

## **Bài 4.**

### **LẬP KẾ HOẠCH CAN THIỆP HÀNH VI DỰA TRÊN ĐÁNH GIÁ**

*Mục tiêu: Sau khi học xong bài này, học viên có thể:*

- Hiểu biết về đánh giá hành vi chức năng
- Nắm được 10 bước trong đánh giá hành vi chức năng
- Biết lập kế hoạch can thiệp hành vi cho trẻ
- Vận dụng để đánh giá hành vi chức năng của trẻ rối loạn phổ tự kỉ

**Thời gian: 90 phút**

#### **1. Đánh giá hành vi hành vi**

Những vấn đề về hành vi phổ biến có thể được cha mẹ và giáo viên phát hiện mà không cần phải đánh giá. Tuy nhiên, đôi khi chúng ta cần phải có nhiều thông tin hơn về vấn đề hành vi của đứa trẻ để có thể đưa ra các chiến lược can thiệp cho phù hợp và chỉ có các thủ tục đánh giá chính thức mới có thể cung cấp cho chúng ta những thông tin quan trọng này.

Hiện nay, xu hướng chung trong công tác quản lí hành vi cho học sinh đặc biệt là những học sinh có nhu cầu đặc biệt là các chuyên gia tiến hành đánh giá hành vi chức năng nhằm phát hiện các vùng chức năng có vấn đề và phát triển các chiến lược can thiệp để cải thiện các vùng chức năng có vấn đề đó. Tuy nhiên, cũng cần xác định rằng chỉ tiến hành đánh giá chính thức chức năng hành vi đối với những hành vi có vấn đề của một số ít học sinh, bởi lẽ đây là một qui trình khá dài và phức tạp. Mặc dù không phải với hành vi nào chúng ta cũng có thể tiến hành đánh giá hành vi chức năng nhưng chúng ta cũng có thể sử dụng tư duy theo cách đánh giá hành vi chức năng để giải quyết những vấn đề khác trong công tác quản lí hành vi.

##### **1.1. Đánh giá hành vi chức năng là gì?**

*Đánh giá hành vi chức năng là một quá trình giải quyết vấn đề theo nhóm nhằm nhận dạng những yếu tố có thể dự đoán được (bối cảnh, yếu tố tiền đề) và các yếu tố hậu hành vi. Đánh giá hành vi chức năng giúp chúng ta có nhiều khả năng dự đoán thời điểm và địa điểm xảy ra các vấn đề về hành vi. Việc đánh giá hành vi chức năng nhằm xác định những mẫu hành vi nhiều hơn là để mô tả hành vi đơn thuần, để tìm hiểu động cơ hay chức năng của hành vi.*

Đánh giá hành vi chức năng là một quá trình xác định tại sao một trẻ tham gia vào một hành vi có tính thách thức và hành vi của trẻ có liên quan như thế nào đến môi

trường. Quá trình này cũng miêu tả mối quan hệ giữa kỹ năng A hay việc thể hiện của các vấn đề và hàng loạt các yếu tố mà có ảnh hưởng đến sự xuất hiện của các hành vi.

Như đã đề cập ở trên, các yếu tố có thể dự đoán được trong bao gồm bối cảnh và tiền đề của hành vi. Các *yếu tố bối cảnh* cần xem xét khi đánh giá hành vi chức năng bao gồm những ảnh hưởng về mặt sinh lí (sức khỏe, tình trạng rối loạn...); những ảnh hưởng về mặt môi trường; những yếu tố diễn ra trong tình huống xuất hiện hành vi; những ảnh hưởng về nội tâm (tình cảm hay suy nghĩ)... Các *yếu tố tiền hành vi* bao gồm các sự kiện xảy ra ngay tại thời điểm trước khi xảy ra phản ứng chậm ngòi cho hành vi, như: yêu cầu của giáo viên, độ khó của nhiệm vụ được ra. Các *điều kiện hình thành* là những sự việc hoặc điều kiện trong môi trường làm thay đổi khả năng củng cố của sự việc khác hoặc số lần hành vi chịu ảnh hưởng của vật củng cố khác.

Các *yếu tố hậu hành vi* là những sự kiện xảy ra sau khi hành vi xuất hiện. Hiệu quả được đánh giá tùy theo sự tác động đến hành vi. Nếu hành vi tiếp tục hoặc gia tăng thì điều đó có tính củng cố và nếu giảm thì nó mang tính hình phạt với học sinh.

Đánh giá chức năng có thể trả lời các câu hỏi:

- Tại sao trẻ lại có hành vi đó?
- Khi nào thì hành vi đó có thể được thể hiện rõ nhất?
- Trong những tình huống nào thì hành vi ít có thể xảy ra nhất?

Như vậy, một đánh giá hành vi chức năng nên bao gồm ít nhất các phần sau:

Thứ nhất, nhận diện được hành vi có vấn đề

Thứ hai, định nghĩa được hành vi theo tên gọi hoặc thuật ngữ cụ thể

Thứ ba, nhận diện được các nhân tố ngữ cảnh mà có thể làm xuất hiện hành vi (có thể là nhân tố ảnh hưởng hoặc nhân tố nhận thức).

Thứ tư, xây dựng và loại ra được các giả định liên quan đến các điều kiện chung dưới các hành vi thường xuyên có thể xảy ra và có thể có những hệ quả dẫn đến việc duy trì hành vi đó.

