

Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania

PRZEMYSŁAW BĄBEL

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje specyfikę oraz metody terapii zaburzeń rozwoju wywodzących się z teorii uczenia się, określanych wspólnym mianem terapii behawioralnej. Prezentacja ta prowadzona jest z perspektywy analizy zachowania, czyli nauki o zachowaniu oraz o zmieniających się środowiskowych, które na nie wpływają. Punktem wyjścia artykułu jest krótkie omówienie podstawowych założeń analizy zachowania oraz najważniejszych obszarów jej zastosowań. Wskazano trzy zasadnicze cele terapii behawioralnej zaburzeń rozwoju oraz omówiono najważniejsze metody wykorzystywane do ich osiągnięcia. Zaproponowano klasyfikację metod terapii behawioralnej w zależności od rodzaju uczenia się, z którego się wywodzą, oraz praw uczenia się, które stanowią mechanizm ich działania. W konkluzji podkreślono empirycznie dowiedzioną skuteczność terapii behawioralnej w terapii zaburzeń rozwoju.

Słowa kluczowe: zaburzenia rozwoju, terapia behawioralna, analiza zachowania, stosowana analiza zachowania, behawioryzm

WPROWADZENIE

Wśród psychologicznych teorii rozwojuoczesne miejsce zajmują teorie uczenia się (Turner, Helms, 1999; Watson, 2005). Podkreślają one, że zmiany rozwojowe są efektem

interakcji człowieka ze środowiskiem, czyli powstają w procesie uczenia się. Teorie uczenia się opisują, wyjaśniają, a także pozwalają przewidywać i wpływać na proces rozwoju człowieka dzięki wykorzystaniu wiedzy na temat przebiegu trzech podstawowych rodzajów uczenia się: warunkowania klasycznego, warunkowania sprawczego oraz uczenia się przez obserwację. Szczególne miejsce wśród wymienionych rodzajów uczenia się zajmuje warunkowanie sprawcze. To ono jest podstawą większości badań nad rozwojem prowadzonych w nurcie teorii uczenia się, a przede wszystkim większości metod stosowanych w terapii zaburzeń rozwoju. Warunkowanie sprawcze jest też paradygmatem analizy zachowania – działu psychologii, który ma wiele związków z psychologią rozwojową, gdyż jednym z jego podstawowych obszarów badań i zastosowań są zaburzenia rozwoju.

Celem artykułu jest prezentacja i propozycja klasyfikacji metod terapii zaburzeń rozwoju wywodzących się z teorii uczenia się, określanych wspólnym mianem terapii behawioralnej. Prezentacja ta prowadzona będzie z perspektywy analizy zachowania, gdyż większość omawianych metod powstała w ramach tej analizy, a ich specyfika jest konsekwencją charakterystycznej dla niej filozofii nauki i metodologii, a przede wszystkim umiejscowienia przyczyn zachowania. Stąd punktem wyjścia dla zawartych w artykule rozważań będzie krótkie omówienie najważniejszych założeń analizy zachowania.

ANALIZA ZACHOWANIA

Analiza zachowania (*behavior analysis*) jest nauką o zachowaniu oraz o zmiennych środowiskowych, które na nie wpływają (Bąbel, Ostaszewski, 2008; Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). Jest to współczesna wersja behawioryzmu, zapoczątkowanego wprawdzie przez Johna B. Watsona jego słynnym manifestem *Psychologia, jak widzi ją behawiorysta* z 1913 roku, ale w dzisiejszej analizie zachowania próżno szukać choćby śladów większości idei Watsona. Wręcz przeciwnie. Behawioryzm, jak widział go Watson (1913/2000; 1925/1990), jest źródłem wielu nieporozumień i mitów związanych z analizą zachowania (por. Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010).

Za początek analizy zachowania przyjmuje się wydanie przez Burrhusa F. Skinnera monografii *Zachowanie się organizmów* w 1938 roku i to właśnie z pracami tego badacza, uznanego na podstawie obiektywnych kryteriów za najwybitniejszego psychologa XX wieku (Haggbloom i wsp., 2002)¹, związany jest rozkwit tej dziedziny psychologii. W analizie zachowania wyodrębniły się trzy działy: eksperymentalna analiza zachowania (*experimental analysis of behavior*), stosowana analiza zachowania (*applied behavior analysis*) oraz konceptualna analiza zachowania (*conceptual analysis of behavior*) (Bąbel, Ostaszewski, 2008; Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). Eksperymentalna analiza zachowania zajmuje się badaniami podstawowymi, w których, w warunkach laboratoryjnych, odkrywane są prawa rządzące zachowaniem. Celem stosowanej analizy zachowania jest tworzenie – na podstawie praw zachowania wypracowanych przez eksperymentalną analizę zachowania – procedur służących kształtowaniu i modyfikowaniu istotnych społecznie zachowań oraz eksperymentalne weryfikowanie ich skuteczności. Zarówno eksperymentalna, jak i stosowana analiza zachowania posługują się specyficzną metodologią badawczą, opierającą się na wykorzystywaniu tzw. jednopodmiotowych schematów eksperymentalnych, w których cały eksperyment przeprowadzany jest na jednej osobie lub osobniku,

a następnie replikowany na kilku innych (Białaszek, Ostaszewski, 2008; Shaughnessy, Zeichmeister, Zeichmeister, 2002). Z kolei konceptualna analiza zachowania zajmuje się historią dziedziny, analizami filozoficznymi, teoretycznymi i metodologicznymi.

