

---

## ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНЫХ РАБОТ PRESENTATION OF SCIENTIFIC WORKS

---

### Реферативный обзор диссертации Бриттни А. Юдж «Стратегия общешкольной поддержки позитивного поведения для учащихся с тяжелой инвалидностью»

**Флорова Н.Б.,**

кандидат биологических наук, сотрудник информационно-аналитического сектора Фундаментальной библиотеки,  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,  
ninaflorova@yandex.ru

Вниманию читателей предлагаются материалы исследования, представленные на факультет психологии и в отделение Graduate College университета Небраска (США) Надзорной Комиссией проекта EdS Field Project. Упомянутая Комиссия рассмотрела данное исследование с целью оценки соответствия регламенту процедуры присуждения ученой степени магистра в сфере психологии школьного образования. Публикация может быть интересна читателям журнала ввиду неослабевающей актуальности проблемы психолого-педагогической безопасности и эффективности образовательной среды для учащихся с проблемами развития и поведения, а также ввиду потребности в расширении арсенала и инструментария школьных профилактических стратегий вмешательства в альтернативных школах. Публикация поможет оценить трудности психолого-педагогической работы и образовательного процесса применительно к детям, страдающим тяжелыми личностными расстройствами.

**Ключевые слова:** альтернативная школа, инвалидность, профилактика проблемного поведения, стратегия SW-PBS, проект EdS Field.

**Для цитаты:**

Флорова Н.Б. Реферативный обзор диссертации Бриттни А. Юдж «Стратегия общешкольной поддержки позитивного поведения для учащихся с тяжелой инвалидностью» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 57—66. doi: 10.17759/jmfp.2015040307

**For citation:**

Florova N.B. Review of dissertation «School-Wide Positive Behavior Support for Individuals with Severe and Profound Disabilities» by Brittany A. Judge [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 3, pp. 57—66. <http://dx.doi.org/10.17759/jmfp.2015040307> (In Russ., Abstr. in Engl.)

«Колледжи/школы/факультеты обучения стратегиям образования» (school of education or college of education) представляют собой особый образовательный конструкт, встроенный в структуру крупных университетов и направленный на повышение квалификации преподавателей или сотрудников системы образования, уже имеющих диплом [1].

Эти образовательные структуры сегодня существуют во всех административных штатах США и в совокупности составляют огромную образовательную сеть со своими информационными порталами и программами развития.

Они выполняют функцию повышения профессиональной компетенции штатных сотрудников школ, поскольку они ориентированы на информирование о научных достижениях в сфере социологии, психологии, экономики, политики и др. и способствуют получению сотрудниками степени магистра в области психологии школьного образования.

Как правило, «школы образования» имеют собственные образовательные программы, ориентированные на

переподготовку педагогов, обучение или консультирование. Уровень Graduate Schools — вариант образовательной структуры, повышающей профессиональную компетенцию внутри общенациональной системы США — The Professional Education Unit's Conceptual Framework. Соответственно, проект EdS (образование специалистов) дает возможность из первых рук и под компетентным руководством получить информацию и разъяснения по научно-исследовательской работе в конкретной области знания. Этот образовательный цикл завершается написанием и защитой так называемых тезисов магистра (Master's Thesis). По результатам оценки работы комиссией принимается решение о соответствии/несоответствии работы требованиям, предъявляемым к будущим магистрам. Право на полное или частичное использование полученных данных остается за университетом Небраска. Комитет по надзору за ходом обучения и написания диссертационной работы совместно с отделом аспирантуры рассматривает окончательный продукт и выносит его на утверждение.