Có hai loại đánh giá hành vi chức năng là đánh giá chính thức và đánh giá không chính thức. Khác với đánh giá hành vi chức năng chính thức, việc đánh giá hành vi chức năng không chính thức bao gồm việc ghi lại tỉ mỉ các sự kiện, tham khảo đồng nghiệp, quan sát chung về hành vi có vấn đề và bối cảnh xảy ra...

## ***1.2. Một số nguyên tắc cơ bản trong đánh giá hành vi chức năng***

Trên thực tế, việc đánh giá hành vi chức năng, đặc biệt là đánh giá hành vi chức năng chính thức là một công việc khá phức tạp, nó đòi hỏi chúng ta phải tuân theo các bước chặt chẽ (chúng ta sẽ tìm hiểu ở phần dưới) và các nguyên tắc cụ thể:

Việc đánh giá hành vi chức năng nên dựa trên các đặc điểm về nhận thức, cảm giác, hành vi của trẻ trong các tình huống cụ thể hơn là đặc điểm nhân cách hoặc tính khí của trẻ.

Đánh giá nên tập trung vào từng cá nhân trẻ, gia đình và bối cảnh của trẻ hơn là những so sánh với một nhóm mẫu chuẩn.

Đánh giá được tập trung chủ yếu vào việc tìm hiểu các ảnh hưởng của tình huống hay hoàn cảnh lên hành vi, hơn là các trải nghiệm trong quá khứ.

Mục đích chủ yếu của việc đánh giá là để thu thập thông tin có ích cho việc xây dựng chiến lược can thiệp hiệu quả.

Trong suốt quá trình đánh giá cần sử dụng nhiều phương pháp khác nhau, không nên sử dụng một phương pháp hay một công cụ để đưa ra kết luận về trẻ, kết quả đánh giá khi đó sẽ thiếu tính khách quan.

Thông tin khách quan thu được trong suốt quá trình đánh giá sẽ hữu ích hơn là sự suy luận và những ý kiến chủ quan.

Đánh giá là liên tục và sự hiệu quả của các chiến lược can thiệp cũng cần được đánh giá.

Khi lựa chọn công cụ và phương pháp đánh giá cần dựa trên các thông tin thu thập về đặc điểm của trẻ và gia đình cũng như là các tài liệu về các rối loạn hành vi cụ thể.

### ***1.3. Mục đích của đánh giá hành vi chức năng***

Thông thường học sinh thể hiện một hành vi nhằm đáp ứng một mục đích nào đó, để tương tác và gắn với những bối cảnh và sự kiện nhất định.

Hành vi xuất hiện để thực hiện một số chức năng phổ biến như để được củng cố (sự chú ý của GV), để tránh hay thoát khỏi nhiệm vụ hoặc tình huống không ưa thích (tương tác với trẻ khác, bài tập khó), để nhận được những kích thích về cảm giác (những kích thích từ việc đập bàn, đu đưa, hành vi gây thương tích), để đáp ứng nhu cầu giao tiếp (bộc lộ sự thất vọng), để kiểm soát tình huống xã hội (lớp học, quan hệ với bạn), để đạt được và duy trì hình ảnh trong nhóm bạn, đòi hỏi sự công bằng hoặc trả thù người khác, chống đối nhà trường....

Chúng ta tiến hành đánh giá hành vi chức năng là bởi những lí do sau đây:

*Thứ nhất*, việc hiểu chức năng của hành vi là rất cần thiết để tạo lập kế hoạch can thiệp hành vi hiệu quả.

*Thứ hai*, tạo điều kiện thuận lợi để trị liệu theo hướng mà giả thuyết đặt ra và đạt được những kết quả tích cực hơn.

*Thứ ba*, làm tăng khả năng tạo ra những thay đổi tích cực kéo dài trong hành vi của học sinh.

*Thứ tư*, mang lại nhiều thời gian hướng dẫn hơn.

*Thứ năm*, nhấn mạnh đến việc xây dựng kỹ năng cho học sinh không phải chỉ nhằm vào việc phạt các hành vi không tốt.

Theo kinh nghiệm của các chuyên gia về quản lí hành vi thì đánh giá hành vi chức năng tuy tốn thời gian nhưng nếu không thực hiện ngay lúc này nhưng nếu không làm thì có thể sau đó chúng ta sẽ tốn thời gian hơn.

#### **1.4. Các bước đánh giá hành vi chức năng**

Để tiến hành đánh giá hành vi chức năng chính thức chúng ta cần tiến hành 10 bước theo thứ tự sau:

**Bước 1.** Nhận định ban đầu về hành vi. Việc nhận định nhằm trả lời câu hỏi: Liệu đó là do sự thiếu hụt về kỹ năng hay là do sự thiếu hụt trong khả năng hay là cả hai? Sự thiếu hụt về kỹ năng cho thấy trẻ chưa được học hành vi, thiếu hiểu biết về hành vi hoặc không rõ khi nào, ở đâu thì nên thực hiện hành vi. Sự thiếu hụt khả năng cho thấy trẻ không có động cơ thực hiện hành vi hoặc có sự ganh đua về tình cảm. Câu hỏi tiếp theo cần trả lời là liệu đó là do trẻ không thể làm được hay là không muốn làm ?

