

Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды

Статников А.И.

Государственное бюджетное учреждение «Городской психолого-педагогический центр
Департамента образования и науки г. Москвы» (ГБУ ГППЦ ДОНМ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

Игра «Хорошее поведение» — поведенческая процедура, направленная на изменение поведения всех членов учебной группы посредством взаимозависимого группового договора. С середины 60-х гг. XX в. игра применяется в различных культурных контекстах в начальной школе и дошкольных группах, а также на этапе средней и высшей школы, в том числе в условиях инклюзивного образования. В настоящем обзоре отражены история создания процедуры, типовые варианты проведения, возможные категории участников, виды целевого поведения, исследования эффективности применения игры и влияющих на неё факторов. Дано пошаговое описание одного из возможных способов проведения процедуры. Отдельно рассматривается вопрос применения игры для коллективов, включающих учеников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Анализируются существующие прецеденты. Рассматриваются теоретические предпосылки для проведения игры в таких условиях, — в том числе её методологическая основа и соответствие процедуры особенностям развития познавательной сферы, которые часто встречаются у людей с РАС.

Ключевые слова: прикладной анализ поведения, групповая работа, взаимозависимый групповой договор, игра «Хорошее поведение», расстройства аутистического спектра.

Для цитаты: Статников А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2 (71). С. 40–51. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190205>

Good Behavior Game: History and Modern Trends

Alexander I. Statnikov

Moscow State Center for Psychology and Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

The Good Behavior Game is a behavioral procedure aimed to change the behavior of all members of the student group through an interdependent group contingency. Since the middle of 60s years of XX century the Game is used in primary school and preschool groups, as well as in the secondary and high school, in different cultural contexts and in the context of inclusive education also. In presented paper the following points are reflected: the history of the development of the procedure, typical options for conducting, possible categories of participants, types of the aimed behavior, studies of the effectiveness of the Game usage and the factors influencing it. The paper includes step-by-step description of the one of the possible ways of conducting the procedure. Special attention is paid to the issue of using the Game in groups, which include students with autism. The existing precedents are analyzed. The theoretical perspectives for conducting the Game in such conditions are discussed including methodological base and the match between the procedure and cognitive features, which are often found in people with ASD.

Keywords: applied behavioral analysis, group work, interdependent group contingency, Good Behavior Game, autism spectrum disorders.

CC BY-NC

For citation: Statnikov A.I. Good Behavior Game: History and Modern Trends. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 2 (71), pp. 40–51. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190205> (In Russ.).

Введение

Прикладной анализ поведения (ПАП) — научная дисциплина, в рамках которой разработано большое количество методов изменения поведения людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и другими особенностями развития [5]. В настоящий момент многие из этих методов прошли экспериментальные проверки, что дает основание считать их эффективными и значимо улучшающими жизнь клиентов [35; 40]. Одной из существенных задач, стоящих перед специалистами, работающими с упомянутыми категориями учеников, является работа с группами. Актуальность данной задачи в России непрерывно возрастает по мере развития инклюзивного образования. Поскольку применение ПАП основывается на универсальных законах поведения, многие методы могут быть использованы как в индивидуальном, так и в групповом формате. Однако на основе ПАП разработаны и опробованы на практике процедуры, нацеленные именно на успешное изменение поведения членов группы. Среди последних можно выделить методы хорового ответа [22], методы ответа с использованием карточек [23; 31], модели обучения с задействованием сверстников в качестве тьюторов [32], а также различные варианты групповых договоров/обусловленностей [5]. Одним из вариантов применения группового договора является игра «Хорошее поведение».

Игра «Хорошее поведение» — процедура изменения поведения членов группы посредством взаимозависимого группового договора. Под взаимозависимым групповым договором понимается контракт, заключаемый с группой людей, согласно которому «для того чтобы все члены группы получили награду, требуется выполнение условий договора каждым участником группы» [5, с. 624]. Как правило, игра «Хорошее поведение» предполагает разделение группы на команды, установление правил и присуждение или удаление очков за соблюдение или нарушение правил [25; 37]. Впервые игра была описана в 1969 году в статье Barrish, Saunders и Wolf [11], но и по сей день она продолжает оставаться популярным инструментом работы. За свою более чем полувековую историю данная методика пополнилась множеством приложений и вариантов

развития [37]. Насколько нам известно, в отечественном педагогическом поле проводились единичные попытки использовать игру в коллективах, в которые входили обучающиеся с расстройствами аутистического спектра. Полученные данные были представлены в виде доклада на профильной конференции, однако на момент подготовки статьи не были опубликованы. У автора имеется положительный опыт применения схожей с игрой технологии взаимозависимого группового договора при проведении групповых занятий с подростками и молодыми людьми, имеющими РАС [1].

Настоящая статья представляет собой первую часть серии из двух публикаций, посвященных обзору литературы на тему применения игры «Хорошее поведение». В этой части будут рассмотрены первый вариант игры, её текущий «усреднённый» вариант, области применения игры (возрастные категории обучающихся, формы целевого поведения), данные об эффективности процедуры. Во второй части планируется рассмотреть вопросы поддержания и обобщения изменений в поведении, кросскультурные перспективы применения игры, современные ее модификации, влияние процедуры на ведущих, а также будут намечены перспективы дальнейших исследований.

Новизна предполагаемой серии публикаций обусловлена отсутствием на русском языке подробных описаний современных вариантов процедуры, а также информации об успешности её применения с различными категориями обучающихся, в том числе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях групповой работы. Автор предполагает, что достаточно подробное описание методики, представленное в данной публикации, может быть использовано педагогами инклюзивных и компенсирующих групп, а также классов, реализующих адаптированные программы (в том числе учителями и педагогами-психологами, работающими в рамках автономных классов и/или модели «Ресурсный класс/ресурсная зона») как руководство по применению технологии¹, а данные обзора литературы — в качестве инструмента для определения целесообразности её выбора и научного и методического обоснования своего выбора.

¹ Насколько известно автору, в России не существует образовательных программ для педагогов, которые включали бы обучение проведению игры. В мире такие образовательные продукты представлены, однако участие в них не является общепризнанным требованием к квалификации специалиста, ведущего игру. На английском языке можно найти в свободном доступе руководство по проведению процедуры разной степени подробности: к примеру, на сайте Техасского технологического университета <https://clck.ru/UV8yL>. С точки зрения вопроса о необходимой подготовке, имеет смысл помнить о том, что игра является поведенческой процедурой, и желательно, чтобы ведущий имел образование в области прикладного анализа поведения и/или возможность с таким специалистом консультироваться.