В данном случае на ресурсе ProQuest проведенную автором Brittany A. Judge работу представляет научный руководитель, доктор Brian McKeivitt, Ph.D., профессор в области школьной психологии, региональный эксперт в области позитивного поведения и поддерживающего вмешательства (professor of school psychology and local expert on positive behavior and intervention supports PBIS) [Использованы данные порталов Университета Небраска. URL: <http://www.unomaha.edu/graduate-studies/current-students/thesis-masters.php>; <http://unomaha.smartcatalogiq.com/en/2012-2013/Graduate-Catalog>]

**Стратегия SW-PBS** понимается как профилактический инструмент обеспечения безопасности общеобразовательного школьного учреждения и одновременно улучшения эмоционального состояния учащихся. Эта стратегия четко прописывает параметры и модели адекватного и отклоняющегося поведения внутри школьной среды и регламент соответствующего профилактического вмешательства. Она позволяет снизить число эпизодов нарушенного поведения, тем самым оздоровить образовательную среду и повысить общую успеваемость. В процессе овладения стратегией приобретается опыт формирования у учащихся социальных и поведенческих навыков, умений прогнозирования состояния внутришкольной среды, взаимодействия с семьями.

Как показано, например, на сайте педагогического колледжа Университета Миссури, система поддержки позитивного поведения на уровне отдельно взятого учреждения образования (системы, текущие данные, текущая работа) через результаты способствуют созданию четырех составляющих поддержки — социальной компетенции и успеваемости учащихся, поддерживающего поведения штатных сотрудников, поддерживающего мониторинга и поддерживающего поведения самих учащихся (рис. 1). Считается, что существуют три

уровня профилактического вмешательства в рамках данной стратегии, в зависимости от тяжести и рисков имеющихся проблем. Обычно углубленная профилактика требуется 15—20% популяции учащихся.

**В предисловии** сформулирована ключевая проблема публикации — разработка эффективных образовательных программ для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в связи с тяжелыми и глубокими отклонениями в развитии. Практика показывает, что известная стратегия SW-PBS (School-wide positive behavior support), подразумевающая наличие в школе автономной системы поддержки социально-позитивного поведения, в условиях альтернативной школы реально способствует снижению проблемного поведения и оптимизации внутреннего состояния учащихся (систем саморегулирования). Предлагаемая вниманию читателей разработка иллюстрирует опыт применения стратегии SW-PBS в условиях альтернативной школы среди учащихся с тяжелой инвалидностью и показывает эффективность этой стратегии в решении серьезных поведенческих проблем. Показано, что действительно снижается частота случаев агрессии, уединения и непроизвольных выходов из класса. Кроме того, стратегия SW-PBS была успешно адаптирована к особенностям таких учащихся путем применения различных подходов и ресурсов, таких как эксплицитное обучение, системы коммуникации PECS (Picture Exchange Communication System) и видео-методик.

**Вводный раздел** представляется значимым, так как в нем разъясняется исследуемая проблема. Раздел посвящен описанию специфики альтернативной школы, в том числе общешкольных стратегий вмешательства с применением SW-PBS к учащимся с проблемным поведением.

Опираясь на литературные источники разных лет, автор дает определение инструменту исследования — стратегии School-wide positive behavior support



Рис. 1. Структура конструкта системной поддержки позитивного поведения внутри общеобразовательного учреждения [Использованы данные портала Университета Миссури штат Колумбия. URL: <http://disabilitycenter.missouri.edu/>; <http://etatmo.missouri.edu/>; <http://rpdc.mst.edu/pbs/pbs/>; [http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2012/01/MO\\_SW-PBS\\_Brochure\\_2012.pdf?9d7bd4](http://pbissmissouri.org/wp-content/uploads/2012/01/MO_SW-PBS_Brochure_2012.pdf?9d7bd4)].

(SW-PBS): «Это обширный набор поддерживающих стратегий, ориентированных на создание общешкольной образовательной среды, поддерживающей и корректирующей поведение каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными особенностями. Иными словами, школа предъявляет к каждому обучающемуся определенные ожидания в отношении его поведения, и, оказывая ему помощь в реализации, ожидает определенных достижений. Тем самым упомянутая стратегия позволяет совместными усилиями создать среду, в которой каждый учащийся четко представляет себе, чего от него ожидают, и четко взаимодействует с другими участниками образовательного процесса (педагогами, персоналом). Эта стратегия гуманна и эффективна в долгосрочном обучении желаемому поведению по сравнению с аверсивными методами (наказаниями). Кроме того, она способствует формированию коммуникативных взаимосвязей между учащимися и всеми окружающими, что также положительно влияет на общую атмосферу в учебном заведении.