**Bước 2.** Mô tả hành vi. Hành vi cần quan tâm có thể được mô tả dưới dạng : định lượng được, quan sát được, cụ thể. Chúng ta có thể kiểm tra qua những người ít hoặc chưa bao giờ tiếp xúc với trẻ, liệu khi đọc mô tả của chúng ta họ có nhận ra hành vi không. Chúng ta cũng có thể kiểm tra qua các môi quan Hử với chủ thể, liệu chỉ có duy nhất một học sinh có vấn đề hay có nhiều học sinh khác ?

**Bước 3.** Hoàn thành thông tin về chức năng của hành vi. Xem lại các ghi chép cho phù hợp. Phỏng vấn các cá nhân có hiểu biết trực tiếp Vũ hành vi của trẻ như trẻ, giáo viên, thành viên gia đình... Hoàn thành thông tin Vũ nhận thức của trẻ đối với tình huống nghĩa là phỏng vấn trẻ ngay khi có thể. Để phân tích chức năng cần ít nhất một bộ số liệu quan sát được (bảng ABC, biểu đồ phân bố, bảng ghi...) và bộ số liệu gián tiếp (mẫu phỏng vấn giáo viên, cha mẹ trẻ). Đánh giá hành vi về định tính và định lượng. Đối với một vấn đề Vũ hành vi, chúng ta cần biết:

- a. Mức độ thường xuyên xảy ra (tần số)
- b. Độ dài, khoảng thời gian xảy ra
- c. Mức độ nghiêm trọng

**Bước 4.** Phân tích thông tin. Tập hợp thông tin từ nhiều nguồn và công cụ khác nhau, phân định sự khác nhau giữa hành vi hiện tại và hành vi mong muốn. Tập hợp thông tin thu được qua quan sát trực tiếp, phỏng vấn để tạo ra cơ sở dữ liệu có thể phân tích.

**Bước 5.** Đưa ra nhận định, giả thuyết liên quan đến chức năng của hành vi. Xác định mẫu hành vi từ số liệu thu được. Xác định thời điểm, địa điểm và hoàn cảnh mà hành vi có khả năng xảy ra nhiều nhất và ít nhất. Xác định chức năng của hành vi (hành vi được thực hiện nhằm mục đích gì...)

**Bước 6.** Kiểm tra nhận định, giả thuyết liên quan đến chức năng của hành vi có vấn đề. Những cách thức kiểm tra giả thuyết: quan sát và ghi lại hành vi trong điều kiện hiện thời, thay đổi một khía cạnh hướng dẫn (sự chú ý của hành vi, độ khó của nhiệm vụ), quan sát và ghi lại hành vi trong điều kiện mới, lặp lại mỗi điều kiện ít nhất một lần, Vũ đồ thị và phân tích hành vi trong điều kiện ban đầu và hiện tại.

**Bước 7.** Xây dựng và thực hiện Kế hoạch can thiệp hành vi. Những câu hỏi mà chúng ta cần trả lời khi xây dựng Kế hoạch can thiệp hành vi: hành vi có cần thiết với lớp học hay trường học không? Hành vi đó được củng cố trong môi trường tự nhiên hay không? Có cách nào can thiệp vào bối cảnh (giáo viên và học sinh) không? Điều đó có khích lệ trẻ thực hiện hành vi mong muốn nhiều hơn hành vi có vấn đề không?

*Những lưu ý khi xây dựng Kế hoạch can thiệp hành vi:* Sự can thiệp phải gắn với số liệu khách quan liên quan đến chức năng của hành vi và nhu cầu của học sinh; sự can thiệp phải dựa trên những bằng chứng xác thực và tiến đến thực thi nhất quán; sự can thiệp phải tích cực; sự can thiệp phải được xây dựng bởi những người hiểu rõ về trẻ và không chỉ xác định những hành vi có vấn đề mà cả những thiếu hụt về hành vi phù hợp; sự can thiệp phải được tính đến yếu tố thời gian và môi trường ít hạn chế nhất...

*Một số hướng can thiệp cần được đề cập đến:*

1. Điều chỉnh các yếu tố bối cảnh (sự bố trí lớp học, chiến thuật quản lý chung, hướng dẫn của giáo viên...).
2. Dạy trẻ thay thế hành vi bằng một hành vi có cùng chức năng (giơ tay để thu hút sự chú ý thay vì hét lên).

3. Điều chỉnh môi trường để ngăn chặn hành vi có vấn đề xảy ra và tăng khả năng hành vi thay thế xảy ra.

4. Điều chỉnh các yếu tố tiền đề như sự hướng dẫn của giáo viên, độ khó, độ dài của bài học

5. Điều chỉnh các yếu tố hiệu quả như sự chú ý của giáo viên, phần thưởng.

6. Thay đổi một vài khía cạnh dạy học như Vù biểu đồ, lược đồ, bạn cùng tiến.

7. Lập Kế hoạch để trẻ có thể kiểm soát mình nếu có thể.

8. Đặt ra mức độ thực hiện hành vi thay thế dễ chấp nhận hơn.

**Bước 8.** Giám sát tính trung thực khi thực hiện hành vi. Các thành viên trong nhóm can thiệp phải giám sát việc can thiệp hành vi của bản thân và của đồng nghiệp để đảm bảo việc thực hiện Kế hoạch một cách chính xác và nhất quán. Nếu chúng ta không biết các thành viên trong nhóm có tuân thủ Kế hoạch không thì chúng ta không thể biết Kế hoạch có thiếu hiệu quả không hay là Kế hoạch có khả năng hữu ích này được thực hiện không tốt.