U podłoża wszystkich działów analizy zachowania leży radykalny behawioryzm Skinnera – filozofia nauki wywodząca się z pozytywizmu, funkcjonalizmu i pragmatyzmu (Malcolm, 1964/2002; Świeżaczyńska, Ostaszewski, 2008). Dla radykalnego behawioryzmu zachowanie jest jedynym obszarem badań. O ile jednak Watson odrzucał badanie procesów mentalnych jako nieobserwowalnych, o tyle radykalny behawioryzm Skinnera (Bąbel, Ostaszewski, 2008; Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010; Skinner, 1963/2002) uważa, że zachowania zewnętrzne (tzw. publiczne, czyli dostępne obserwacji z zewnątrz) i zachowania wewnętrzne (tzw. prywatne, czyli dostępne jedynie osobie, która ich doświadcza) mają jednolity charakter – podlegają tym samym prawom. To oznacza – i jest to jedna z najważniejszych tez behawioryzmu – że zarówno zachowania prywatne, jak i publiczne mają te same, środowiskowe przyczyny. W konsekwencji, wbrew temu, co głosi większość koncepcji psychologicznych, zachowania prywatne, takie jak myśli czy emocje, nie mogą być przyczyną zachowań publicznych, gdyż same wymagają wyjaśnienia w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Filozofia radykalnego behawioryzmu stale się rozwija, a do najważniejszych prób modyfikacji koncepcji Skinnera należy zaliczyć behawioryzm teleologiczny Howarda Rachlina (1994) oraz behawioryzm teoretyczny Johna E.R. Staddon (2001). Specyfikę analizy zachowania, w tym także jej filozofii, najlepiej widać w czynnikach, w których upatruje ona przyczyn zachowania.

PRZYCZYNY ZACHOWAŃ

Z perspektywy analizy zachowania przyczyny większości zachowań (z wyjątkiem tych zdeterminowanych genetycznie) tkwią w śro-

dowisku. Warunkowanie sprawcze jest paradygmatem badawczym eksperymentalnej analizy zachowania, a także podstawą większości metod kształtowania i modyfikacji zachowania wypracowanych przez stosowaną analizę zachowania. Zostało ono opisane przez Skinera we wspomnianej książce *Zachowanie się organizmów* (1938/1995), a zwane jest także warunkowaniem instrumentalnym (por. Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). Z perspektywy warunkowania sprawczego przyczyną zachowań są ich konsekwencje środowiskowe, które dzieli się na wzmocnienia i kary (por. Ostaszewski, 2000). Wzmocnienia to takie konsekwencje zachowania, które prowadzą do wzrostu prawdopodobieństwa jego wystąpienia w przyszłości, podczas gdy kary prowadzą do spadku częstotliwości zachowania w przyszłości. Wzmocnienia mogą być pozytywne, gdy zachowanie skutkuje pojawieniem się w środowisku bodźca pożądanego (np. premia), lub negatywne, gdy zachowanie powoduje ustanie działania bodźca awersyjnego, czyli kary, lub zapobiega jego pojawieniu się (np. uniknięcie nagany). Podobnie kary dzielimy na pozytywne, jeśli zachowanie skutkuje pojawieniem się bodźca awersyjnego (np. nagana), oraz negatywne, jeśli w rezultacie zachowania ustaje działanie bodźca pożądanego, czyli wzmocnienia, lub bodziec pożądanego nie pojawia się wcale (np. obcięcie premii).

Zachowanie i jego konsekwencje występują zawsze w określonych warunkach środowiskowych, które określa się mianem bodźców kontrolujących lub poprzedzających. Bodźce te nie są wprawdzie przyczyną zachowań, jak błędnie się niekiedy twierdzi, ale zmieniają prawdopodobieństwo pojawienia się zachowania. Bodźce kontrolujące dzielimy na różnicujące, w których obecności zachowanie jest wzmacniane (np. informacja o obniżce cen), oraz wygaszeniowe, które zapowiadają, że wzmocnienie nie wystąpi (np. kartka z informacją o odwołaniu dyżuru przez wykładownicę). Bodźce kontrolujące, zachowanie oraz jego konsekwencje stanowią trójelementową zależność, jaka powstaje w toku warunkowania sprawczego.

Warunkowanie sprawcze jest jednym z trzech podstawowych rodzajów uczenia się. Choć pozostałe dwa – warunkowanie klasyczne i uczenie się przez obserwację – nie są paradygmatami analizy zachowania, to stanowią one podstawę kilku metod terapii zaburzeń rozwoju, wykorzystywanych jako uzupełnienie metod opartych na warunkowaniu sprawczym. Z perspektywy warunkowania klasycznego i uczenia się przez obserwację przyczyny zachowania mają wprawdzie także charakter środowiskowy, ale są gdzie indziej umiejscowione. W odkrytym przez Iwana P. Pawłowa warunkowaniu klasycznym początkowo obojętny bodziec (np. winda), w wyniku ustanowienia zależności z bodźcem bezwarunkowym (np. zepsuciem się windy w trakcie jazdy), wywołującym określoną reakcję bezwarunkową (np. lęk), także nabiera zdolności do wywoływania reakcji (np. lęku). Staje się wtedy bodźcem warunkowym, a wywoływana przez niego reakcja zwana jest reakcją warunkową (por. Ostaszewski, 2000). Warunkowanie klasyczne jest mechanizmem tworzenia się w toku rozwoju człowieka wielu lęków i fobii, w tym m.in. fobii szkolnej. O ile w przypadku warunkowania sprawczego zachowanie jest utrzymywane przez konsekwencje środowiskowe, które po nim następowały w przeszłości w określonych warunkach, o tyle w warunkowaniu klasycznym reakcja jest wywoływana przez bodziec, który ją poprzedza.

Uczenie się przez obserwację to proces powstawania względnie trwałych zmian w zachowaniu w wyniku obserwowania zachowania innych osób (Bandura, 1977/2007; Wyrwicka, 2001). Uczenie się przez obserwację zwane jest warunkowaniem zastępczym, gdyż zachodzi bez bezpośredniego doświadczenia, ale jego skutki są zbliżone do rezultatów warunkowania sprawczego (nabycie nowych zachowań, zahamowanie lub pobudzenie do wykonywania zachowań wcześniej wyuczonych) lub warunkowania klasycznego (nabywanie reakcji emocjonalnych na bodźce). Choć uczenie się przez obserwację jest odrębnym procesem uczenia się, to z jego perspektywy przyczyny zachowania są tożsame

z przyczynami zachowania, jakie wynikają z warunkowania sprawczego i klasycznego, a różny jest jedynie sposób, w jaki przyczyny te kształtują zachowanie – pośredni w przypadku uczenia się przez obserwację, a bezpośredni w przypadku warunkowania sprawczego i klasycznego.