Автор приводит доказательства того, что стратегия SW-PBS в школах представляет собой альтернативу типичным методам поддержания жесткой дисциплины. В школах, реализующих SW-PBS, учащиеся с позитивным поведением практически сразу приобретают все возможные права и полномочия и признаются коллективом; соответственно, учащиеся с социально неприемлемым поведением должны быть столь же быстро и последовательно выделены в группу, с которой следует работать.

Автор подчеркивает, что при использовании SW-PBS школа должна вести мониторинг поведения учащихся, оценивая эффективность стратегии, и вводить необходимые меры. Есть литературные данные, подтверждающие высокую эффективность стратегии SW-PBS в обычных школах. Педагогам она дает возможность больше работать с классом, меньше отвлекаться на проблемы поведения. Однако, в литературе все еще мало данных о том, насколько эффективно данная стратегия помогает снижать проблемное поведение у учащихся с тяжелой инвалидностью.

В связи с этим **цель работы** автор формулирует следующим образом: а) описать опыт применения стратегии SW-PBS в альтернативной школе, где учатся дети с тяжелой инвалидностью и б) исследовать влияние стратегии на поведенческие проблемы таких учащихся.

**Описывая особенности популяции учащихся альтернативных школ**, автор констатирует постоянное увеличение потребности в таких школах и в их особых образовательных ресурсах с функцией поддержки. «Может показаться, — пишет автор, — что уровень индивидуальной обращенности к ученику уже гарантирует улучшение его успеваемости и социализации. Однако многими исследователями эмпирически подтверждено, что и в условиях альтернативной школы, с ее разнообразием поддерживающих технологий, многим учащимся все же недостает форм поддержки, в том числе — учителей со специальным образованием».

Альтернативные школы исследователи обычно относят к категории «последнего шанса», подразумеваемая место, где могли бы обучаться ученики с тяжелой инвалидностью, и перед такими школами, как правило, ставят задачи коррекционной педагогики. Учащиеся таких школ обычно постоянно находятся в группе риска неуспеваемости, риска вовлечения в проблемы наркопотребления, насилия, половой распущенности, психологических трудностей, суицидальных попыток. Альтернативные школы сталкиваются со множеством проблем. Это крайне низкая успеваемость, отсутствие адекватных образовательных ресурсов, ограниченность информации о качестве обучения, уровне педагогов и администрации. Учащиеся таких автономных, замкнутых на себя школ обычно проявляют вербальную и физическую агрессивность, дефицит навыков социализации, проблемы с совершением продуманных эффективных действий, что в совокупности пагубно влияет на их способность выстраивать отношения во взрослом возрасте и приобрести позитивный опыт получения полноценного образования. Следовательно, снижается и их способность соответствовать в процессе обучения ожиданиям учителей, а само школьное обучение становится для них довольно сложной задачей. Без эффективных стратегий вмешательства поведенческие проблемы таких учащихся нарастают как снежный ком и становятся все более непреодолимыми.

Автор ссылается на ярко выраженный дефицит исследований, проведенных с учащимися альтернативных школ, имеющими тяжелую и глубокую инвалидность наряду с проблемами поведения. По ее мнению, данные исследований по альтернативным школам описывают учеников с эмоциональными и поведенческими расстройствами, но не всегда эти расстройства тяжелые и глубокие. Поэтому автор считает необходимым разработать для этой популяции учащихся специальную научно обоснованную стратегию вмешательства.

При этом автор в рамках своего исследования определяет, что под тяжелыми и глубокими инвалидизирующими расстройствами будут пониматься те расстройства, которые серьезно ухудшают качество ключевых навыков: когнитивных, социализации, адаптации, т. е. грубо снижают качество жизни. Более того, по данным National Dissemination Center for Children with Disabilities, у таких индивидов резко ограничены коммуникативные навыки и они часто нуждаются в постоянной посторонней помощи, так как не могут обслужить себя.

