đứa trẻ sẵn có. Tuy nhiên, thường không có một sự tương thích trực tiếp giữa những nhu cầu của đứa trẻ và lựa chọn hiện tại sẵn có trong hệ thống giáo dục.

Khi nhu cầu của đứa trẻ và những lựa chọn hiện hữu không có sẵn, ta sẽ xem xét đến những hình thức khác. Những lựa chọn này bao gồm sự kết hợp môi trường giáo dục và dịch vụ, hoặc là tạo ra một môi trường giáo dục kỹ thuật. Cả hai loại hình này thường khó khăn để thành lập và duy trì, và chúng chỉ cần thiết cho một quãng thời gian nào đó.

Việc chọn lựa môi trường giáo dục sẽ dựa trên sự mong đợi của các bậc cha mẹ là liệu con mình có thể học được những gì trong môi trường đó. Lý tưởng là đứa trẻ nên học những kỹ năng cho phép trẻ học hỏi từ những va chạm hàng ngày. Vấn đề khó khăn là đứa trẻ có học được những kỹ năng mà trẻ cần đến hay không. Nếu môi trường học tập không mang đến cho trẻ điều này, nó không phải là lựa chọn thích hợp.

Việc đạt được những kỹ năng là vấn đề chính cho môi trường giáo dục, nó dựa trên những kỹ năng của giáo viên và khả năng sử dụng những kỹ năng đó, đây là nhân tố quan trọng nhất trong tiến trình ra quyết định. Những kỹ năng của giáo viên và khả năng sử dụng những kỹ năng đó là nhân tố quan trọng trong quá trình thực thi quyết định. Trong nhiều tình huống, một giáo viên có năng lực có thể dạy một kỹ năng khó trong một ngày hay một tuần, trái lại những giáo viên ít năng lực hơn có thể không bao giờ dạy được như vậy.

Nếu một hoặc nhiều giáo viên có khả năng giảng dạy những kỹ năng khó cho đứa trẻ, quyết định quan trọng kế tiếp là khi nào môi trường học tập cho phép đứa trẻ học những kỹ năng đó. Hầu hết mọi lớp học đặc biệt đều cung cấp những hướng dẫn khác nhau. Đặc biệt, sẽ có những chỉnh sửa được thực hiện trong phạm vi của từng lớp học để giúp sắp xếp lại những nhu cầu của từng học sinh. Tuy nhiên, điều quan trọng là những chỉnh sửa được yêu cầu không quá lớn khiến gián đoạn việc học tập của những học sinh khác và không tạo ra thay đổi trong những hoạt động giảng dạy. Nói chung, lý tưởng nhất là có được sự tương thích khá gần giữa những nhu cầu của từng cá nhân và nhu cầu của những trẻ khác trong lớp học.

Nếu giáo viên có những kỹ năng cần thiết và lớp học có được sự tương thích hợp lý giữa nhu cầu của học sinh này với nhu cầu của những trẻ em khác trong cùng lớp, lớp học này có thể xem như là nền tảng quan trọng trong việc giảng dạy bước đầu cho trẻ. Những dịch vụ tư vấn bổ sung (ví dụ như tư vấn hành vi, năng lực nói, nghề nghiệp) có thể được yêu cầu để giúp trẻ biểu lộ ra nhu cầu của mình.

Tuy nhiên, nếu trẻ được học những kỹ năng phức tạp, nhưng trẻ không có môi trường thực hiện kỹ năng này, những lựa chọn khác phải được xem xét. Một lựa chọn thứ hai là sắp xếp những loại hình giáo dục hiệu quả trong môi trường xã hội thích hợp hơn. Mặc dù lựa chọn này có thể xuất hiện như là một giải pháp, nó có thể thất bại do các giáo viên khác không thể thực hiện phương pháp giảng dạy đề ra, hoặc do sự điều chỉnh quá lớn trong giáo trình giảng dạy. Do đó, trước khi lựa chọn này được thực hiện, cần có sự cam kết rõ ràng từ mọi cá nhân liên quan đến việc đưa ra những loại hình giảng dạy.