Reasumując, z perspektywy analizy zachowania przyczyną zachowań są ich konsekwencje środowiskowe (warunkowanie sprawcze). Środowiskowe przyczyny zachowania mogą także tkwić w bodźcach poprzedzających zachowanie (warunkowanie klasyczne), ale częściej bodźce poprzedzające zachowanie zmieniają jedynie prawdopodobieństwo jego pojawienia się (warunkowanie sprawcze). Konsekwencją takiego, a nie innego umiejscowienia przyczyn zachowania, które dokonało się – podkreślmy to – w toku setek, jeśli nie tysięcy badań eksperymentalnych prowadzonych przez ostatnie sto lat, stało się wypracowanie metod kształtowania i modyfikacji zachowania, które opierają się na manipulacji tymi przyczynami. Stanowią one domenę stosowanej analizy zachowania.

STOSOWANA ANALIZA ZACHOWANIA

Początek stosowanej analizy zachowania to z jednej strony rok 1953, w którym ukazała się książka Skinnera *Science and Human Behavior*, będąca ekstrapolacją działania podstawowych praw zachowania wypracowanych przez eksperymentalną analizę zachowania na zachowanie człowieka w codziennych sytuacjach, z drugiej zaś rok 1968, w którym ukazał się pierwszy numer czasopisma „Journal of Applied Behavior Analysis” (JABA) z historycznym artykułem Baera, Wolfa i Risleya definiującym stosowaną analizę zachowania i określającym jej cechy charakterystyczne (por. Baer, 2002).

Jednak pierwsze badania, które miały charakter stosowany, przeprowadzone były znacznie wcześniej. W 1924 roku Mary Cover Jones opublikowała wyniki eksperymentu, w którym wyeliminowała reakcję lęku wobec bia-

łego królika u niespełna trzyletniego chłopca o imieniu Piotruś. Było to pierwsze w historii zastosowanie terapii behawioralnej, wykorzystującej warunkowanie klasyczne. Jednym z pierwszych badań stosowanych w paradygmacie warunkowania sprawczego był eksperyment Paula Fullera opublikowany w 1949 roku, w którym opisano skuteczne nauczanie podnoszenia ręki do pionu z pozycji leżącej 18-letniego chłopca z głębokim upośledzeniem umysłowym, uznanego przez lekarzy za niezdolnego do jakiegokolwiek nauki. Za formalny początek stosowanej analizy zachowania uznaje się rok 1959, w którym ukazał się artykuł Ayllona i Michaela, opisujący modyfikację zachowania pacjentów chorych psychicznie i pacjentów opóźnionych w rozwoju przez personel szpitala psychiatrycznego za pomocą procedur wywodzących się z eksperymentalnej analizy zachowania. Warto przy tym zwrócić uwagę, że wszystkie trzy badania dotyczą terapii zaburzeń rozwoju, która jest do dziś najważniejszym obszarem zastosowań analizy zachowania.

Stosowana analiza zachowania przeżywa obecnie najbardziej intensywny rozwój spośród wszystkich działów analizy zachowania, zarówno w Polsce, jak i na świecie (por. Bąbel, Ostaszewski, 2008; Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). Suchowierska (2008b) wskazuje na dziewięć obszarów zastosowań analizy zachowania, w których prowadzi się bardzo wiele badań:

- 1) zaburzenia rozwoju, zwłaszcza ze spektrum autyzmu;
- 2) choroby psychiczne, szczególnie schizofrenia;
- 3) inne problemy z zakresu psychologii klinicznej, takie jak lęki, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, nadmierny stres, nadwaga/otyłość, problemy małżeńskie, dysfunkcje seksualne i uzależnienia;
- 4) wychowanie dzieci, szczególnie radzenie sobie z problemami wychowawczymi;
- 5) edukacja dzieci i nastolatków typowo rozwijających się, w tym radzenie sobie z zachowaniami niepożądanymi oraz podnoszenie skuteczności procesu nauczania;
- 6) poprawa wydajności pracowników i firm;
- 7) wspomaganie wyników sportowych;

- 8) rozwiązywanie problemów społecznych, szczególnie dotyczących ochrony przyrody i poprawy bezpieczeństwa;
- 9) pomoc seniorom w radzeniu sobie z ograniczeniami wynikającymi z wieku.

Choć analiza zachowania znajduje zastosowanie w tak wielu obszarach, to najczęściej wykorzystywana jest w terapii różnego rodzaju zaburzeń psychicznych, szczególnie zaburzeń rozwoju oraz lęków i fobii. Dlatego często stosowana analiza zachowania traktowana jest jako synonim terapii behawioralnej. W literaturze anglojęzycznej przeważa jednak traktowanie terapii behawioralnej i stosowanej analizy zachowania jako dwóch komponentów szerszego pojęcia „modyfikacja zachowania” (por. Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). W takim ujęciu terapia behawioralna to podejście terapeutyczne oparte na warunkowaniu klasycznym, a stosowana analiza zachowania ma za podstawę warunkowanie sprawcze. W polskiej literaturze najczęściej wykorzystuje się jednak pojęcie „terapia behawioralna” na określenie ogółu metod terapeutycznych wykorzystujących podstawowe procesy uczenia się, czyli warunkowanie klasyczne, warunkowanie sprawcze i uczenie się przez obserwację. W takim też rozumieniu pojęcie „terapia behawioralna” jest używane w niniejszym tekście.