**Bước 9.** Đánh giá tính hiệu quả của Kế hoạch can thiệp hành vi. Thông tin Vũ Kù hoạch can thiệp nên gồm có: bằng chứng Vũ việc giám sát hành vi có vấn đề, bằng chứng Vũ việc tăng hành vi thay thế, bằng chứng Vũ việc đạt được mục tiêu lớn hơn, bằng chứng Vũ việc thay đổi kéo dài trong hành vi qua những thời điểm và hoàn cảnh khác nhau... Số liệu Vũ hành vi của học sinh nên được đồ thị hoá thời điểm trước và trong can thiệp. Trước can thiệp bao gồm hành vi có vấn đề và trong can thiệp bao gồm hành vi có vấn đề và hành vi thay thế.

**Bước 10.** Điều chỉnh Kế hoạch can thiệp hành vi. Những quyết định liên quan đến việc thay đổi cách can thiệp cần được tiến hành sau ít nhất là 5 – 15 ngày và dựa trên việc Kế hoạch cũ thực hiện có hiệu quả hay không. Lí do điều chỉnh Kế hoạch: học sinh đã đạt được các mục tiêu lớn và nhỏ Về mặt hành vi, Kế hoạch can thiệp ban đầu không tạo ra sự thay đổi tích cực, đã thay đổi về vị trí của học sinh...

Trên đây là 10 bước cơ bản mà chúng ta cần làm để đánh giá hành vi chức năng cho học sinh. Một lần nữa chúng ta cần nhớ rằng công việc này tuy mất thời gian nhưng nếu không thực hiện có thể chúng ta sẽ phải mất nhiều thời gian hơn.

## **2. Lập kế hoạch can thiệp**

Một kế hoạch can thiệp phải xác định hành vi có vấn đề của học sinh sau đó phải phát triển dựa trên những thông tin thu thập được từ đánh giá hành vi chức năng. Bởi vì quá trình này đòi hỏi việc thu thập một lượng thông tin khá lớn từ những nguồn khác

nhau vì vậy nhóm hỗ trợ hành vi chịu trách nhiệm việc này là tốt nhất. Mary Margaret Kerr và C. Michael Nelson đã mô tả quá trình xây dựng kế hoạch can thiệp hành vi gồm 5 bước. Những bước này có liên quan hoặc bao gồm một số thành phần nhỏ. Ví dụ, đánh giá hành vi học sinh bao gồm xác định và mô tả hành vi mục tiêu, xác định hoàn cảnh xuất hiện hành vi mục tiêu và hoàn cảnh hành vi mục tiêu không xuất hiện, xác định mối quan hệ có thể dự đoán trước giữa hành vi và những hoàn cảnh này và kiểm tra mối liên quan này để thiết lập độ liên lạc.

### BƯỚC 1. ĐÁNH GIÁ HÀNH VI CỦA HỌC SINH

Đánh giá ban đầu với mục đích phát triển kế hoạch can thiệp liên quan đến việc thu thập thông tin qua trao đổi, phỏng vấn có cấu trúc, bảng hỏi, bảng kiểm với giáo viên, cha mẹ học sinh, những người thường xuyên tiếp xúc với học sinh. Trong bước này chúng ta cần trả lời các câu hỏi như: hành vi có vấn đề là như thế nào? Nhìn chung, dưới điều kiện nào thì hành vi có xu hướng xuất hiện hoặc không xuất hiện?

*Hành vi có vấn đề như thế nào?* Nhiệm vụ ở đây là để phát triển một định nghĩa về hành vi mục tiêu của quá trình can thiệp. Hành vi mục tiêu nên được xác định và mô tả bằng những từ ngữ rõ ràng sao cho nó có thể quan sát được, đo đạc được và nhận biết được rõ ràng để cho nhiều người có thể xác nhận rằng hành vi đó có xuất hiện hay không. Các chuyên gia khuyên rằng nên định nghĩa hành vi mục tiêu dưới dạng “hành động - đối tượng” [1]. Những đặc điểm này tạo nên một định nghĩa cụ thể về hành vi mục tiêu (ví dụ, hành vi như thế nào).

Dưới đây là một số ví dụ về những định nghĩa về hành vi, một bên là định nghĩa một cách chung chung, một bên là định nghĩa cụ thể về hành vi mục tiêu.

Định nghĩa chung chung	Định nghĩa cụ thể
1. Kim không tuân theo yêu cầu của giáo viên	1. Khi giáo viên hướng dẫn, Kim không bắt đầu hành vi được yêu cầu trong 5 giây
2. An rất tăng động	2. An ra khỏi chỗ ngồi hơn 1 lần trong 10 phút
3. Bình giận dữ	3. Bình đánh, đá, xô đẩy và la hét bạn không ngớt
4. Bo rút lui	4. Bo chủ động tương tác với bạn ít hơn 1 lần trong 10 phút trong giờ chơi tự do.

Nghiên cứu các ví dụ trên và luyện tập viết các định nghĩa về hành vi mục tiêu sẽ giúp bạn thành thạo kỹ năng này.