Trong vài tình huống, không có lựa chọn nào được liệt kê có thể tạo ra kết quả học tập cho đứa trẻ. Trong tình huống này, điều thích hợp nhất là thiết kế nên một chương trình giáo dục ngắn hạn hiệu quả để giảng dạy cho trẻ. Nó có thể là chương trình mang tính cá nhân hoá cao với số lượng giảng viên có chuyên môn cao phù hợp để giảng dạy cho những trẻ em khiếm khuyết. Việc thành lập loại hình chương trình này thường rất tốn nhân lực trong việc thiết lập một chương trình giảng dạy hiệu quả. Những loại hình chương trình này rất khó để duy trì vì nó dựa trên sự tham gia của các cá nhân có kỹ năng giảng dạy cụ thể. Vấn đề thứ hai là loại hình môi trường nào và dịch vụ phụ trợ nào sẵn hoặc có thể có để dạy những kỹ năng khác. Ba là những nhân tố liên quan đến kỹ năng giảng dạy của từng cá nhân. Để xác định rõ ràng mục tiêu giáo dục, cần có những giáo viên có năng lực để giảng dạy hiệu quả những kỹ năng này. Việc trẻ đạt được những kỹ năng khó chính là nhân tố thể hiện khả năng tiếp thu của đứa trẻ, và là một trong những yếu tố quyết định sự tham gia của đứa trẻ vào những hoạt động của gia đình và cộng đồng.

TIẾN TRÌNH NHẬN ĐỊNH KẾT QUẢ ĐẠT ĐƯỢC

Việc quyết định một môi trường giáo dục thích hợp không phải là quyết định riêng lẻ được thực hiện cho đứa trẻ. Cha mẹ là những nhà sử dụng những dịch vụ giáo dục cho con mình. Nhiệm vụ chọn lựa những dịch vụ giáo dục thích hợp sẽ liên quan đến việc học của đứa trẻ. Tuy nhiên, ở mỗi thời điểm phát triển của đứa trẻ, quyết định đưa ra phải phù hợp với năng lực của đứa trẻ tại thời điểm đó.

Một trong những khía cạnh quan trọng nhất liên quan đến quá trình đưa ra quyết định là sự tham gia của cha mẹ vào việc học của đứa trẻ và mức độ tiếp thu kỹ năng của trẻ. Mặc dù cha mẹ thường có thể can thiệp quá sâu đến sự phát triển từng ngày của trẻ nhưng điều này không đồng nghĩa với việc cha mẹ có đủ khả năng kiểm soát được những thay đổi đang xảy ra nơi trẻ. Chắc chắn là có nhiều ngày trong tuần, trẻ có vẻ như không đạt được kỹ năng nào. Việc đạt được những kỹ năng liên quan là một quá trình liên tục xảy ra không có giới hạn về thời gian. Những thay đổi đó có thể sắp xếp sao cho những can thiệp trở nên hiệu quả hơn trong việc

giảng dạy những kỹ năng khó, hoặc có thể giúp đứa trẻ đã học những kỹ năng có thể ôn lại kỹ năng đó của mình và sử dụng nó hiệu quả hơn.

BẢNG 14 -1 XEM XÉT LOẠI HÌNH GIÁO DỤC

Lớp học:

Ngày:

Trường:

Giáo viên:

Thời gian quan sát bắt đầu:

Loại hình lớp học:

Thời gian quan sát kết thúc:

Môi trường lớp học:

- Có phải sơ đồ bố trí lớp học giúp trẻ có khả năng tiếp thu nhanh hơn?
- Có phải có những yếu tố khác có thể ảnh hưởng đến quá trình học tập của trẻ?
- Sự trang trí nội thất, và phòng giải lao có thích hợp với đứa trẻ không?

Nhân viên và học sinh:

- Có bao nhiêu học sinh trong lớp học?
- Có bao nhiêu nhân viên hướng dẫn trong lớp học?
- Tính cách của học sinh trong lớp học là gì?
- Những đứa trẻ khác trong lớp học có phù hợp với đứa trẻ không?
- Học sinh có biểu lộ hành vi quậy phá quá đáng có ảnh hưởng đến việc giảng dạy và học tập không?