Обсуждая перспективы стратегий вмешательства в рамках SW-PBS в альтернативных школах, автор подчеркивает, что главной задачей является разработка образовательной программы, поскольку она не обнаружена исследований, посвященных вмешательствам, в которые была бы вовлечена вся школа. Автор принимает во внимание недавние работы Simonson, Britton, and Young (2010), Benner, Beaudoin, Chen, Davis, and Ralston

(2010), показавшие, что формат SW-PBS действительно может с успехом применяться в альтернативных школах среди детей с проблемным поведением, хотя и эти две группы авторов не работали исключительно с тяжело инвалидизированными детьми.

Анализируя работу Simonsen et al., автор делает для себя вывод о том, что участники исследования не могли быть идентифицированы по тяжести расстройств согласно определению, данному выше. Bennet et al., изучавшие эмоциональные и поведенческие расстройства учащихся и работу специально обученных педагогов, показали, что после применения SW-PBS снижалось экстерналистское и проблемное поведение на уровне учебного коллектива (класса). Тем не менее, остается неясным, влияет ли SW-PBS на учащихся с тяжелой инвалидностью, имеющих сопутствующие проблемы поведения.

Автор обсуждает также проблему жестких требований к подготовке педагогов для альтернативных школ и диапазон проблем, с которыми они вынуждены сталкиваться в педагогической практике, т. е. проблему профессиональных компетенций таких педагогов. В круг этих проблем входит также проблема трудностей адаптации к школьной среде.

Имеется в виду, что успешная реализация вмешательства SW-PBS требует встраивания ее в функционирование школы и адаптации к конкретным условиям образовательного учреждения. Поэтому педагоги обязаны владеть методологией обучения, доступного для усвоения учащимися с тяжелой инвалидностью. Особенно серьезной проблемой может быть обучение некоммуникабельных учащихся. Из-за недоступности письменной и голосовой информации для понимания, большинство педагогов детей с тяжелой инвалидностью должны искать другие пути взаимодействия с учащимися, как показано уже достаточно давно (Stillman, Williams, & Linam, 1997). Например, «невербальный» ученик может взаимодействовать только кивая головой и улыбаясь, и в этом случае педагог должен уметь распознать выраженные невербально потребности. К счастью, сегодня разработаны технологии взаимодействия в паре ученик-учитель в таких ситуациях.

SW-PBS должна быть адаптирована к когнитивным и физическим особенностям таких учащихся. Это означает, что педагоги должны быть готовыми к неоднократному воспроизведению и повторению учебного материала, поскольку такие учащиеся часто забывают уже пройденное.

Поэтому, — подчеркивает автор, — на первый план образовательного процесса в альтернативной школе выходят системность и индивидуальный контактный подход или «непосредственное обучение», как было установлено ранее (Snell & Brown, 2006; Westling & Fox, 2009). Что касается методов «обучения в прямом контакте», автор подчеркивает, что педагоги обязаны распознавать и использовать и слабые, и сильные стороны своих учеников с тем, чтобы развивать и укреплять

необходимые качества, ожидая в перспективе развития личности. Альтернативная школа должна исходить из того, что *каждый* учащийся может начать думать и понимать.

Точно так же педагоги альтернативной школы должны предусмотреть перерывы в учебном процессе для того, чтобы помочь выполнить гигиенические процедуры и поесть; это означает, что в адаптированную структуру SW-PBS должны войти и эти сопутствующие компоненты.

Что касается поведенческих проблем учащихся, педагоги должны иметь в виду, что их проявления зависят от тяжести и могут быть опасными не только для педагогов, но и для самих учащихся, особенно если это поведение саморазрушающего типа. Более того, следует учесть, что в таких школах неэффективно обращение к родителям в связи с плохим поведением ребенка, и задача учителя — в повседневной практике преодолевать такие трудности, используя арсенал учебных программ, в том числе SW-PBS.

**В методологическом разделе** описаны объект и инструменты исследования.

В исследовании участвовали учащиеся альтернативных школ с тяжелыми и глубокими расстройствами личности. Выборка детально описана в разделе «Результаты».