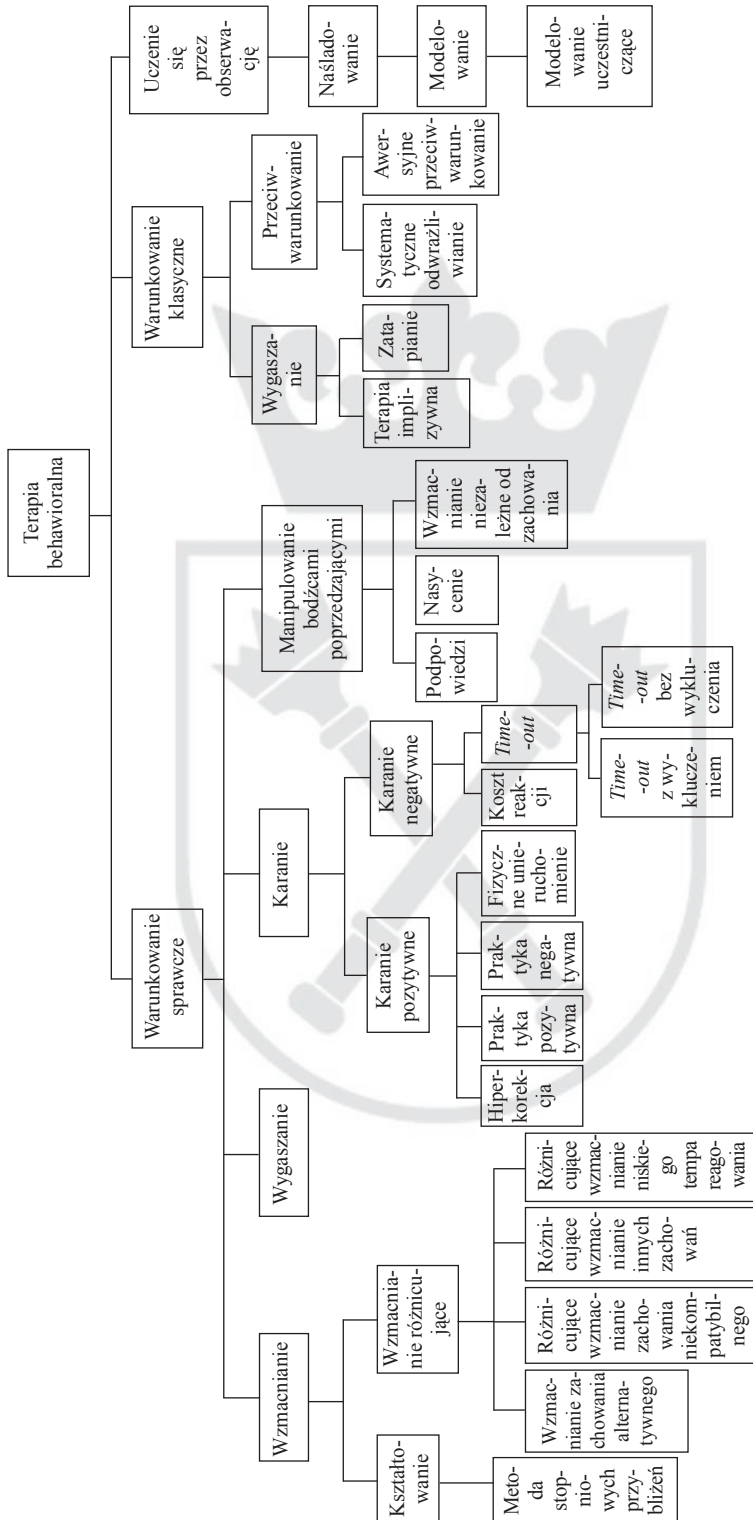
Celem terapii behawioralnej jest: 1) rozwijanie zachowań pożądaných (np. zachowań samoobsługowych), 2) redukcja zachowań niepożądaných (np. zachowań autodestrukcyjnych) oraz – co niezwykle istotne – 3) generalizacja i utrzymanie efektów terapii (Kozłowski, 2003). Każdy z celów realizowany jest za pomocą specyficznych metod, wywodzących się z praw rządzących zachowaniem. Metody te można uporządkować ogólnie według rodzajów uczenia się, z których się wywodzą (warunkowanie sprawcze, klasyczne i uczenie się przez obserwację), a bardziej szczegółowo – według praw uczenia się, które stanowią mechanizm ich działania. Propozycję klasyfikacji metod terapii behawioralnej na podstawie powyższych kryteriów przedstawiono na rysunku 1.

ROZWIJANIE ZACHOWAŃ POŻĄDANYCH

Pierwszy cel terapii behawioralnej realizowany jest albo poprzez zwiększanie częstości zachowań pożądaných, znajdujących się w repertuarze dziecka, albo poprzez kształtowanie nowych zachowań. W obu przypadkach podstawę terapii stanowi stosowanie wzmocnień w różnej postaci (Hall, Hall, 2000b; Kozłowski, 2003). Wyróżnia się wzmocnienia pierwotne i wtórne (warunkowe, w tym zgeneralizowane), naturalne i sztuczne, społeczne, w postaci aktywności oraz wynikające z naśladowania (por. Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). Najczęściej wykorzystywanymi wzmocnieniami w terapii behawioralnej są wzmocnienia społeczne, zwłaszcza systematyczna uwaga i aprobata (Hall, Hall, 2000a), oraz wzmocnienia zgeneralizowane, stosowane w gospodarce żetonowej i systemach punktowych (Ayllon, 2000; Bąbel, 2009).

Pierwszym krokiem rozwijania zachowań pożądaných jest precyzyjne opisanie zachowania, które będzie podlegało wzmocnieniu. Podstawowymi zasadami, jakimi kierują się terapeuci behawioralni, dokonując wyboru zachowania, są: zasada małych kroków oraz zasada stopniowania trudności. Zgodnie z pierwszą z nich zachowanie, które ma zostać ukształtowane (np. samodzielne ubieranie się), dzieli się na małe kroki (np. założenie bielizny, koszuli, spodni itd.) i uczy stopniowo każdego z nich, przechodząc do kolejnego tylko wtedy, gdy dziecko opanowało poprzedni krok. Zasada stopniowania trudności zaś mówi, że terapię rozpoczyna się od nauczania umiejętności podstawowych (np. reagowanie na polecenia), a dopiero w dalszej kolejności przechodzi się do bardziej złożonych zachowań (np. prowadzenie rozmowy).