*Nhìn chung, dưới điều kiện nào thì hành vi có xu hướng xuất hiện hoặc không xuất hiện?*

Một số công cụ đánh giá có thể giúp trả lời câu hỏi này. Touchette, MacDonald, và Langer (1985) đã đưa ra một biểu đồ tiện dụng cho việc đo lường các hành vi mục tiêu theo thời gian và địa điểm. Biểu đồ này gọi là *biểu đồ cấp tốc*, đây là một hệ thống đánh giá hành vi trong một khoảng thời gian. Trong đó mỗi ngày được biểu diễn là một cột dọc được chia làm mỗi 30 phút một. Người quan sát ghi các hoạt động diễn ra ở mỗi khoảng thời gian và đánh dấu cho mỗi ngày để ghi lại liệu hành vi mục tiêu có xuất hiện hay không. Tiếp theo, các biểu tượng khác nhau có thể được sử dụng để chỉ ra liệu hành vi xuất hiện với tỉ lệ cao hay thấp. Ô trống thể hiện hành vi không xuất hiện. Mặc dù biểu đồ cấp tốc không chỉ ra sự thường xuyên xuất hiện của hành vi mục tiêu, nhưng nó cho biết mẫu hành vi theo thời gian và địa điểm. Vì vậy, quá trình này có thể được sử dụng để xác định mối quan hệ giữa hành vi có vấn đề và thời gian trong ngày, sự có mặt hoặc vắng mặt của một số người, một môi trường vật chất hay môi trường xã hội, một hoạt động cụ thể,... Xin xem ví dụ về biểu đồ cấp tốc dưới đây.

Biểu đồ cấp tốc											
Học sinh: N.V.A											
Người quan sát: T. M.T (giáo viên)											
Ngày: 2/4 đến 13/4											
Hành vi mục tiêu: Rời khỏi chỗ khi không được phép											
Thời gian	Hoạt động	Ngày									
		2/4	3/4	4/4	5/4	6/4	9/4	10/4	11/4	12/4	13/4
7:30	Đến lớp										
8:00	Viết										
8:30	Kĩ năng sống										
9:00	Đọc										
9:30	Thể dục	N A	NA	NA	N A	N A	N A	NA	NA	NA	NA
10:00	Khoa học							NA			
10:30	Toán							NA			

11:00	Ăn trưa							NA			
1:30	Đọc										
2:00	Toán										

hành vi không xuất hiện  
 Hành vi xuất hiện  
 NA: không quan sát

*Phòng vấn hành vi* là biện pháp thu thập thông tin hữu ích khác từ cả trẻ em và người lớn. Phòng vấn nên được cấu trúc để đưa ra những thông tin về hành vi, địa điểm hành vi xảy ra và các điều kiện tiền hành vi và hậu hành vi bao gồm hành vi xã hội của những người khác. Phòng vấn có thể được sử dụng để thu thập thông tin về mối quan tâm và mục tiêu, xác định những nhân tố làm duy trì hoặc tạo dịp để hành vi xuất hiện, thu thập thông tin về tiền sử, cũng như những công cụ củng cố. Thông tin từ hai hoặc nhiều nguồn có thể được so sánh để lượng giá tính xác thực của thông tin hoặc để có được thông tin về nhận thức của cá nhân về hành vi và các sự kiện theo môi trường sinh thái. Mẫu phỏng vấn hành vi như đã đề cập ở phần trước có thể sử dụng để xác định và phân tích những hành vi mục tiêu. Chú ý rằng các câu hỏi thường mở nhưng được cấu trúc tập trung vào những sự kiện dễ quan sát.

Việc quan sát trực tiếp môi trường nơi hành vi mục tiêu xuất hiện sẽ vô cùng hữu ích. Hành vi của con người xuất hiện trong hoàn cảnh môi trường chứa nhiều kích thích. Một vài kích thích này ảnh hưởng đến hành vi một cách trực tiếp hoặc gián tiếp. Biết được kích nào ảnh hưởng đến hành vi và kích thích nào không ảnh hưởng sẽ rất hữu ích. Quan sát trực tiếp có thể giúp ta xác định những kích thích ảnh hưởng đến hành vi của học sinh. Một phân tích *tiền hành vi – hành vi – hậu hành vi (A – B- C)* là hình thức quan sát trực tiếp tổ chức các sự kiện vào những cái đang thể hiện hoặc diễn ra ngay lập tức trước một hành vi, hành vi và những gì xảy ra ngay lập tức theo sau đó. Chúng ta chỉ ra được các sự kiện, địa điểm có thể ảnh hưởng đến hành vi, thậm chí đôi khi chúng xảy ra trước khi hành vi mục tiêu xuất hiện. Tuy nhiên những sự kiện tiền hành vi như nhiệm vụ cho học sinh, sự có mặt của người khác, hoặc hướng dẫn cung cấp cho học sinh có thể là những điều kiện quan trọng kích hoạt cho những hành vi có vấn đề xảy ra.