Шкала вовлеченности в образовательный процесс — от детского сада до двенадцатой ступени школы. Каждый учащийся получал терапию по развитию навыков речи, ряд реабилитационных медицинских услуг (occupational, physical, and vision therapy), а иногда и сочетание их. Так, почти все участники получали логопедическую терапию, 66% — комплекс восстановительных медпроцедур (включая трудотерапию), 34% — физическую нагрузку.

Участники исследования имели диагнозы аутизма (51%), интеллектуальной недостаточности (34%), эмоциональных и зрительных нарушений (соответственно 10% и 2%), посттравматические расстройства вследствие черепно-мозговой травмы (2%), трудностей с овладением речью (12%).

У ряда учащихся имелись сочетанные расстройства. Многие учащиеся были способны к вербальному контакту, однако наряду с вербальными участвовали и невербальные. У ряда учащихся были медицинские и психиатрические диагнозы, у других — расстройства развития.

Была выбрана альтернативная школа крупного города Среднего Запада для детей, неспособных обучаться в обычной школе, с преподавательской нагрузкой 1 педагог на 4 учащихся и с сертификатами специальной педагогической переподготовки у педагогов. В штате школы были также несколько парапрофессионалов как резерв поддержки педагогов в обучении и формировании поведения.

Детально описаны инструменты работы. Гарантом включения SW-PBS в работу школы служил ежегодный оценочный общешкольный тест SET *School-wide Evaluation Tool* (SET; Horner et al., 2004). Этот тест

позволяет держать под контролем следующие параметры: 1) четкость ожидаемых изменений в поведении учащихся (т. е. осознанные перспективы педагогической работы); 2) доступность этих перспектив для восприятия всех учащихся; 3) поддержание реализованных ожиданий; 4) системный контроль за нарушениями установленных правил; 5) открытая информация мониторинга поведения учащихся; 6) и 7) локальная и местная поддержка со стороны органов власти и администрации школы. В целом, SET представляет собой инструмент наблюдения и контроля за исполнением SW-PBS.

**Мониторинг поведения учащихся** ведется ежедневно каждым учителем, при этом фиксируются все прецеденты. В соответствии с характером прецедента для его проработки в альтернативной школе предусмотрены особые сектора, или зоны — «сектор безопасности», «сектор уединения» и «комната выздоровления». Особое внимание уделяется прецедентам проявления агрессии, физической или вербальной, по отношению к самому себе или к окружающим. В альтернативной школе незначительные проявления агрессии означают, что следует пойти в «зону безопасности»; если же поведение усугубляется, то учащегося помещают в «комнату выздоровления». Если поведение все же продолжает ухудшаться, то применяется помещение «зона уединения» или «строгая зона».

**«Зона безопасности»** применяется в ситуациях, когда учащийся возбужден и нуждается в том, чтобы успокоиться в уединении. Это инструмент работы с учащимся, стремящимся к уединению. Учащийся имеет право попросить препроводить его в зону безопасности, если он ощущает приближение срыва или другого расстройства.

**«Зона выздоровления»** предназначена для ситуаций, когда учащийся ведет себя неадекватно, чтобы отделить его от остальных (учащийся остается под наблюдением сотрудников школы). Учащиеся направляются в «зону выздоровления» и в том случае, когда они неспособны прекратить свое разрушающее поведение только лишь с помощью «зоны безопасности».

**«Зона уединения»** требуется в ситуациях, когда учащийся находится под жестким контролем и принудительно отделяется от всех других учащихся в изолированное помещение с дистанционным контролем со стороны сотрудников. Какое-то время учащийся принудительно проводит в этом помещении в одиночестве; такая профилактика рассматривается как изоляция. Ее цель — временный жесткий контроль за поведением с тем, чтобы предотвратить непосредственную опасность или причинение тяжких телесных повреждений самому или окружающим.