Kolejny krok stanowi dobór właściwego wzmocnienia, dostosowanego do konkretnego dziecka, konkretnej sytuacji i konkretnego zachowania, które będzie podlegało wzmocnieniu. W samej zaś procedurze wzmocnienia najistotniejsze jest podawanie wzmocnień w odpowiednim momencie (w trakcie lub na-



Ryc. 1. Klasyfikacja metod terapii behawioralnej według rodzajów uczenia się, z których się wywodzą (poziom pierwszy), oraz według praw uczenia się, które stanowią mechanizm ich działania (poziom drugi)

tychmiast po wykonaniu zachowania) i wyłączenie po zachowaniach, które zostały opisane jako podlegające wzmocnieniu (Hall, Hall, 2000b; Kozłowski, 2003). W przypadku zachowań, które znajdują się w repertuarze dziecka, ale nie są emitowane w czasie i okolicznościach, w których mają być wzmocniane, w celu zwiększenia prawdopodobieństwa ich pojawienia się stosuje się podpowiedzi, czyli bodźce poprzedzające, wskazujące albo reakcję, jaką należy wykonać (podpowiedzi związane z reakcją), albo na jaki bodziec należy zareagować (podpowiedzi związane z bodźcem). Wyróżnia się kilka rodzajów podpowiedzi związanych z reakcją: fizyczne, modelujące, wskazujące, słowne lub wizualne (por. Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). W terapii dzieci z zaburzeniami rozwoju stosuje się specyficzny rodzaj podpowiedzi wizualnych – tzw. plany aktywności, które wspomagają proces nauczania samodzielności i niezależności (McClannahan, Krantz, 2002).

Kształtowanie nowych zachowań odbywa się najczęściej metodą kolejnych przybliżeń, w której wzmocnia się zachowania coraz bardziej podobne do docelowego, zaczynając często od stosunkowo dalekiego podobieństwa (por. zasada małych kroków). Nowe zachowania można także kształtować metodą modelowania, która wykorzystuje mechanizm naśladowania, zachodzący w procesie uczenia się przez obserwację (Striefel, 2000).

REDUKOWANIE ZACHOWAŃ NIEPOŻĄDANYCH

Podstawą realizacji drugiego celu terapii behawioralnej, czyli redukcji zachowań niepożądanych, jest ocena funkcjonalna. Jest to proces mający na celu sformułowanie hipotez o funkcji zachowań niepożądanych, zwanych też trudnymi (Suchowierska, 2008a). Przez funkcję zachowania rozumie się okoliczności, w jakich się ono pojawia, w odróżnieniu od formy zachowania, która oznacza sposób, w jaki zachowanie się przejawia. Rozróżnienie formy i funkcji zachowania jest niezwykle istotne, gdyż to samo zachowanie (a więc

mające tę samą formę) może mieć odmienne funkcje.

Ocena funkcjonalna to diagnoza behawioralna, w której poszukuje się środowiskowych przyczyn występowania zachowań niepożądanych (por. Bellack, Hersen, 2010). Suchowierska (2008a) wyróżnia pięć etapów oceny funkcjonalnej:

- 1) precyzyjny opis zachowania niepożądanego oraz alternatywnego zachowania pożądanego (zachowania, które ma zastąpić zachowanie niepożądane);
- 2) zbieranie informacji odnośnie do tego, kiedy zachowanie niepożądane się pojawia, a kiedy nie;
- 3) obserwowanie sytuacji, w których zachowanie niepożądane się pojawia i w których go brak;
- 4) tworzenie hipotez dotyczących funkcji zachowania niepożądanego;
- 5) testowanie hipotez.

Istnieją trzy zasadnicze metody przeprowadzania oceny funkcjonalnej: 1) metoda pośrednia (informacje uzyskuje się od rodziców, opiekunów i nauczycieli dziecka za pomocą kwestionariuszy lub w toku wywiadu), 2) metoda bezpośrednia (informacje uzyskuje się w czasie obserwacji zachowania dziecka w jego środowisku naturalnym) oraz 3) metoda eksperymentalna, czyli analiza funkcjonalna zachowania (informacje uzyskuje się w badaniach eksperymentalnych, w których manipuluje się bodźcami poprzedzającymi i konsekwencjami zachowania). Wszystkie trzy metody zmierzają do ustalenia, jakie konsekwencje środowiskowe (wzmocnienia) utrzymują zachowanie niepożądane.

Najczęstszą metodą oceny funkcjonalnej jest opis ABC. Jest to metoda bezpośrednia, polegająca na obserwacji dziecka w jego środowisku i zapisie bodźców poprzedzających zachowanie (A od *antecedent*), zachowań dziecka (B od *behavior*) oraz konsekwencji, jakie występują po zachowaniu dziecka (C od *consequence*). Dzięki opisowi ABC uzyskuje się odpowiedź na pytanie, jakie konsekwencje i w jakich okolicznościach wywołuje określone zachowanie, czyli ustala się funkcję tego zachowania.

Rezultatem oceny funkcjonalnej są także wytyczne co do tego, jaką interwencję należy zastosować w celu zredukowania niepożądanego zachowania. Terapeuta behawioralny ma do dyspozycji wiele metod interwencji w przypadku zachowań trudnych (Kozłowski, 2005; Suchowierska, 2008a). Metody terapii behawioralnej wykorzystujące warunkowanie sprawcze opierają się najczęściej na manipulowaniu konsekwencjami zachowania, ale także na manipulowaniu bodźcami poprzedzającymi zachowanie. Manipulowanie konsekwencjami zachowania wykorzystuje mechanizm wygaszania, wzmocnienia lub karania. Wygaszanie polega na zaprzestaniu występowania wzmocnień po zachowaniu niepożądanym i przyjmuje jedną z trzech form w zależności od tego, jakiego typu wzmocnienia utrzymują zachowanie. Jeśli są to wzmocnienia pozytywne, to wygaszanie polega na uniemożliwieniu ich wystąpienia. W przypadku zachowań wzmocnianych negatywnie, pomimo wystąpienia zachowania niepożądanego, które prowadziło dotychczas do ucieczki od bodźca awersyjnego lub uniknięcia tego bodźca (kary), on się pojawia. Natomiast wygaszanie zachowań podtrzymywanych przez wzmocnienia automatyczne (zachowania wywołujące doznania sensoryczne, np. zachowania autostymulacyjne) polega na uniemożliwieniu lub zminimalizowaniu odczuwania wzmocnień doznań.