Первый вариант игры «Хорошее поведение»

Классический вариант данной процедуры был предложен в 1969 г. Barrish, Saunders и Wolf [11] в качестве попытки уменьшить частоту таких видов поведения как «вставать с места без разрешения» и «разговаривать без разрешения» у нескольких «проблемных» детей, которые обучались в 4 классе. Авторы преследовали цель дать учителю инструмент, который позволил бы использовать естественное подкрепление.

В экспериментальных целях на первом этапе исследования были выбраны уроки математики. После того как был завершен замер базовых уровней целевых форм поведения, учитель класса разъяснила ученикам условия игры:

— они будут играть в специальную игру — только на уроках математики,

— класс будет разделен на две команды (учитель сама сделала это, поделив детей по рядам парт),

— команда, которая выигрывает, получает определенные привилегии,

— есть правила, которые команда должна соблюдать, если хочет выиграть:

нельзя покидать место без разрешения. Разрешение может быть получено только после того как ученик поднял руку, а учитель к нему обратилась,

нельзя сидеть на своей парте или на парте соседа,

нельзя двигать парту или опрокидывать её,

нельзя покидать своё место, чтобы поговорить с соседом. Нельзя также наклоняться вперёд, чтобы пошептаться,

нельзя без разрешения вставать с места, чтобы подойти к доске, к точилке для карандашей, к мусорной корзине, питьевому фонтанчику, раковине или учителю,

когда учитель сидит за столом во время урока, ученикам можно по одному подходить к ней, чтобы задать вопрос,

нельзя разговаривать без разрешения. Разрешение может быть получено, только после того как ученик поднял руку, а учитель к нему обратился,

нельзя разговаривать, пока держишь руку,

нельзя разговаривать или шептаться с соседями,

нельзя обращаться к учителю по имени, до тех пор пока не будет получено разрешение на ответ,

нельзя производить речевые шумы.

— Если кто-то из команды нарушает правило, команда получает отметку на меловой доске,

— если у команды будет меньше отметок, или если ни одна из команд не получит больше пяти отметок, то команды получают следующие привилегии:

носить победные значки,

получить звезду напротив имени каждого из участников на доске победителей,

отправиться на ланч первыми (если победила одна из команд) или пойти на ланч пораньше (если победили обе команды),

в конце дня использовать 30-минутный период свободного времени для специальных проектов.

— Проигравшая команда не получает привилегии, в последние полчаса продолжает работать над заданиями, а в случае если её члены не успевают выполнить задание за это время, они задерживаются в школе, чтобы доделать его,

— команда, которая в течение недели получала не более 20 штрафных отметок, на неделю получает дополнительное преимущество: уходить на перемену на 4 минуты раньше.

Результаты исследования показывают, что в периоды действия правил игры количество эпизодов проблемного поведения значительно снижалось. Подсчитывался процент 1-минутных интервалов в течение урока, в которых наблюдалось поведение. Для поведения «вставать с места без разрешения» медианное значение понизилось с 82% таких интервалов до 9%, а для поведения «разговаривать без разрешения» — с 96% до 19%.

Хотя процедура была оценена самими авторами как эффективная, они также отметили несколько важных моментов. В их числе — возросшая нагрузка на педагога, которой пришлось расходовать дополнительное время на подготовку «специальных проектов», а также во время уроков тратить ресурсы на внимательное наблюдение за поведением учеников.

В рамках данного исследования было зафиксировано 6 эпизодов, когда 1 или 2 ученика заявляли о своём несогласии с правилами и переставали им подчиняться, несмотря на несогласие с такой позицией со стороны учительницы и других детей. В этих случаях «штрафные» отметки начинали считаться индивидуально для данных детей. Что касается субъективного восприятия процедуры, то педагоги, работающие с данным классом, отметили, что в целом процедура детям нравится. Учительница, постоянно сопровождающая класс, также сообщила, что некоторые дети просили играть в игру и на других уроках, а ей самой процедура понравилась, т.к. не понадобилось существенно менять правила и повседневную жизнь класса, а значительная часть подкрепительных стимулов не требовала специальных вложений. Из самих же детей 21 дали обратную связь: 14 сообщили, что игра им нравится, а 7 — что нет.

«Усреднённый» вариант игры «Хорошее поведение» в начале XXI века

Как и любая поведенческая процедура, игра может и должна быть модифицирована под потребности и особенности конкретной группы. Тем не менее, к началу XXI века сложилось описание «усреднённой» версии процедуры, во многом похожее на исходный вариант.

Игра проводится во время обычных школьных мероприятий. Как правило, выбираются эпизоды само-

стоятельной работы, когда участники должны выполнять задания, не общаясь друг с другом и не вставая с места, — хотя возможны варианты. Ведущим игры чаще всего оказывается сам учитель.

Класс делится на подгруппы (команды) по 3–7 человек, примерно уравниваемые по уровню целевого поведения.

Правил обычно четыре, они сформулированы в позитивном ключе, за нарушение правил любым из членов команды ей присуждается штрафное очко, о чём ведущий игры в нейтральном тоне сообщает всему классу.

Задачей команды является набрать не более установленного числа очков за сессию (часто в качестве критерия успеха используется не более 4 случаев нарушения правил, хотя современные тенденции указывают на необходимость индивидуального подбора критерия с опорой на данные фона).

В случае достижения критерия успеха, все члены команды получают доступ к специальным призам или привилегиям.

Поскольку более подробное описание «усреднённого» варианта игры в значительной степени перекликается с исходным вариантом 1969 г., который уже был приведён в статье, оно вынесено в Приложение.

Области применения

Игра начала свою историю как процедура для снижения проблемного поведения детей в общеобразовательных классах начальной школы, однако за время существования область её применения была расширена для самых разных популяций участников. Ниже приведены краткие сведения о возрастном диапазоне, различных категориях обучающихся и типах целевого поведения.

Возраст

Чаще всего игра «Хорошее поведение» используется в начальной школе, однако существуют исследования, демонстрирующие возможность её применения среди учащихся старшего дошкольного возраста, а также учеников средней, старшей школы и студентов-бакалавров [18; 25].

В исследовании, проведенном с учениками старшего звена одной из школ Нью-Йорка², показано, что применение игры привело к значимому снижению трёх видов проблемного поведения: неуместных высказываний, агрессии и ухода с места без разрешения [30]. Средний возраст учеников в классе составлял 15 лет. При описании отличий данного варианта процедуры от «классического» (представленного в этой

части статьи), авторы делают акценты на изменении использованных педагогом формулировок. Данные изменения, по их замыслу, должны были соответствовать характерному для подросткового возраста росту стремления к независимости. Так, на вводном этапе учитель сообщал ученикам, что у них есть «возможность» участвовать в «состязании», а целевые виды поведения описывались как «ожидания», а не как правила.