**Проводились опросы**, служившие контекстуальной основой для описания состояния SW-PBS в данной школе.

**Описан протокол исследования.** Один раз в год протокол SW-PBS предполагает встречи специалистов по психологии поведения, школьных штатных работни-

ков, четырех педагогов для обсуждения эффективности стратегий SW-PBS в альтернативной школе. *Оцениваются три критерия стратегии SW-PBS в альтернативной школе — как трехкомпонентная система поддержки позитивного поведения: будь безопасен для себя и окружающих, будь добр (дружелюбен), отвечай за себя (Be Safe, Be Kind and Be Responsible)*, а также методы стратегии SW-PBS, применяемые альтернативной школой в работе с данной категорией учащихся.

Описана **процедура сбора данных.** Совокупность данных наблюдения за поведением учащихся была разнесена по четырем категориям соответственно основным стратегиям работы: «Агрессия», «Зона безопасности», «Зона выздоровления», «Зона уединения».

**Процедура ввода данных** проводилась двумя исследователями. В целях обеспечения надежности периодически до 10% данных мониторинга, выбранных произвольно, вводились параллельно.

Автор детально описывает **выстраивание эксперимента.**

Так, опросы дали возможность составить совокупное описание результатов реализации стратегии SW-PBS в 13 альтернативных школах для детей с тяжелой инвалидностью с позиций педагогов, администрации, других штатных сотрудников этих образовательных учреждений.

Опросники содержали следующие позиции.  
1. Опишите формат стратегии SW-PBS в вашей школе.  
2. Как педагоги взаимодействуют с учащимися и как решают ситуации с теми, кто неконтактен?  
3. Как педагоги поощряют учащихся с тяжелой инвалидностью?  
4. Что происходит с учащимися, не соответствующими ожиданиям школы?

**Эффективность реализации стратегии SW-PBS как вмешательства** оценивалась сопоставлением качества базы данных до и после ее применения (базовая и экспериментальная части исследования) с помощью классического инструмента прикладной психологии — однопредметного дизайн-исследования (descriptive, single-subject case study). Исследование было ориентировано на выявление в базе данных тенденции снижения частоты случаев проблемного поведения учащихся с тяжелой инвалидностью и количественную оценку этого снижения.

**В качестве оценочного критерия был выбран** рассчитываемый ежемесячно **индекс проявления каждого прецедента в каждой из четырех категорий проблемного поведения** (уединение, безопасность, выздоровление, агрессия).

Индекс рассчитывался как частное от деления общего числа прецедентов за учебные дни в месяце на число учащихся в конце месяца. Кроме того, были отслежены изменения в тренде, уровне и стабильности получаемых данных как между исходной (базовой) и экспериментальной частью исследования, так и на их протяжении в течение эксперимента.

Выбор методологических приемов обоснован имеющимися в литературных источниках мнениями ряда

других исследователей, работавших в альтернативных школах, начиная с 1998 года.

**В разделе «Результаты»** автор возвращается к стратегии SW-PBS в альтернативных школах, выделяя два ее момента, ключевых для данной категории образовательных учреждений: 1) адаптированность к потребностям учащихся; 2) методологическая выстроенность в соответствии с уровнем развития и состоянием учащихся (т. е. гибкость образовательного процесса в школе. — *Ред.*).

В этом разделе детализированы и иллюстрированы методы работы с учащимися, в том числе вербальные и с помощью картинок, размещенных в разных помещениях школы (холле, ванных комнатах, учебных классах). Дано описание вспомогательных материалов для взаимодействия с учащимися по известной Picture Exchange Communication System (PECS), применительно к трехкомпонентной внутришкольной системе поддержки позитивного поведения (Be Safe, Be Kind, Be Responsible). Например, компонент «Be Safe» представлен в альтернативных школах как «Молчаливые рты» («Quiet mouths»), «Спокойные руки» («Quiet hands»), «Слушаем внимательно» («Listen»). Этим предложениям соответствуют специально подобранные иллюстрации. Так, просьба Listen соответствует картинка с изображением уха.

В этом разделе описаны организационные и психологические трудности педагогического процесса с данной категорией учащихся.