Wykorzystanie wzmocnienia w redukowaniu zachowań niepożądanych można polegać na:

- wzmocnieniu zachowania pożądanego, stanowiącego alternatywę dla zachowania niepożądanego, przy jednoczesnym wygaszaniu tego ostatniego (różnicujące wzmocnienie zachowania alternatywnego);
- wzmocnieniu zachowania, które jest niemożliwe do jednoczesnego wykonania z zachowaniem niepożądanym (różnicujące wzmocnienie zachowania niekompatybilnego);
- podawaniu wzmocnień, jeśli w wyznaczonym czasie nie pojawiło się zachowanie niepożądane (różnicujące wzmocnienie innych zachowań);

- podawaniu wzmocnień, jeśli w wyznaczonym czasie wystąpiło nie więcej zachowań niepożądanych, niż to ustalono (różnicujące wzmocnienie niskiego tempa reagowania).

Choć podejście behawioralne do pracy z zachowaniami niepożądanymi kojarzone jest głównie z karaniem, to jest to jeden z głównych mitów dotyczących analizy zachowania. W redukowaniu zachowań niepożądanych najczęściej wykorzystuje się bowiem wygaszanie i wzmocnienie, a metody oparte na karaniu stosowane są rzadko i po spełnieniu wielu warunków (por. Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010). Do metod wykorzystujących karanie pozytywne zalicza się: hiperkorekcję (naprawienie w nawiązku szkód wyrządzonych przez niepożądane zachowanie) najczęściej w połączeniu z praktyką pozytywną (wielokrotne ćwiczenie zachowania pożądanego), praktykę negatywną (wielokrotne powtarzanie niepożądanego zachowania) oraz fizyczne unieruchomienie (w przypadku zachowań agresywnych, autodestrukcyjnych lub niszczących mienie) (Azrin, Besalel, 2000). Bardzo rzadko zaś stosuje się najbardziej znaną formę kary pozytywnej, czyli ekspozycję bodźca awersyjnego po wystąpieniu niepożądanego zachowania. Na karaniu negatywnym opierają się następujące metody terapii behawioralnej: koszt reakcji (pozbawienie określonej liczby wzmocnień w konsekwencji zachowania niepożądanego) oraz *time-out* (pozbawienie dostępu do wzmocnień pozytywnych oferowanych przez otoczenie) odbywający się albo w miejscu, w którym dziecko przebywa (*time-out* bez wykluczenia), albo w innym otoczeniu niż to, w którym dziecko przebywało w momencie zaangażowania się w zachowanie niepożądane (*time-out* z wykluczeniem).

Do metod opartych na manipulowaniu bodźcami poprzedzającymi zachowanie niepożądane wzmocniane pozytywnie należą: wzmocnienie niezależne od zachowania (podawanie wzmocnień podtrzymujących zachowanie niepożądane niezależnie od tego, czy ono wystąpiło) oraz ciągła dostępność wzmocnień podtrzymujących zachowanie

niepożądane (tzw. nasycenie). W przypadku zachowań niepożądanych wzmocnianych negatywnie manipulowanie bodźcami poprzedzającymi może polegać na ograniczaniu liczby bodźców awersyjnych (kar) występujących w przypadku niepojawienia się zachowania niepożądanego. Wszystkie wymienione metody oddziałują na tzw. operacje motywujące, czyli zmiany w środowisku, które czasowo zwiększają (operacja ustanawiająca) lub zmniejszają (operacja znosząca) skuteczność wzmocnienia lub kary.

Jeśli chodzi o metody redukcji zachowań niepożądanych bazujące na warunkowaniu klasycznym, to służą one w większości redukcji różnego rodzaju lęków i fobii. Metody te wykorzystują dwa mechanizmy: wygaszanie oraz przeciwwarunkowanie. W warunkowaniu klasycznym wygaszanie polega na zaprzestaniu pojawiania się bodźca bezwarunkowego po bodźcu warunkowym. Ponieważ lęk stanowi reakcję warunkową na bodziec warunkowy będący przedmiotem fobii, to wygaszanie polega na wystawieniu klienta na działanie bodźca lękotwórczego (warunkowego) do momentu, w którym siła reakcji lękowej, wobec niepojawienia się bodźca bezwarunkowego, zostanie zredukowana. Do metod wykorzystujących wygaszanie należą terapia implozywna i zatapianie. W terapii implozywnej klient wielokrotnie wyobraża sobie bodziec lub sytuację wywołującą lęk, natomiast zatapianie polega na wielokrotnym wystawieniu klienta na działanie rzeczywistego bodźca lub sytuacji lękotwórczej.

Przeciwwarunkowanie to kojarzenie bodźca warunkowego z bodźcem wywołującym reakcję niezgodną z reakcją warunkową, w rezultacie czego bodziec warunkowy zaczyna wywoływać nową, niezgodną z pierwotną, reakcję warunkową. Mechanizm przeciwwarunkowania wykorzystywany jest w metodzie terapii lęków i fobii zwanej systematycznym odwracaniem (Wolpe, Wolpe, 1999). W metodzie tej ustala się hierarchiczną listę bodźców lub sytuacji wywołujących lęk (bodziec warunkowy), a następnie klient, znajdując się w stanie głębokiej relaksacji (nowa, niezgodna z lękiem reakcja), wyobraża so-

bie bodźce lub sytuacje z listy, poczynając od najmniej lękotwórczych, stopniowo przechodząc do tych, które wywołują coraz większy lęk. Mechanizm przeciwwarunkowania wykorzystywany jest również w metodzie terapii zwanej awersyjnym przeciwwarunkowaniem. Polega ona na kojarzeniu bodźca wywołującego przyjemne doznania, ale szkodliwego (np. obgryzania paznokci), z bodźcem awersyjnym (np. substancją do smarowania paznokci o nieprzyjemnym smaku).

Metody terapii behawioralnej lęków i fobii wykorzystujące warunkowanie klasyczne należą do grupy zwanej terapią ekspozycyjną, gdyż w ich trakcie klient wystawiany jest na kontakt z bodźcem lub sytuacją lękotwórczą. Kontakt ten może mieć miejsce w wyobraźni klienta lub w rzeczywistości wirtualnej (systematyczne odwracanie i terapia implozywna), lub odbywać się w miejscu, w którym lęk rzeczywiście występuje (zatapianie). W tym ostatnim przypadku mówimy, że terapia ekspozycyjna jest terapią *in vivo*. W terapii lęków i fobii stosuje się także specyficzną formę modelowania, wykorzystującą mechanizm naśladowania, zachodzący w procesie uczenia się przez obserwację, tj. modelowanie uczestniczące. W metodzie tej terapeuta prezentuje pożądane zachowanie (np. zbliżanie się do obiektu fobii), a w kolejnym etapie pomaga klientowi wykonać modelowane zachowanie (Bandura, 1977/2007).