Состязательный компонент использовался и в исследовании со студентами колледжей, проведенном Cheatham с коллегами [13]. В этой работе игра была применена, чтобы повысить частоту отдельных видов учебного поведения: поднимать руку и правильно отвечать на вопрос, касающийся содержания лекции. В случае если студент правильно отвечал на вопрос, его команда получала две отметки, если поднимал руку, но отвечал неправильно, студент из другой группы получал возможность ответить на тот же вопрос и заработать одну отметку для своей команды. Члены команды, получившей больше всего отметок, зарабатывали приз (это отличает данную работу от «стандартного» протокола, в котором обычно критерием успеха выступает превышение/недостижение заранее оговоренного количества командных отметок). Перед началом игры учащимся предоставлялась возможность выбрать призы из следующего списка: 2 вида лакомств или же 1 очко активности каждому из членов победившей команды. Участники выбирали преимущественно очки активностей (данные очки и до начала процедуры присутствовали в процессе обучения и, по всей видимости, влияли на итоговую оценку в семестре). Также проводились специальные сессии, когда осуществлялась вся процедура игры, однако участники не получали специальных призов. В результате исследования было установлено, что игра значимо повышала число эпизодов целевого поведения, при этом в случае с наградой их количество было несколько больше, чем при игре без награды, однако разница не носила существенного характера. Авторы работы предполагают, что при использовании процедуры с молодыми взрослыми «состязательность» может играть большую роль, чем использование наград, однако отмечают, что данная гипотеза нуждается в дальнейших исследованиях.

Категории обучающихся

Исходно игра применялась для нормативно развивающихся детей, однако существуют положительные примеры её применения для таких категорий обучающихся как школьники с делинквентным поведением [26], учащиеся специальных школ, страдающие эмоциональными расстройствами и расстройствами поведения [27; 33; 34], учащиеся специальных

² Под старшей школой (high school) в США обычно имеется в виду последний этап среднего школьного образования — с 9 по 12 класс, примерно соответствующий ступени среднего общего образования в России. В данном исследовании принимали участие обучающиеся 9 класса.

школ с расстройствами аутистического спектра, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, оппозиционным вызывающим расстройством [12; 36; 38]. Вопрос применения игры к обучающимся с ОВЗ будет более подробно рассмотрен в разделе «Обсуждение» настоящей статьи.

Виды поведения

Исследования показывают, что игра «Хорошее поведение» может снижать такие виды поведения как: агрессия, неуместные разговоры, вставание и уход с места без разрешения, отвержение сверстников, нарушение правил, антисоциальное/негативное поведение, неуместные социальные взаимодействия, экстернализирующее поведение, ругань.

Также существуют работы, показывающие, что при помощи игры можно увеличить частоту таких видов поведения как вовлечённость детей дошкольного и школьного возраста в занятия [15; 39], положительные социальные взаимодействия в условиях инклюзивной группы [20], физическая активность [19], вовлечённость студентов-бакалавров в занятия вводного курса по психологии [13].

Исследования эффективности

К настоящему моменту количество статей, посвященных исследованиям эффективности игры, исчисляется десятками. Ниже читатель сможет ознакомиться с выводами из ранее проведённых обзоров литературы и метаанализов, а также с анализом факторов, влияющих на эффективность игры.

Данные обзоров литературы и метаанализов

В 2014 году коллективом авторов был проведён обзор исследований применения игры «Хорошее поведение» в школьных условиях [18].

Для обзора были отобраны 22 статьи, опубликованные в рецензируемых журналах в период с 1970 по 2013 год. В 16 работах использовался однообъектный тип эксперимента³, а программы исследований в 6 оставшихся были охарактеризованы авторами как экспериментальный дизайн (при этом в выборку попали также 2 лонгитюдных исследования).

Статистический анализ данных показал наличие прямых эффектов в диапазоне от умеренных до выраженных. В частности, для 16 однообъектных исследований при помощи метода иерархического линейного моделирования было выявлено снижение проблемного поведения сразу после внедрения процедуры в

среднем на 20% по сравнению с базовой линией; эти результаты были статистически значимыми (-20.38 , $SE=7.30$, $p<.01$). При этом, согласно данным из рассмотренных статей, после резкого снижения проблемного поведения (вскоре после введения процедуры) до определённого уровня, его характеристики затем стабилизировались и мало менялись с течением времени.

Однако следует отметить, что не во всех включённых в обзор исследованиях авторы пришли к выводу, что применение игры «Хорошее поведение» было однозначно эффективным. В 10 исследованиях из 22 было описано как минимум по одному индивидуальному случаю, когда игра оказала лишь незначительное влияние на снижение проблемного поведения или не оказала вообще никакого влияния [16; 18]. Уже после выхода обзора, в 2018 году спорные данные были получены и в рандомизированном контролируемом исследовании, проведённом командой британских учёных. В их исследовании приняли участие 76 школ, в половине из которых учителя реализовывали игру на протяжении первых двух классов начальной школы. По данным опроса учителей, значимых различий в конце 2 года обучения между экспериментальной и контрольной группами выявлено не было, за исключением подгруппы мальчиков, которые изначально были отнесены в группу риска ($ES=-0.30$, $CI = -0.68$ до 0.07 , $p=0.053$) [24]. Подобная неоднородность результатов указывает на необходимость выявления тех особенностей среды, которые могут оказывать влияние на эффективность применения игры.

Факторы, влияющие на эффективность процедуры

В рамках уже упомянутого обзора, а также в ряде других работ был проведён анализ с целью определить, какие переменные могут объяснять наличие или отсутствие эффекта от игры.

Использование наград

Группа Flower с коллегами пришли к выводу, что из всех рассмотренных ими переменных⁴ только *использование наград* можно назвать подходящим кандидатом на роль предиктора успешности проведения процедуры [18]. По всей видимости, наиболее эффективным было использование осязаемых подкреплений. При этом процедуры оценки предпочтений использовались лишь в 4 исследованиях: в трёх был зафиксирован эффект в диапазоне от умеренного до большого, и в одном эффект был небольшим. В работе Fishbein и Wasik было проведено сравнение меж-

³ Однообъектные исследования — исследования отдельных клинических случаев в рамках прикладного анализа поведения, включающие последовательные манипуляции независимыми переменными, такими как различные факторы внешней среды.

⁴ Оценивались такие параметры как: должность специалиста, проводившего игру (учитель, библиотекарь, помощник на ланче); тренировка специалистов (лекция, лекция с обратной связью, моделирование, отсутствие информации о тренировке); условия (начальная школа, средняя школа); длительность (количество дней); использование наград (использовались/отсутствие информации, какие); процессуальная точность (отслеживалась ли, если да, то как, какой был уровень).