Thời gian biểu và giáo trình giảng dạy:

- Định hướng của giáo trình là gì (trẻ tiếp thu dựa trên nền tảng cộng đồng, nền tảng ngôn ngữ)?
- Thời gian biểu có được qui định rõ ràng hay không?
- Thời gian biểu có đưa ra đủ số lượng thời gian để dạy những kỹ năng phức tạp cho trẻ không?
- Giáo viên có theo sát thời gian biểu hay không?
- Giáo trình của lớp học có tương xứng với những nhu cầu của đứa trẻ hay không?
- Có kỹ năng nào mà trẻ cần học nhưng lại không được giảng dạy trong lớp học hay không?

Quá trình giảng dạy:

- Trẻ con và nhân viên trong lớp có vui vẻ với nhau không?
- Trẻ con có được theo sát trong suốt buổi học không?
- Giáo viên có khen tặng học sinh thường xuyên không?

- Giáo viên có thể nắm bắt hiệu quả những hoạt động học tập của học sinh không?
- Giảng viên có nắm bắt được những biểu lộ quây phá của trẻ không?
- Dữ liệu về khả năng nắm bắt của trẻ có được thu thập hay không?
- Học sinh có được hướng dẫn rõ ràng trong suốt bài giảng không?
- Học sinh có được yêu cầu để chủ động và thường xuyên đưa ra câu trả lời trong suốt bài giảng hay không?
- Giáo viên có hình thức khen thưởng thích đáng khi trẻ có câu trả lời đúng hay không?
- Giáo viên có khen ngợi hay có những hình thức khen thưởng khác khi trẻ có hành vi thích hợp không?
- Giáo viên có sử dụng những lời nhắc nhở khi được yêu cầu và giảm dần lời nhắc nhở này không?
- Việc giảng dạy có được thực hiện ở 2 trạng thái hoạt động trái ngược nhau không?
- Có chương trình hướng dẫn cho việc tổng hợp hóa những kỹ năng trẻ đạt được không?
- Giáo viên có sử dụng xen kẽ những công việc dễ và khó trong bài giảng hay không?
- Giáo viên có sử dụng những hình thức truyền đạt khác nhau không?
- Giáo viên có chủ động giảng dạy những kỹ năng được yêu cầu không?
- Giáo viên có chủ động giảng dạy những kỹ năng liệt ra không?
- Giáo viên có chủ động dạy những kỹ năng đàm thoại hay không?
- Giáo viên có chủ động dạy những kỹ năng ngôn ngữ để tiếp thu không?
- Giáo viên có pha trộn những hình thức trả lời khác nhau được yêu cầu trong bài giảng không?

Nhân viên hỗ trợ và tư vấn:

- Ai sẽ mang đến những giáo viên có trình độ cao ?
- Điều gì là sẵn có của những nhà tư vấn?
- Cái gì mà nhân viên hỗ trợ có sẵn trong lớp học?
- Ai có chuyên môn về việc giảng dạy hành vi ?
- Ai có chuyên môn về việc giảng dạy năng lực nói?
- Ai có chuyên môn về việc giảng dạy nghề nghiệp?
- Ai có chuyên môn về việc tổng hợp?
- Những nhà tư vấn sử dụng bao nhiêu thời gian trong lớp học?

Câu hỏi về chương trình:

- Ngày học kéo dài bao lâu?
- Một niên học có bao nhiêu ngày?
- Chương trình học hè giống hay khác với chương trình học trong năm?
- Học sinh sẽ ra về hay vào lớp học sớm?
- Có những cơ hội để hoà hợp học sinh đặc biệt với những học sinh bình thường không?
- Ai có trách nhiệm theo dõi việc đạt được những kỹ năng hàng ngày của đứa trẻ ?
- Điều gì giúp cá bậc cha mẹ biết được về những kỹ năng giảng dạy mới?
- Giáo viên và cha mẹ chia sẻ thông tin như thế nào về việc trẻ đạt được những kỹ năng?