Phân tích A-B-C liên quan tới việc quan sát cẩn thận và ghi chép các sự kiện xảy ra ngay tức thì trước khi hành vi mục tiêu của học sinh xuất hiện, bản thân hành vi và những sự kiện đi theo sau. Cần tiến hành quan sát A-B-C trong thời gian đủ dài để nắm bắt được chuỗi hành vi. Vì vậy cần tiến hành quan sát A-B-C trong vài ngày để đảm bảo những đặc điểm của hành vi được quan sát. Tuy nhiên một đánh giá A-B-C chỉ hữu ích đối với việc quan sát cá nhân học sinh và ta không thể quan sát nhiều học sinh tại cùng một thời điểm cũng như rất khó khi vừa dạy vừa phân tích A-B-C. Vì vậy cần nhờ người khác hỗ trợ (ví dụ như giáo viên phụ/ trợ giảng) giúp chúng ta hướng dẫn khi ta đánh giá.

## BUỚC 2. HÌNH THÀNH GIẢ THUYẾT

Phân tích thông tin thập được thông qua quá trình đánh giá ở trên sẽ giúp ta xác định các mẫu hành vi, những sự kiện xảy ra trước hoặc sau hành vi (hoặc cả hai) có liên quan đến sự xuất hiện của hành vi mục tiêu cũng như các sự kiện không liên quan. Nhóm hỗ trợ hành vi sẽ thực hiện phân tích này để trả lời các câu hỏi liên quan đến các sự kiện xảy ra trước hành vi như sau:

- Hành vi xuất hiện ở đâu?
- Những thời gian nào trong ngày thì hành vi xuất hiện?
- Hành vi xuất hiện khi có sự hiện diện của ai?
- Những hoạt động nào thì hành vi thường xuất hiện hơn?
- Những hoạt động nào thì hành vi ít xuất hiện hơn?

Trả lời các câu hỏi về những sự kiện xảy ra sau hành vi mục tiêu cho biết về chức năng của hành vi đó, như:

- Điều gì xảy ra ngay sau hành vi của học sinh?
- Hành vi có dẫn tới sự thay đổi của môi trường xung quanh không?
- Học sinh được gì, mất gì?
- Những người khác phản ứng đối với hành vi đó như thế nào?

Trong hoàn cảnh mà hành vi có vấn đề xuất hiện thường là cơ sở của một quá trình đánh giá và cũng là yếu tố quan trọng để giúp ta dự đoán những hành vi nào chắc chắn sẽ xuất hiện. Bởi vậy, hãy nhớ quan sát những địa điểm mà hành vi của học sinh là phù hợp, và xác định những sự kiện, địa điểm, những điều xảy ra trước hành vi và sau hành vi có liên quan. Từ việc trả lời những câu hỏi này chúng ta có thể hình thành những giả thuyết về những sự kiện tiền hành vi và hậu hành vi đó là những yếu tố giúp ta dự đoán về hành vi mong muốn và hành vi không mong muốn. Ví dụ, giả thuyết ta đưa ra là “ “Khi D phá rối, giáo viên chú ý đến trẻ” giúp ta dự đoán mối quan hệ giữa hành vi của D và những sự

kiện hậu hành vi cụ thể: sự chú ý của giáo viên. Hoặc giả thuyết “T có những hành vi tự kích thích khi bạn bè đến gần” gợi ý rằng mối quan hệ giữa sự kiện tiền hành vi (bạn bè đến gần) và hành vi. Tuy nhiên cần nhớ rằng các sự kiện tiền hành vi và hậu hành vi không phải lúc nào cũng rõ ràng và dễ dàng xác định được. Chìa khóa để xác định những sự kiện đó là phải có một số yếu tố chung. Vì vậy đôi khi giáo viên của D phản ứng với hành vi nổi giận bằng việc khiển trách em, đôi khi cô giáo lại cho em ngồi cạnh để giúp em bình tĩnh. Tuy nhiên yếu tố chung đó là cô vẫn chú ý tới em ấy khi em cư xử như vậy. Bằng việc quan sát chuỗi sự kiện mà trẻ không xuất hiện hành vi phá rối, chúng ta có thể tin tưởng hơn vào giả thuyết của chúng ta đã đưa ra ban đầu. Ví dụ nếu ta quan sát rằng D không có hành vi phá rối khi em tương tác 1-1 với giáo viên, chúng ta có thể chắc chắn hơn với giả thuyết rằng sự chú ý của giáo viên củng cố cho hành vi phá rối của D (em chỉ thể hiện hành vi này khi không nhận được sự chú ý cá nhân của giáo viên).

Dù sao, cũng cần nhấn mạnh rằng, hành vi của con người rất phức tạp và chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, hầu hết các hành vi đều có thể chia thành 1 hoặc 2 chức năng bao trùm: để đạt được một cái gì đó (ví dụ sự chú ý của giáo viên hoặc bạn bè, những thứ yêu thích) hoặc để trốn tránh hoặc thoát khỏi điều gì đó (ví dụ, một nhiệm vụ không dễ chịu, một người hoặc một kích thích cụ thể). Chẳng hạn hành vi phá rối của D là để đạt được sự chú ý của giáo viên và bạn bè, còn hành vi tự kích thích của T là để bạn bè không đến gần mình (trốn tránh). Vì vậy, tìm hiểu mối quan hệ tiền hành vi – hành vi – hậu hành vi rất quan trọng cho việc lập kế hoạch can thiệp. Tuy nhiên hành vi xã hội của nhiều học sinh có rối loạn hành vi cũng như sự phức tạp của mối tương tác xã hội của chúng với bạn bè và người lớn, làm cho việc thiết lập các mối quan hệ mang tính chức năng giữa hành vi của chúng và môi trường rất khó khăn, ví dụ như cùng một hành vi mục tiêu có thể phục vụ cho các chức năng khác nhau trong các môi trường khác nhau.