ду вариантом процедуры с наградой и без неё. В тех экспериментальных фазах, где применялась награда, наблюдалось повышение частоты поведения, связанного с выполнением учебных заданий, и снижение частоты поведения, мешающего обучению. В течение фазы, когда игра продолжала проводиться, но награда представляла собой лишь обычную похвалу, происходило обратное понижение частоты поведения, связанного с учёбой, и повышение уровня поведения, мешающего обучению [17].

В уже упомянутом отчёте группы британских учёных в качестве переменных использовались психологические концепты. По их данным, единственным из измеренных факторов, который положительно влиял на результаты, была *вовлечённость* класса (в рамках исследования она оценивалась по таким параметрам как внимание к инструкциям учителя, частота исправлений поведения после нарушения правил, большой интерес к наградам). Интересно, что изначальная гипотеза авторов о влиянии процессуальной точности на результативность применения игры не нашла своего подтверждения [24].

Пол ребенка и исходный уровень проблемного поведения

Данные, полученные в исследовании Dolan et al., могут указывать на то, что наибольшее влияние игры на уровень агрессивного поведения отмечается среди тех первоклассников, у которых *изначально наблюдалось больше агрессии* (предположение построено на анализе индивидуальных данных учеников, чьи исходные уровни поведения выходили за границу двух стандартных отклонений от среднего) [14].

Существуют также данные, которые позволяют предполагать, что на снижение агрессивности влияет *сочетание пола и повышенной агрессивности*, — то есть, по некоторым данным, наибольшую «выгоду» получают именно мальчики, которые на старте игры демонстрировали более высокий уровень агрессии. К примеру, в исследовании Kellam с коллегами, при использовании ковариационного анализа ANCOVA, ковариата, отражающая разницу между уровнем агрессии в экспериментальной группе и контрольной, обеспечивает большой вклад в регрессионную модель, если анализировать данные именно по подгруппе мальчиков, которые исходно демонстрировали более высокий уровень агрессии согласно опроснику для учителей TOCA-R ($SS=23.5$, $F=5.53$ $p=0.0006$) [28]. Схожим образом, в отчёте группы из Великобритании, тенденция к улучшению поведения была выявлена лишь у одной подгруппы — у мальчиков из группы риска ($ES=-0.30$, $CI = -0.68$ до 0.07 , $p=0.053$) [24].

Обсуждение

Рассмотренные данные литературы позволяют сделать ряд промежуточных выводов. Игра «Хоро-

шее поведение» — процедура изменения поведения у членов группы, которая в краткие сроки приводит к значимому изменению средних показателей целевого поведения (снижению проблемного или повышению желательного) в диапазоне от умеренных до выраженных. Одним из преимуществ процедуры является возможность встраивать её в учебные рутины, в частности, наиболее популярным промежутком времени для классического варианта игры является школьный урок или его часть, посвященная самостоятельной работе учеников.

Игра может быть использована с группами людей разных возрастных категорий — от дошкольников до студентов. При этом зафиксированный в литературе опыт указывает на то, что целесообразным является внесение в процедуру модификаций, соответствующих возрастным особенностям участников, к примеру, — элементов состязательности для студентов-первокурсников [13], или изменение формулировок правил игры в сторону проявления уважения к стремлению к независимости, характерному для учеников подросткового возраста [30].

Хотя значительная часть случаев применения игры имеет отношение к работе с проблемным/просоциальным поведением у нормативно развивающихся детей, в литературе также отражены успешные попытки изменения при помощи игры поведения у детей с такими диагнозами как РАС, СДВГ, ОВР, с другими эмоциональными расстройствами и расстройствами поведения, а также у школьников с делинквентным поведением. Можно предполагать, что использование игры с детьми с ОВЗ остаётся перспективным направлением практической и исследовательской работы. Применительно к детям с РАС, в пользу данного предположения говорит несколько групп взаимосвязанных причин. Во-первых, игра «Хорошее поведение» является поведенческой процедурой, основанной на базовых законах поведения, — подобные процедуры многократно показывали свою эффективность в работе с данной категорией учеников [35; 40]. Во-вторых, как уже упоминалось, отдельные работы показывают, что игра оказывает положительное воздействие на поведение членов групп, включающих детей с РАС [12; 25; 38]. Количество таких работ пока что не очень велико, однако имеющиеся данные обнадеживают (в то же время, следует помнить, что люди с РАС отличаются крайне широким разнообразием индивидуальных профилей навыков и иных особенностей, а значит, для некоторых потенциальных участников и видов поведения применение процедуры может быть не лучшим выбором). В-третьих, с точки зрения автора, многочисленные данные об особенностях когнитивного развития людей с РАС указывают на то, что процедура может быть эффективной в силу того, что будет оптимальным образом соответствовать часто встречающимся особенностям познавательной сферы.

— Четкие формулировки правил могут быть положительно восприняты теми из участников, чье **мышление тяготеет к конкретности** [3]. Одновременно с этим следует помнить, что применение игры предполагает сбор условных подкрепительных стимулов с целью обмена впоследствии на осязаемые призы; соответственно, перед началом игры необходимо удостовериться в том, доступен ли данный аспект процедуры конкретным ученикам (например, проводились ли с ними попытки по внедрению жетонной системы, были ли эти попытки успешны). Одной из допустимых стратегий совладания с подобными сложностями была стратегия перевода абстрактных «отметок» на доске в футбольные мячи, которые попадали или не попадали в сетку ворот каждой команды в зависимости от поведения её участников. Этот приём был использован Groves с коллегами в работе 2021 года, где исследователям удалось изменить поведение учащихся с нарушениями интеллектуального развития [21].

— Можно говорить также и о том, что процедура предполагает вынесение вонне функции контроля поведения, поскольку ведущий комментирует и наглядным образом отображает факты соблюдения/несоблюдения правил членами группы. Подобный ход может быть рассмотрен как адекватный компенсирующий приём для тех учеников, кто испытывает **сложности с осуществлением регуляторных функций**⁵, — а как показывают многочисленные исследования, значительная часть людей с РАС сталкивается с подобными сложностями [2; 4; 9]. В работе Vargas и Brown было показано, что для 6 участников с аутизмом в возрасте 14–16 лет наиболее предпочитаемой оказалась версия игры с использованием компьютерной технологии: 4 из 6 участников устойчиво выбрали вариант, при котором заработанные командой очки отображались на интерактивной доске, а у всех участников была возможность выбрать для себя изображения-аватары, которые также демонстрировались на экране во время проведения процедуры [38].

— Неоднократно отмечены в литературе и **сложности понимания устной речи**, которые характерны для людей с РАС [6; 10]; игра «Хорошее поведение» предполагает возможность адекватным образом адресоваться и к данному дефициту посредством коротких чётких формулировок правил и использования средств визуальной поддержки для их наглядного отображения [21].