Так, участники эксперимента отметили, что при реализации стратегии SW-PBS в альтернативной школе они применяли специфичные методы, такие как индивидуальное обучение, частое побуждение (к обучению. — *Ред.*), а также повторение. Более того, для обучения навыкам соответственно стратегии SW-PBS альтернативная школа использует PECS и электронные планшеты в качестве дополнительного образовательного ресурса. Электронные планшеты позволяют, в частности, работать с видеомоделями, дающими представление о позитивном поведении и требованиях со стороны учителей. Если работа с видеомоделями неэффективна, педагог шаг за шагом подводит учащегося к ее освоению и лишь затем знакомит с представлениями и ожиданиями по стратегии.

Педагоги описали также инструмент вознаграждения учащихся — так называемые «SW-PBS-деньги»,

или наградные карточки как признание достижений в позитивном поведении.

Поскольку некоторые учащиеся с тяжелой инвалидностью неспособны уловить ассоциативную связь между «зарабатыванием» награды и их поведенческими достижениями, они получают карточку с изображением приза (PECS) немедленно по демонстрации такого поведенческого достижения. Если у учащегося уже четыре призовые карты PECS, он немедленно получает реальную награду с занесением в соответствующую категорию мониторинга. Некоторые учащиеся получали «SW-PBS-деньги», которые сразу обменивали на приз или накапливали для обмена на более крупный приз в будущем. Некоторые учащиеся не могли понять, что награда возможна в виде «SW-PBS-денег».

Учащиеся с расстройствами аутистического спектра и учащиеся с невербальностью часто пользовались электронными планшетами для принятия решений относительно награды. С целью выбора в планшеты загружались изображения призов. Как только выбирался приз, планшет давал его голосовое описание, преобразуя текст в голосовой формат. Для учащихся, неспособных пользоваться электронным планшетом, педагоги использовали стенд с изображениями призов, немедленно вручая выбранный приз в обмен на PECS-карту. Если учащийся был неспособен осознать, что требуется выбрать награду, ему предлагалось устно совершить выбор по своему усмотрению. Если вербальный контакт был неуспешен, то педагог постепенно подводил учащегося к пониманию модели обмена и обучал стратегии выбора награды. Наконец, когда учащийся указывал на какой-либо приз, карточки PECS немедленно обменивались на него. Такой инструмент способствовал развитию учащихся, так как возбуждал у них интерес.

**Наглядно показана динамика изменения индексов** — оценочных критериев по мере реализации стратегии SW-PBS в школе.

Так, случаи проявления агрессивности стали после реализации стратегии SW-PBS намного более редкими (табл. 1, рис. 2). При этом видно, что как в базовой (стартовой) фазе, так и в фазе эксперимента агрессивность была минимальной в первый месяц учебного года. В течение и первой, и второй фазы агрессивность

Таблица 1

**Динамика изменения оценочных индексов по поведенческим подкатегориям, в условных баллах в расчете на одного учащегося в день, в начале и по окончании наблюдения (по Brittany A. Judge, 2014)**

Подкатегория оценки изменения поведения	Базовое значение индекса (2010—2011 гг.)	Конечное значение индекса (2011—2012 гг.)	Изменение условных баллов за период наблюдения
Агрессивность	6,279	1,078	- 5,201
Использование «зоны безопасности»	0,036	0,150	+ 0,114
Использование «зоны уединения»	0,060	0,017	- 0,043
Использование «зоны выздоровления»	166,0	0,450	- 121,0