GENERALIZACJA I UTRZYMANIE EFEKTÓW TERAPII

Generalizacja i utrzymanie efektów jest równorzędnym pod względem istotności celem terapii behawioralnej, jak rozwijanie zachowań pożądanych i redukcja zachowań niepożądanych. Generalizacja efektów terapii oznacza występowanie zachowania poddawanego interwencji w różnych sytuacjach i środowiskach oraz wobec wielu osób, a nie wyłącznie w środowisku terapeutycznym i wobec terapeuty. Z kolei utrzymanie określa stopień, w jakim zachowanie poddawane interwencji jest przejawiane przez dziecko po jej zakończeniu. Istnieje wiele metod, które służą utrzymaniu i ge-

neralizacji efektów terapii (Esveltd-Dawson, Kazdin, 2000). Do najważniejszych należą:

- przechodzenie od wzmacniania ciąglego (wzmocnienie po każdym zachowaniu) do wzmacniania sporadycznego (wzmocnienie występuje tylko po niektórych zachowaniach);
- zwiększanie opóźnienia między zachowaniem a wzmocnieniem;
- odchodzenie od stałego kontrolowania zachowań na rzecz sprawdzania i wzmacniania tylko niektórych zachowań;
- przechodzenie od wzmocnień sztucznych (zaplanowanych i przyznawanych przez terapeutę) do wzmocnień naturalnych (ściśle związanych z zachowaniem, którego są konsekwencją);
- przechodzenie od wzmacniania przez osoby, które na co dzień stykają się z pożądanymi zachowaniami, szczególnie rówieśników;
- wzmacnianie pożądaných zachowań w nowych sytuacjach i w obecności innych osób podających wzmocnienia.

SKUTECZNOŚĆ TERAPII BEHAVIORALNEJ

Terapia behawioralna jest jedną z najskuteczniejszych form psychoterapii. Świadczy o tym choćby fakt, że na liście 25 skutecznych i prawdopodobnie skutecznych terapii, opublikowanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (Chambless, 1993), aż 13 to terapie behawioralne! Jeśli chodzi o terapię zaburzeń rozwoju, to na liście tej widnieje modyfikacja zachowania, która zo-

stała uznana za skuteczną na podstawie rezultatów metaanalizy przeprowadzonej przez Scottiego i wsp. (1991). Danych potwierdzających skuteczność terapii behawioralnej zaburzeń rozwoju jest znacznie więcej, a zainteresowany czytelnik znajdzie ich przeglądy np. w publikacjach Lovaasa (2003) oraz Kubach i Zielińskiej (2003). W tym miejscu warto jednak podkreślić, że stosowana analiza zachowania dostarcza skutecznych metod terapii zaburzeń mowy, a nawet umożliwia nabywanie mowy przez dzieci autystyczne, które przed podjęciem terapii nie mówiły (Kawa, 2005; Kubach, Zielińska, 2002; Suchowierska, 2005; Suchowierska, Kawa, 2008). Skuteczność metod stosowanej analizy zachowania w tym zakresie nie tylko przeczy jednemu z mitów dotyczących analizy zachowania głoszącemu, że analiza zachowania nie jest w stanie wyjaśnić nabywania mowy (por. Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010), ale także potwierdza słuszność analizy procesu nabywania mowy przeprowadzonej przez Skinera w książce *Verbal Behavior* z 1957 roku, nietrafnie skrytykowanej w słynnej recenzji Chomsky'ego (1959/1977) (por. Suchowierska, Kawa, 2008).

Resumując, stosowana analiza zachowania dostarcza niezwykle skutecznych metod terapii zaburzeń rozwoju. Poza dowiedzioną skutecznością dodatkowo wyróżniają ją naukowe podstawy (rezultaty tysięcy badań nad procesami uczenia się, prowadzonych od przeszło stu lat), a także – z jednej strony – dostosowanie metod do specyficznych problemów i zaburzeń, a z drugiej – możliwość ich wykorzystania nie tylko do kształtowania i modyfikowania zachowań problemowych, ale także do podnoszenia jakości życia.

PRZYPIS

¹ Na drugim miejscu tego rankingu znalazł się Jean Piaget, wyprzedzając zajmującego trzecią pozycję Zygmunta Freuda. Na czwartym miejscu uplasował się inny wybitny przedstawiciel behawioryzmu polskiego pochodzenia (jego ojciec wyemigrował do Kanady z Krakowa) – Albert Bandura, który jest najwyżej notowanym żyjącym psychologiem uwzględnionym w rankingu.