### **BƯỚC 3: ĐÁNH GIÁ ĐỘ TIN CẬY CỦA GIẢ THUYẾT**

Giả thuyết của chúng ta về mối quan hệ giữa hành vi phá rối của D và sự chú ý của giáo viên là một dự đoán: Khi D xuất hiện hành vi phá rối, chúng ta dự đoán rằng giáo viên của em thường chú ý đến em. Vì sự chú ý luôn đi sau hành vi của em chúng ta có thể nói rằng chức năng hành vi phá rối của học sinh là đạt được sự chú ý của giáo viên. Tuy nhiên tại thời điểm này chúng ta không chứng minh được những sự kiện này có mối liên quan mang tính chức năng đến hành vi. Để chứng minh được, cần phải thay đổi một số yếu tố liên quan và quan sát ảnh hưởng của chúng lên hành vi của D. Chúng ta đã quan sát thấy rằng hành vi phá rối của em D không xuất hiện khi em có sự chia sẻ chú ý của

giáo viên. Bởi vậy một cách để minh họa mối liên hệ mang tính nhân quả đó là đánh giá hành vi phá rối của D trong hoàn cảnh giáo viên chú ý tới trẻ và khi giáo viên không chú ý tới trẻ. Cách khác là để giáo viên không phản ứng với hành vi phá rối của em D và quan sát điều gì xảy ra sau đó. Tuy nhiên, nếu chức năng của hành vi gây rối của em D là đạt được sự chú ý của giáo viên, dưới tình huống sau chúng ta sẽ mong đợi rằng hành vi phá rối tăng lên ngay lập tức (chúng ta sẽ nghiên cứu thêm ở chương sau). Trong khi điều này sẽ khẳng định giả thuyết của chúng ta, đồng thời có thể tạo ra một hoàn cảnh không mong muốn đối với giáo viên. Thật may là không cần phải đi suốt giai đoạn mà những điều kiện này ảnh hưởng tới độ hiệu lực của một giả thuyết. Nhưng hãy nhớ rằng hành vi chịu ảnh hưởng mạnh mẽ bởi các yếu tố môi trường và những sự kiện khác. Đồng thời cùng một hành vi có thể phục vụ cho nhiều chức năng khác nhau, ở những địa điểm khác nhau và với các kiểu hành vi khác nhau (ví dụ làm ồn, bứt tóc...). Vì vậy sử dụng các phương pháp đa dạng để đánh giá hành vi và đánh giá ở các môi trường khác nhau, từ nhiều nguồn khác nhau là điều quan trọng để xây dựng giả thuyết.

Các nghiên cứu đã đề cập đến quá trình thay đổi điều kiện trong khi quan sát ảnh hưởng của chúng lên hành vi mục tiêu được gọi là *phân tích chức năng*, bởi vì sự lặp lại thể hiện rằng sự thay thế một cách hệ thống các sự kiện làm tăng hoặc giảm đáng kể những hành vi cụ thể chỉ ra một mối quan hệ mang tính chức năng và dễ dự đoán. Chẳng hạn Lewis và Sugai (1996) giả định rằng sự chú ý của giáo viên và bạn bè sẽ làm tăng hành vi không phù hợp của một trẻ 7 tuổi. Để kiểm tra giả thuyết này, họ đã tiến hành 3 bài kiểm tra 10 phút và được lặp lại 2 lần trong một giờ đọc với các nhiệm vụ và số học sinh có mặt trong tất cả các bài. Một bài, cậu bé được nhóm với 3 bạn nữa được giao nhiệm vụ là quan sát và chú ý tới cậu khi cậu không làm bài. Trong bài này, giáo viên của em được hướng dẫn là chú ý tới em thật ngắn và 3 phút 1 lần. Cô cũng khen ngợi em khi em thực hiện bài tập và nhắc nhở, hướng dẫn khi em không làm bài. Bài tập này sử dụng sự chú ý cao của bạn bè cộng với sự chú ý thấp của giáo viên. Trong bài tập thứ 2, em cũng được nhóm với 3 bạn khác nhưng các bạn dường như không chú ý đến em và giáo viên thì chú ý, khen ngợi và hướng dẫn như ở bài tập trước (chú ý bạn bè thấp cộng với chú ý của giáo viên thấp). Trong bài tập 3, em được nhóm với 3 bạn khác, các bạn có nhiệm vụ chú ý tới hành vi của em, và giáo viên sẽ khen ngợi hoặc nhắc nhở em cứ 30 giây một lần đối với việc ngồi làm bài tập (sự chú ý của bạn bè cao cộng với sự chú ý của giáo viên cao). Kết quả chỉ ra rằng em đã thể hiện hành vi không làm bài tập ở mức độ cao nhất và thấp nhất dưới điều kiện sự chú ý của bạn bè cao và sự chú ý của giáo viên thấp. Phân tích này

khẳng định giả thuyết nghiên cứu rằng gem cư xử không phù hợp khi nhận được nhiều sự chú ý cho hành vi phá rối. Nghiên cứu đã gợi ý rằng một mối quan hệ mang tính chức năng không thể được cải thiện một cách khoa học nếu không có phân tích chức năng.