— **Трудности центрального связывания**, часто наблюдаемые у людей с РАС [2; 8; 9; 10], также могут быть частично скомпенсированы за счёт наличия дискретных правил и дискретных эпизодов обратной связи.

— Наконец, наличие «объективных» последствий (лишь в незначительной степени связанных с внешне

выражаемыми эмоциональными реакциями ведущего) может способствовать более эффективному изменению поведения тех участников, которые испытывают **трудности с распознаванием эмоций** других людей и с ориентацией на них [7; 9].

Ещё одной важной особенностью игры является то, что процедура как бы «надстраивается» над другими видами групповой деятельности, и следовательно, может сочетаться с применением других подходов к организации групповой работы вне зависимости от того, базируются они на методологии прикладного анализа поведения или же имеют иные методологические основания. В частности, у автора есть опыт ведения программы по развитию «теории психического» для подростков и молодых людей с РАС, который сопровождался успешным применением процедуры взаимозависимого группового договора (схожего с игрой «Хорошее поведение») с целью изменения некоторых видов поведения [1].

Экспериментально продемонстрировано, что процедура может снижать некоторые виды социально неприемлемого поведения: агрессию, неуместные разговоры, вставание и уход с места, отвержение сверстников, нарушение правил, антисоциальное/негативное поведение, неуместные социальные взаимодействия, экстернализирующее поведение, ругань. Также с помощью игры можно увеличить частоту таких видов поведения как вовлечённость в занятия, положительные социальные взаимодействия в условиях инклюзивной группы, физическая активность учеников.

Среди изученных факторов, влияющих на эффективность процедуры, ключевую роль, по-видимому, играет использование адекватно подобранных наград. Также выявлена связь между результатами от проведения игры, с одной стороны, и полом/степенью выраженности проблемного поведения, с другой: мальчики с исходно более высоким уровнем проблемного поведения, как правило, демонстрируют наибольшее его снижение по сравнению с другими категориями участников. Подобные связи могут быть обусловлены тем, что в ряде исследований в качестве основного инструмента используются отчёты учителей [14; 28; 29], которые, возможно, более склонны обращать внимание на неуместное поведение мальчиков.

Выводы

По результатам проведённого анализа литературы можно сделать следующие выводы. Игра «Хорошее поведение» — инструмент изменения отдельных видов поведения у всех членов учебной группы, который имеет множество свидетельств эффективности

⁵ Автор использует формулировку «регуляторные функции» для перевода на русский язык термина «executive functions», который часто переводится как «исполнительские»/«исполнительные», при этом предполагает, что данное понятие в значительной степени синонимично понятию «функции программирования, регуляции и контроля», которое используется в теории системной динамической локализации высших психических функций Выготского—Лурии.

при работе в обычных классах/дошкольных группах и некоторое количество свидетельств эффективности применения в школах для обучающихся с серьезными нарушениями поведения. Также в последние годы появляются публикации, указывающие на возможность успешного применения игры в условиях специального образования, в том числе в работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра. Игра может быть использована для изменения поведения участников разного возраста — от старшего дошкольного до студентов первых курсов. По всей видимости, наиболее важным компонентом проведения процедуры является адекватный выбор наград для участников.

В рамках данного обзора не был затронут ряд существенных вопросов, а именно, — перспективы поддержания и обобщения изменений в поведении, кросскультурные аспекты применения игры, влияние процедуры на ведущих. Планируется рассмотреть их в последующей публикации. Также предполагается включить в следующую статью описание различных современных модификаций процедуры, таких как игра «Поймай на хорошем поведении», игра «Хорошая инклюзия», гибкое определение критерия успеха, использование независимых групповых договоров, применение «загадочного» критерия успеха и изменение принципов деления на команды. ■

Приложение

Подробное описание процедуры проведения «усреднённого» варианта игры «Хорошее поведение» на начало XXI века⁶

До начала игры

- Учитель объясняет задание/предполагаемый вид деятельности,
- учитель проверяет понимание учениками задания/предполагаемого вида деятельности,
- ученики делятся на команды по 3–7 человек (возможны иные варианты, например, иногда практикуется выделение систематически саботирующих игру учеников в отдельные команды, или же работа с учебной группой как с одной командой),
- разделение на команды должно быть хорошо понятно ученикам,
- команды максимально уравниваются по таким параметрам как проявление целевых форм поведения, академические способности, пол (состав команд может меняться несколько раз за год),
- правила проговариваются с классом (ниже приведены наиболее популярные правила в «стандартных» формулировках, однако набор правил и способ их формулирования может меняться в зависимости от особенностей учеников и задач педагога):

Мы будем работать тихо.

Имеется в виду соблюдение приемлемого уровня громкости. Учитель может использовать специальную шкалу кодировки уровня шума от 0 до 4.

Мы будем общаться вежливо.

Мы будем вставать с места с разрешения учителя.

Мы будем делать то, что говорит учитель.

— Учитель и/или ученики моделируют/описывают примеры хорошего поведения,

— учитель моделирует/описывает примеры нарушений правил,

— ученики описывают (но не моделируют) примеры нарушений правил,

— учитель объясняет, какой уровень громкости считается приемлемым при выполнении предстоящего задания,

— учитель объявляет начало игры,

— учитель объявляет, сколько будет длиться игра,

— учитель включает таймер,

— учитель говорит, что будет отслеживать нарушения правил,

— учитель говорит, что допускается до 4 нарушений правил одной командой,

— учитель напоминает ученикам, что они не соревнуются друг с другом.

Во время игры

— Учитель отмечает нарушения правил на доске подсчёта очков,

— учитель указывает на нарушения, когда они происходят,

— учитель говорит, какая команда нарушила правила (например, «Команда 4 нарушила правило номер 4, “мы будем делать то, что говорит учитель”»),

⁶ По данным отчёта «Good Behavior Game. Evaluation report and executive summary», опубликованного в 2018 г. Education Endowment Foundation. Приводится с незначительными изменениями.

- учитель отдельно отмечает, кто именно нарушил правило,
- учитель хвалит оставшуюся часть команды и/или класса за соблюдение правил (например, «Все остальные — большие молодцы, что соблюдаете правило номер 4»),
- учитель не наказывает учеников/команды за нарушение правил,
- учитель отслеживает поведение,
- учитель не взаимодействует с учениками, за исключением необходимых общих инструкций и комментариев по поводу нарушений правил,
- учитель соблюдает временные ограниченные, установленные на таймере,
- учитель объявляет завершение игры.