BIBLIOGRAFIA

- Ayllon T. (2000), *Jak stosować gospodarkę żetonową i system punktowy*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Ayllon T., Michael J. (1959), The Psychiatric Nurse as a Behavioral Engineer. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 2, 323–334.
- Azrin N.H., Besalel V.A. (2000), *Jak stosować praktykę pozytywną, autokorekcję i hiperkorekcję*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Baer D.M. (2002), Stosowana analiza behawioralna [w:] N.J. Mackintosh, A.M. Dolman (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, 37–58. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Baer D.M., Wolf M.M., Risley T.R. (1968), Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91–97.
- Bandura A. (1977/2007), *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąbel P. (2009), Punktowe systemy oceniania w praktyce edukacyjnej [w:] N. Grzegorzczuk-Dłuciak (red.), *Czas na dialog! Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli Szkolnictwa Specjalnego*, 35–52. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bąbel P., Ostaszewski P. (2008), Wprowadzenie do psychologii behawioralnej [w:] P. Bąbel, P. Ostaszewski (red.), *Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, 7–21. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bąbel P., Suchowierska M., Ostaszewski P. (2010), *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bellack A.S., Hersen M. (2010), *Diagnoza behawioralna. Podręcznik*. Warszawa: ME-KOMP.
- Białaszek W., Ostaszewski P. (2008), Podstawy metodologii badań eksperymentalnej analizy zachowania [w:] P. Bąbel, P. Ostaszewski (red.), *Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, 41–61. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chambless D.L. (1993), *Task Force on Promotion and Dissemination of Psychological Procedures: A Report Adopted by the Division 12 Board-October 1993*; <http://www.apa.org/divisions/div12/est/chamble2.pdf> (dostęp: 1.11.2010).
- Chomsky N. (1959/1977), Recenzja z Verbal Behavior B.F. Skinnera [w:] B. Stanosz (red.), *Lingwistyka a filozofia. Współczesny spór o filozoficzne założenia teorii języka*, 23–81. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Esveldt-Dawson K., Kazdin A.E. (2000), *Jak utrwaląc wyuczone zachowanie*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Fuller P.R. (1949), Operant Conditioning of a Vegetative Human Organism. *American Journal of Psychology*, 62, 587–590.
- Haggbloom S.J., Warnick R., Warnick J.E., Jones V.K., Yarbrough G.L., Russell T.M., Borecky C.M., McGahhey R., Powell J.L. III, Beavers J., Monte E. (2002), The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. *Review of General Psychology*, 6, 139–152.
- Hall R.V., Hall M.L. (2000a), *Jak stosować systematyczną uwagę i aprobatę*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Hall R.V., Hall M.L. (2000b), *Jak stosować wzmocnienia*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Jones M.C. (1924), A Laboratory Study of Fear: The Case of Peter. *Pedagogical Seminary*, 31, 308–315.
- Kawa R. (2005), Rozwijanie umiejętności niezbędnych w nabywaniu mowy [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, 79–96. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozłowski J. (2003), Zastosowanie teorii uczenia się w terapii małych dzieci z autyzmem na przykładzie projektu wczesnej interwencji O.I. Lovaasa [w:] D. Danielewicz, E. Pisula (red.), *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, 49–74. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kozłowski J. (2005), Zachowania trudne u osób z zaburzeniami rozwojowymi: behawioralny model diagnozy, terapii i profilaktyki [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, 97–129. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubach I., Zielińska M. (2002), Terapia behawioralna mowy u dzieci z autyzmem [w:] J. Przesmycka-Kamińska (red.), *Trudności w werbalnym porozumiewaniu się z otoczeniem dzieci z różnymi dysfunkcjami OUN*, 93–104. Wrocław: Wydawnictwo GAJT.

- Kubach I., Zielińska M. (2003), Przegląd badań nad skutecznością wykorzystania technik analizy behawioralnej stosowanej w terapii dzieci z autyzmem [w:] M. Kościelska, B. Aouil (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Sprawność w niepełnosprawności*, 109–129. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Lovaas O.I. (2003), Plany eksperymentalne i badania oparte na danych skumulowanych we wczesnej interwencji behawioralnej [w:] M. Rybicka (red.), *Terapia behawioralna osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, 17–61. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Malcolm N. (1964/2002), Behawioryzm jako filozofia psychologii [w:] T.W. Wann (red.), *Behawioryzm i fenomenologia*, 171–194. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McClannahan L.E., Krantz P.J. (2002), *Plany aktywności dla dzieci z autyzmem. Uczenie samodzielności*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Ostaszewski P. (2000), Procesy warunkowania [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2: Psychologia ogólna*, 97–116. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rachlin H. (1994), *Behavior and Mind: The Roots of Modern Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Scotti J.R., Evans I.M., Meyer L.H., Walker P. (1991), A Meta-Analysis of Intervention Research with Problem Behavior: Treatment Validity and Standards of Practice. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 233–256.
- Shaughnessy J.J., Zeichmeister E.B., Zeichmeister, J.S. (2002), *Metody badawcze w psychologii*, 362–378. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Skinner B.F. (1938/1995), *Zachowanie się organizmów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skinner B.F. (1953/1965), *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- Skinner B.F. (1957), *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner B.F. (1963/2002), Pół wieku behawioryzmu [w:] T.W. Wann (red.), *Behawioryzm i fenomenologia*, 99–133. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Staddon J.E.R. (2001), *The New Behaviorism*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Striefel S. (2000), *Jak uczyć przez modelowanie i imitację*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Suchowierska M. (2005), Nauczanie dzieci z autyzmem zachowań werbalnych – dwa uzupełniające się podejścia [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, 59–78. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Suchowierska M. (2008a), Ocena funkcjonalna: metody przeprowadzania analiz i wykorzystanie ich wyników w praktyce [w:] P. Bąbel, P. Ostaszewski (red.), *Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, 63–83. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Suchowierska M. (2008b), Stosowana analiza zachowania – wykorzystanie technik behawioralnych do rozwiązywania problemów społecznych [w:] P. Bąbel, P. Ostaszewski (red.), *Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, 239–260. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Suchowierska M., Kawa R. (2008), Zachowania werbalne: koncepcja B.F. Skinnera i krytyka N. Chomsky’ego [w:] P. Bąbel, P. Ostaszewski (red.), *Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, 169–203. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Świeżaczyńska M., Ostaszewski P. (2008), Filozoficzne podłoże założeń radykalnego behawioryzmu B.F. Skinnera [w:] P. Bąbel, P. Ostaszewski (red.), *Współczesna psychologia behawioralna. Wybrane zagadnienia*, 23–40. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Turner J.S., Helms D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Watson J.B. (1913/2000), Psychologia, jak widzi ją behawiorysta [w:] J. Siuta, K. Krzyżewski (red.), *Behawioryzm i psychologia świadomości*, 139–154. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Watson J.B. (1925/1990), *Behawioryzm oraz Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Watson J.S. (2005), Learning Theories [w:] B. Hopkins, R.G. Barr, G.F. Michel, P. Rochat (red.), *The Cambridge Encyclopedia of Child Development*, 70–76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolpe J., Wolpe D. (1999), *Wolni od lęku. Lęki i ich terapia*. Kraków: WiR Partner.
- Wyrwicka W. (2001), *Naśladowictwo w zachowaniu się ludzi i zwierząt*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.