#### BƯỚC 4: THIẾT KẾ VÀ CAN THIỆP

Nếu đánh giá hành vi chức năng thành công bạn sẽ xác định được chức năng của hành vi mục tiêu, đó là hành vi mà trẻ thể hiện phục vụ cho mục đích nào. Bạn cũng sẽ thu thập thêm các thông tin như: bất cứ một sự kiện làm tăng hành vi; những sự kiện tiền hành vi cụ thể làm tiền đề cho hành vi; và hậu quả của hành vi cái luôn đi theo hành vi mục tiêu. Thông tin này hữu ích để xác định *con đường của hành vi có vấn đề*, và nó hữu ích cho việc phân tích của nhóm Hỗ trợ hành vi tích cực.

Đồng thời nhóm hỗ trợ có thể xác định những hành vi mong muốn thay thế cũng như những điều đi sau đó. Những sự kiện này có thể được xác định bằng việc quan sát những học sinh khác làm gì. Hành vi mong đợi ở D là giơ tay và chờ được gọi để trả lời. Hậu quả của hành vi là thỉnh thoảng được gọi trả lời và thỉnh thoảng được khen ngợi cho câu trả lời đúng. Trong trường hợp này giơ tay và chờ đợi được gọi trước khi nói là hành vi thay thế – một hành vi hiệu quả để D có thể sử dụng để thay cho việc hét lên hoặc tức giận. Hành vi thay thế phải có ý nghĩa đối với học sinh, đó là chúng nên dẫn đến một hậu quả sẽ duy trì chúng.

*Bảng 2.3 Hành vi thay thế mang tính chức năng và lợi ích của chúng*

<b>Các tình huống</b>	<b>Hành vi không mong muốn</b>	<b>Hành vi thay thế</b>	<b>Chức năng của cả hai</b>	<b>Lợi ích của hành vi thay thế</b>
Các vấn đề với chia lại nhóm	La hét cho đến khi bị cho ra khỏi lớp	Giơ tay nhờ hỗ trợ	Thoát khỏi tình huống bối rối	Hoàn thành bài học hơn và ít la hét hơn
Xếp hàng	Đẩy bạn và chen lên đầu hàng	Không động vào ai và được phép đứng đầu hàng	Được đứng đầu hàng	Không có sự va chạm trong hàng
Đọc theo nhóm	Từ chối sự hướng dẫn đọc và tự ngồi xuống chơi tại bàn	Được phép ngồi xuống sau khi đọc một số trang nhất định	Thoát khỏi giờ đọc/ chơi tại bàn	Học sinh nhận được một vài hướng dẫn về đọc

Như vậy, chúng ta phải chỉ ra 2 chiến lược can thiệp đồng thời: một là dạy và hỗ trợ hành vi thay thế, và một là điều chỉnh và giảm thiểu hành vi mục tiêu. Kế hoạch nên đảm bảo

rằng hành vi không mong muốn không có hiệu quả hoặc không liên quan đến việc tạo ra một kết quả như trước đây. Mặt khác hành vi thay thế nên có hiệu quả chắc chắn để phục vụ cho chức năng này. Để hoàn thành những mục tiêu này, nhóm Hỗ trợ cần trả lời hai câu hỏi: 1) ở đâu hành vi mong đợi của học sinh xuất hiện; 2) môi trường cần phải thay đổi gì để tăng sự ảnh hưởng của nó lên hành vi, trong đó hành vi thay thế sẽ được lặp lại và hành vi mục tiêu thì không.

#### BƯỚC 5: THU THẬP THÔNG TIN VỀ HIỆU QUẢ CAN THIỆP VÀ ĐIỀU CHỈNH KẾ HOẠCH

Khi thực hiện kế hoạch can thiệp hành vi chúng ta cần đánh giá việc tăng cường hành vi thay thế và giảm thiểu hành vi không mong muốn. Một sự giám sát liên tục và cẩn thận những hành vi mục tiêu và hành vi thay thế là điều kiện đảm bảo rằng kế hoạch đang được thực hiện. Hơn nữa nhóm cần có sự hỗ trợ từ Ban giám hiệu nhà trường và phụ huynh. Ít nhất số liệu nên được thu thập và đưa ra tỉ lệ tần xuất xuất hiện hành vi mục tiêu. Các nhà nghiên cứu cũng khuyên rằng sự xuất hiện của hành vi thay thế cũng cần được thu thập và báo cáo.

##### **Câu hỏi ôn tập:**

1. Đánh giá hành vi chức năng là gì? Mục đích của đánh giá hành vi chức năng?
2. Phân tích 10 bước đánh giá hành vi chức năng của trẻ
3. Đánh giá hành vi và lập kế hoạch can thiệp cho 1 trẻ có rối loạn phổ tự kỉ.

##### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Robert A.Gable và William Hevans (2009). *Quản lí hành vi*. Tài liệu tập huấn. Khoa Giáo dục đặc biệt, ĐHSP Hà Nội.
2. Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*. (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
3. Ayers, B., & Meyer, L. H. (1992). Helping teachers manage the inclusive classroom: Staff development and teaming strategies among management strategies. *The School Administrator*, 49(2), 30-37.
4. Carpenter, S. L., & McKee-Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 17(4), 195-203.
5. Mary Margaret Kerr, C.Michael Nelson (2002). *Strategies for addressing behavior problems in classroom*. Merrill Prentice Hall, Ohio.