После игры

- Учитель повторяет критерий победы — 4 нарушения или меньше,
- учитель объявляет только победившие команды,
- члены победившей команды получают наклейку или отметку в индивидуальных «книжечках»,
- звезда или её эквивалент помещается на настенную таблицу,
- в большинстве вариантов процедур индивидуальные и групповые очки затем обмениваются на призы по преискуранту (однако возможно и вручение наград непосредственно после каждого сеанса игры).

Генерализация

Как правило, с целью изменения поведения и в других условиях на протяжении всего вмешательства принимается ряд мер:

- постепенное изменение типов наград (от осязаемых к более абстрактным),
- изменение продолжительности периодов игры (от 10 минут к целому уроку),
- изменение частоты сеансов игры (от 3 раз в неделю к ежедневным сеансам),
- изменение временной точки, когда вручаются награды (в конце игры, в конце дня, в конце недели).

Литература

1. Вепринцева А.В., Статников А.И. Опыт ведения социальной группы для подростков и молодых людей с расстройствами аутистического спектра // Прикладной анализ поведения: теория и практика: Развитие навыков речи и общения у детей с РАС: 19–20 сентября 2015 года, г. Москва: Сборник материалов конференции. Москва: Ассоциация специалистов Прикладного Анализа Поведения, 2015. С. 5–17.
2. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра: Вводный курс. Учебное пособие для студентов. Москва: Практика, 2018. 280 с. ISBN 978-5-89816-163-7.
3. Иванова М.М., Бородин Л.Г. Особенности мышления у детей с аутизмом без умственной отсталости // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 1. С. 38–50. DOI:10.17759/autdd.2020180105
4. Каримулина Е.Г., Хлюстова Н.Г. Направленность внимания у детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 4. С. 33–42. DOI:10.17759/autdd.2020180404
5. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Москва: Практика, 2016. 864 с. ISBN 978-5-89816-157-6.
6. Мамохина У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 24–33. DOI:10.17759/autdd.2017150304
7. Меснякина К.К., Сарелайнен А.И., Анищенко С.И., Калинин К.Б. Связь комплекса психических функций с формированием навыка распознавания эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 4. С. 13–22. DOI:10.17759/autdd.2020180402
8. Морозов С.А., Морозова Т.И. К вопросу о природе некоторых особенностей сенсорно-перцептивной сферы при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 4. С. 66–73. DOI:10.17759/autdd.2020180408
9. Ньюкиртъен Ч. Детская поведенческая неврология: в 2 т.: Т. 2. Москва: Теревинф, 2018. 336 с. ISBN 978-5-4212-0484-8.
10. Статников А.И. Сенсорное восприятие и восприятие информации людьми с особенностями интеллектуального развития и РАС // Музей ощущений: посетители с особенностями интеллектуального развития. Опыт Музея современного искусства «Гараж». Москва: Музей современного искусства «Гараж», 2018. С. 34–49. ISBN 978-5-9909718-0-6.
11. Barrish H.H., Saunders M., Wolf M.M. Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, vol. 2, no. 2, pp. 119–124. DOI:10.1901/jaba.1969.2-119
12. Breaman L.D., van Lier P.A.C., Wubbels T. et al. Effects of the Good Behavior Game on the Behavioral, Emotional, and Social Problems of Children With Psychiatric Disorders in Special Education Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2016, vol. 18, no. 3, pp.156–167. DOI:10.1177/1098300715593466
13. Cheatham J.M., Ozga J.E., St. Peter C.C. et al. Increasing Class Participation in College Classrooms with the Good Behavior Game. *Journal of Behavioral Education*, 2017, vol. 26, no. 3, pp. 277–292. DOI:10.1007/s10864-017-9266-7

14. Dolan L.J., Kellam S.J., Brown H. et al. The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1993, vol. 14, no. 3, pp. 317–345. DOI:10.1016/0193-3973(93)90013-L
15. Donaldson J.M., Wiskow K.M., Soto P.L. Immediate and distal effects of the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2015, vol. 48, no. 3, pp. 685–689. DOI:10.1002/jaba.229
16. Donaldson J., Fisher A., Kahng S. Effects of the Good Behavior Game on individual student behavior. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 2017, vol. 17, no. 3, pp. 207–216. DOI:10.1037/bar0000016
17. Fishbein J.E., Wasik B.H. Effect of the Good Behavior Game on Disruptive Library Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1981, vol. 14, no. 1, pp. 89–93. DOI:10.1901/jaba.1981.14-89
18. Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al. Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 2014, vol. 84, no. 4, pp. 546–571. DOI:10.1177/0145445513507574
19. Galbraith L.A., Normand M.P. Step it up! Using the good behavior game to increase physical activity with elementary school students at recess. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 4, pp. 856–860. DOI:10.1002/jaba.402
20. Groves E.A., Austin J.L. Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 1, pp. 3–16. DOI:10.1002/jaba.513
21. Groves E.A., May R.J., Rees R.E., Austin J.L. Adapting the good behavior game for special education classrooms. *Psychology in the Schools*, 2021 (in press). DOI:10.1002/pits.22496
22. Haydon T., Conroy M.A., Scott T.M. et al. Comparison of Three Types of Opportunities to Respond on Student Academic and Social Behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2010, vol. 18, no. 1, pp. 27–40. DOI:10.1177/1063426609333448
23. Heward W.L., Gardner R., Cavanaugh R.A. et al. Everyone Participates in This Class: Using Response Cards to Increase Active Student Response. *Teaching Exceptional Children*, 1996, vol. 28, no. 2, pp. 4–10. DOI:10.1177/004005999602800201
24. Humphrey N., Hennessey A., Ashworth E. et al. Good Behaviour Game: Evaluation report and executive summary [Web resource]. London: Education Endowment Foundation, 2018. 124 p. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/GBG_evaluation_report.pdf (Accessed 21.04.2021).
25. Joslyn P.R., Donaldson J.M., Austin J.L., Vollmer T.R. The Good Behavior Game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 3, pp. 811–815. DOI:10.1002/jaba.572
26. Joslyn P.R., Vollmer T.R., Hernández V. Implementation of the Good Behavior Game in Classrooms for Children with Delinquent Behavior. *Acta de Investigación Psicológica*, 2014, vol. 4, no. 3, pp. 1673–1682. DOI:10.1016/S2007-4719(14)70973-1
27. Joslyn P., Vollmer T., Kronfli F. Interdependent Group Contingencies Reduce Disruption in Alternative High School Classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, vol. 28, no. 4, pp. 423–434. DOI:10.1007/s10864-019-09321-0
28. Kellam S.G., Rebok G.W., Ialongo N., Mayer L.S. The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 1994, vol. 35, no. 2, pp. 259–281. DOI:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01161.x
29. Kellam S.G., Wang W., Mackenzie A.C.L. et al. The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention science*, 2014, vol. 15, no. 1, pp. 6–18. DOI:10.1007/s11121-012-0296-z
30. Kleinman K.E., Saigh P.A. The Effects of the Good Behavior Game on the Conduct of Regular Education New York City High School Students. *Behavior Modification*, 2011, vol. 35, no. 1, pp. 95–105. DOI:10.1177/0145445510392213
31. Lambert M.C., Cartledge G., Heward W.L., Lo Y. Effects of Response Cards on Disruptive Behavior and Academic Responding During Math Lessons by Fourth-Grade Urban Students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2006, vol. 2, no. 2, pp. 88–99. DOI:10.1177/019874291003500302
32. Maheady L., Gard J. Classwide Peer Tutoring: Practice, Theory, Research, and Personal Narrative. *Intervention in School and Clinic*, 2010, vol. 44, no. 2, pp. 71–78. DOI:10.1177/1053451210376359
33. Rubow C.C., Vollmer T.R., Joslyn P.R. Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 2, pp. 382–392. DOI:10.1002/jaba.455
34. Salend S.J., Reynolds C.J., Coyle E.M. Individualizing the Good Behavior Game Across Type and Frequency of Behavior with Emotionally Disturbed Adolescents. *Behavior Modification*, 1989, vol. 13, no. 1, pp. 108–126. DOI:10.1177/01454455890131007
35. Steinbrenner J.R., Hume K., Odom S.L. et al. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism. Chapel Hill: University of North Carolina, 2020. 143 p.
36. Sy J., Gratz O., Donaldson J. The Good Behavior Game with Students in Alternative Educational Environments: Interactions Between Reinforcement Criteria and Scoring Accuracy. *Journal of Behavioral Education*, 2016, vol. 25, pp. 455–477. DOI:10.1007/s10864-016-9257-0
37. Tingstrom D., Sterling H., Wilczynski S. The Good Behavior Game: 1969–2002. *Behavior Modification*, 2006, vol. 30, no. 2, pp. 225–253. DOI:10.1177/0145445503261165
38. Vargo K., Brown C. An evaluation of and preference for variations of the Good Behavior Game with students with autism. *Behavioral Intervention*, 2020, vol. 35, no. 4, pp. 560–570. DOI:10.1002/bin.1740
39. Wahl E., Hawkins R.O., Haydon T. et al. Comparing Versions of the Good Behavior Game: Can a Positive Spin Enhance Effectiveness? *Behavior Modification*, 2016, vol. 40, no. 4, pp. 493–517. DOI:10.1177/0145445516644220
40. Wong C., Odom S.L., Hume K.A. et al. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 45, no. 7, pp. 1951–1966. DOI:10.1007/s10803-014-2351-z

References

1. *Veprintseva A.V., Statnikov A.I.* Opyt vedeniya sotsial'noi gruppy dlya podrostkov i molodykh lyudei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Experience of administrating a social group for teenagers and young adults with autism spectrum disorders]. In *Prikladnoi analiz povedeniya: teoriya i praktika: Razvitie navykov rechi i obshcheniya u detei s RAS: 19–20 sentyabrya 2015 goda, g. Moskva: Sbornik materialov konferentsii [Applied behavior analysis: Theory and practice: Developing speech and communication skills in children with ASD: 19–20 September 2015, Moscow: Conference proceedings]*. Moscow: Publ. Assotsiatsiya spetsialistov Prikladnogo Analiza Povedeniya, 2015. Pp. 5–17.
2. *Grigorenko E.L.* Rasstroistva autisticheskogo spektra: Vvodnyi kurs. Uchebnoe posobie dlya studentov [Autism spectrum disorders: Introductory course]. Moscow: Publ. Praktika, 2018. 280 p. ISBN 978-5-89816-163-7.
3. *Ivanova M.M., Borodina L.G.* Osobennosti myshleniya u detei s autizmom bez umstvennoi otstalosti [Cognitive Features in Autistic Children without Intellectual Disability]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2020, vol. 18, no. 1, pp. 38–50. DOI:10.17759/autdd.2020180105
4. *Karimulina E.G., Khlyustova N.G.* Napravlennost' vnimaniya u detei s RAS [Focus of Attention in Children with ASD]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2020, vol. 18, no. 4, pp. 33–42. DOI:10.17759/autdd.2020180404
5. *Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L.* Prikladnoi analiz povedeniya [Applied Behavior Analysis]. Moscow: Publ. Praktika, 2016. 864 p. ISBN 978-5-89816-157-6.
6. *Mamokhina U.A.* Osobennosti rechi pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [Speech features in autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 24–33. DOI:10.17759/autdd.2017150304
7. *Mesnyankina K.K., Sarelainen A.I., Anishchenko S.I., Kalinin K.B.* Svyaz' kompleksa psikhicheskikh funktsii s formirovaniem navyka raspoznavaniya emotsii u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [The Correlation Between the Set of Mental Functions and Emotion Recognition Skills Formation in Children with Autism Spectrum Disorder]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2020, vol. 18, no. 4, pp. 13–22. DOI:10.17759/autdd.2020180402
8. *Morozov S.A., Morozova T.I.* K voprosu o prirode nekotorykh osobennostei sensorno-pertseptivnoi sfery pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [On the Nature of Some Features of Sensory and Perceptual Spheres in Autism Spectrum Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2020, vol. 18, no. 4, pp. 66–73. DOI:10.17759/autdd.2020180408
9. *Njiokiktjien Ch.* Detskaya povedencheskaya nevrologiya: v 2 t.: T. 2 [(Behavioral neurology in children: in 2 vol.: Vol. 2.) Symptoms and syndromes in neuropsychiatry]. Moscow: Publ. Terevinf, 2018. 336 p. ISBN 978-5-4212-0484-8.
10. *Statnikov A.I.* Sensornoe vospriyatie i vospriyatie informatsii lyud'mi s osobennostyami intellektual'nogo razvitiya i RAS [Sensory perception and perceiving information in people with intellectual disabilities and ASD]. *Muzei oshchushchenii: posetiteli s osobennostyami intellektual'nogo razvitiya. Opyt Muzeya sovremennogo iskusstva "Garazh" [Museum of senses: Visitors with intellectual disabilities. Experience from the Garage Museum of Contemporary Art]*. Moscow: Publ. Garage Museum of Contemporary Art, 2018. Pp. 34–49. ISBN 978-5-9909718-0-6.
11. *Barrish H.H., Saunders M., Wolf M.M.* Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, vol. 2, no. 2, pp. 119–124. DOI:10.1901/jaba.1969.2-119
12. *Breeman L.D., van Lier P.A.C., Wubbels T. et al.* Effects of the Good Behavior Game on the Behavioral, Emotional, and Social Problems of Children With Psychiatric Disorders in Special Education Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2016, vol. 18, no. 3, pp.156–167. DOI:10.1177/1098300715593466
13. *Cheatham J.M., Ozga J.E., St. Peter C.C. et al.* Increasing Class Participation in College Classrooms with the Good Behavior Game. *Journal of Behavioral Education*, 2017, vol. 26, no. 3, pp. 277–292. DOI:10.1007/s10864-017-9266-7
14. *Dolan L.J., Kellam S.J., Brown H. et al.* The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1993, vol. 14, no. 3, pp. 317–345. DOI:10.1016/0193-3973(93)90013-L
15. *Donaldson J.M., Wiskow K.M., Soto P.L.* Immediate and distal effects of the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2015, vol. 48, no. 3, pp. 685–689. DOI:10.1002/jaba.229
16. *Donaldson J., Fisher A., Kahng S.* Effects of the Good Behavior Game on individual student behavior. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 2017, vol. 17, no. 3, pp. 207–216. DOI:10.1037/bar0000016
17. *Fishbein J.E., Wasik B.H.* Effect of the Good Behavior Game on Disruptive Library Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1981, vol. 14, no. 1, pp. 89–93. DOI:10.1901/jaba.1981.14-89
18. *Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al.* Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 2014, vol. 84, no. 4, pp. 546–571. DOI:10.1177/0145445513507574
19. *Galbraith L.A., Normand M.P.* Step it up! Using the good behavior game to increase physical activity with elementary school students at recess. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 4, pp. 856–860. DOI:10.1002/jaba.402
20. *Groves E.A., Austin J.L.* Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 1, pp. 3–16. DOI:10.1002/jaba.513
21. *Groves E.A., May R.J., Rees R.E., Austin J.L.* Adapting the good behavior game for special education classrooms. *Psychology in the Schools*, 2021 (in press). DOI:10.1002/pits.22496
22. *Haydon T., Conroy M.A., Scott T.M. et al.* Comparison of Three Types of Opportunities to Respond on Student Academic and Social Behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2010, vol. 18, no. 1, pp. 27–40. DOI:10.1177/1063426609333448

23. *Heward W.L., Gardner R., Cavanaugh R.A. et al.* Everyone Participates in This Class: Using Response Cards to Increase Active Student Response. *Teaching Exceptional Children*, 1996, vol. 28, no. 2, pp. 4–10. DOI:10.1177/004005999602800201
24. *Humphrey N., Hennessey A., Ashworth E. et al.* Good Behaviour Game: Evaluation report and executive summary [Web resource]. London: Education Endowment Foundation, 2018. 124 p. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/GBG_evaluation_report.pdf (Accessed 21.04.2021).
25. *Joslyn P.R., Donaldson J.M., Austin J.L., Vollmer T.R.* The Good Behavior Game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 3, pp. 811–815. DOI:10.1002/jaba.572
26. *Joslyn P.R., Vollmer T.R., Hernández V.* Implementation of the Good Behavior Game in Classrooms for Children with Delinquent Behavior. *Acta de Investigación Psicológica*, 2014, vol. 4, no. 3, pp. 1673–1682. DOI:10.1016/S2007-4719(14)70973-1
27. *Joslyn P., Vollmer T., Kronfli F.* Interdependent Group Contingencies Reduce Disruption in Alternative High School Classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, vol. 28, no. 4, pp. 423–434. DOI:10.1007/s10864-019-09321-0
28. *Kellam S.G., Rebok G.W., Ialongo N., Mayer L.S.* The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 1994, vol. 35, no. 2, pp. 259–281. DOI:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01161.x
29. *Kellam S.G., Wang W., Mackenzie A.C.L. et al.* The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention science*, 2014, vol. 15, no. 1, pp. 6–18. DOI:10.1007/s11121-012-0296-z
30. *Kleinman K.E., Saigh P.A.* The Effects of the Good Behavior Game on the Conduct of Regular Education New York City High School Students. *Behavior Modification*, 2011, vol. 35, no. 1, pp. 95–105. DOI:10.1177/0145445510392213
31. *Lambert M.C., Cartledge G., Heward W.L., Lo Y.* Effects of Response Cards on Disruptive Behavior and Academic Responding During Math Lessons by Fourth-Grade Urban Students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2006, vol. 2, no. 2, pp. 88–99. DOI:10.1177/019874291003500302
32. *Maheedy L., Gard J.* Classwide Peer Tutoring: Practice, Theory, Research, and Personal Narrative. *Intervention in School and Clinic*, 2010, vol. 44, no. 2, pp. 71–78. DOI:10.1177/1053451210376359
33. *Rubow C.C., Vollmer T.R., Joslyn P.R.* Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 2, pp. 382–392. DOI:10.1002/jaba.455
34. *Salend S.J., Reynolds C.J., Coyle E.M.* Individualizing the Good Behavior Game Across Type and Frequency of Behavior with Emotionally Disturbed Adolescents. *Behavior Modification*, 1989, vol. 13, no. 1, pp. 108–126. DOI:10.1177/01454455890131007
35. *Steinbrenner J.R., Hume K., Odom S.L. et al.* Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism. Chapel Hill: University of North Carolina, 2020. 143 p.
36. *Sy J., Gratz O., Donaldson J.* The Good Behavior Game with Students in Alternative Educational Environments: Interactions Between Reinforcement Criteria and Scoring Accuracy. *Journal of Behavioral Education*, 2016, vol. 25, pp. 455–477. DOI:10.1007/s10864-016-9257-0
37. *Tingstrom D., Sterling H., Wilczynski S.* The Good Behavior Game: 1969–2002. *Behavior Modification*, 2006, vol. 30, no. 2, pp. 225–253. DOI:10.1177/0145445503261165
38. *Vargo K., Brown C.* An evaluation of and preference for variations of the Good Behavior Game with students with autism. *Behavioral Intervention*, 2020, vol. 35, no. 4, pp. 560–570. DOI:10.1002/bin.1740
39. *Wahl E., Hawkins R.O., Haydon T. et al.* Comparing Versions of the Good Behavior Game: Can a Positive Spin Enhance Effectiveness? *Behavior Modification*, 2016, vol. 40, no. 4, pp. 493–517. DOI:10.1177/0145445516644220
40. *Wong C., Odom S.L., Hume K.A. et al.* Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 45, no. 7, pp. 1951–1966. DOI:10.1007/s10803-014-2351-z

Информация об авторах

Статников Александр Исакович, кандидат психологических наук, педагог-психолог, Государственное бюджетное учреждение «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы» (ГБУ ГППЦ ДОНМ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

Information about the authors

Alexander I. Statnikov, PhD in Psychology, educational psychologist, Moscow Center for Psychology and Education of the Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

Получена 24.03.2021

Received 24.03.2021

Принята в печать 08.06.2021

Accepted 08.06.2021