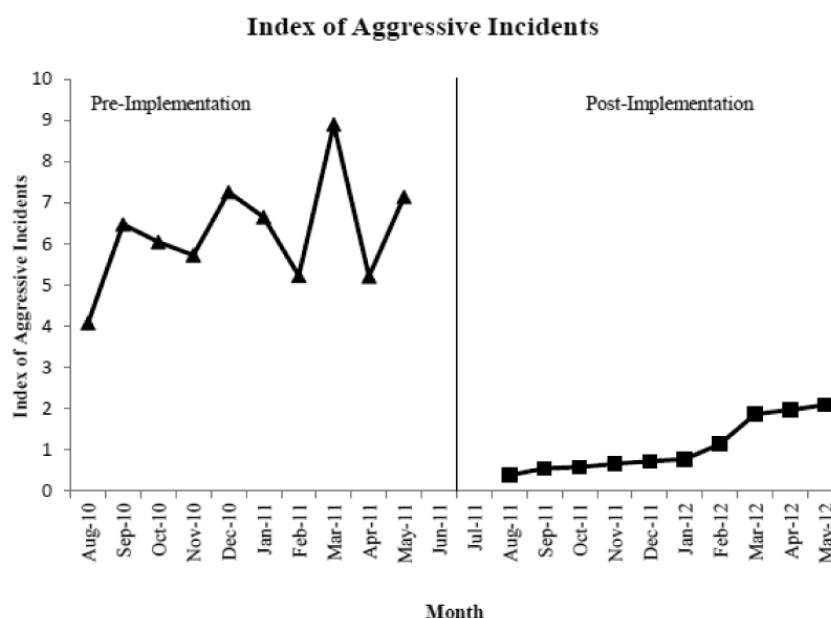


Рис. 2. Тренд изменения индексов проявления агрессивности в течение учебного года до реализации стратегии SW-PBS и в течение учебного года после начала реализации (по Brittany A. Judge, 2014)

неизменно возрастала к концу года, однако автор считает тренд «года реализации стратегии» более выраженным.

В подкатегории, оценивающей частоту использования «зоны выздоровления» (табл. 1, рис. 3) графически прослеживается резкое снижение индексов во второй фазе относительно первой. Вместе с тем, во второй фазе видно повышение частоты использования этой зоны к концу календарного года, хотя сами индексы во второй фазе много ниже, чем в первой.

Важно, что индексы использования «зоны безопасности» резко повысились во второй фазе мониторинга (табл. 1, рис. 4). Отличительной чертой этой

подкатегории является повышение использования «зоны безопасности» после февраля и снижение с августа по май как до, так и после реализации стратегии SW-PBS. Сами же индексы выше в год реализации стратегии.

Наконец, использование «зоны уединения» (табл. 1, рис. 5) резко снизилось во второй фазе эксперимента. Автор считает тренд года до реализации стратегии более выраженным.

Таким образом, автору удалось прописать алгоритм специфического психолого-педагогического сопровождения для детей с особенностями развития, позволяющего добиться определенного уровня их

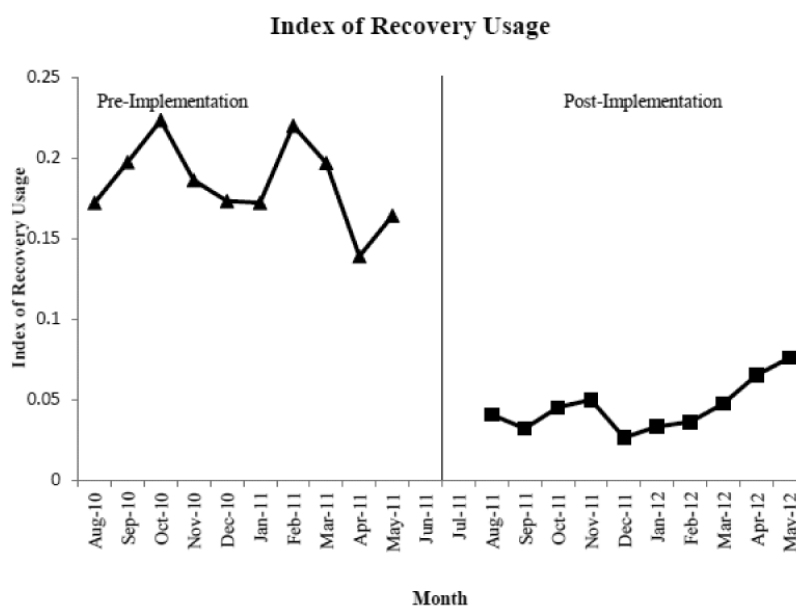


Рис. 3. Тренд изменения индексов использования «зоны выздоровления» в течение учебного года до реализации стратегии SW-PBS и в течение учебного года после начала реализации (по Brittany A. Judge, 2014)

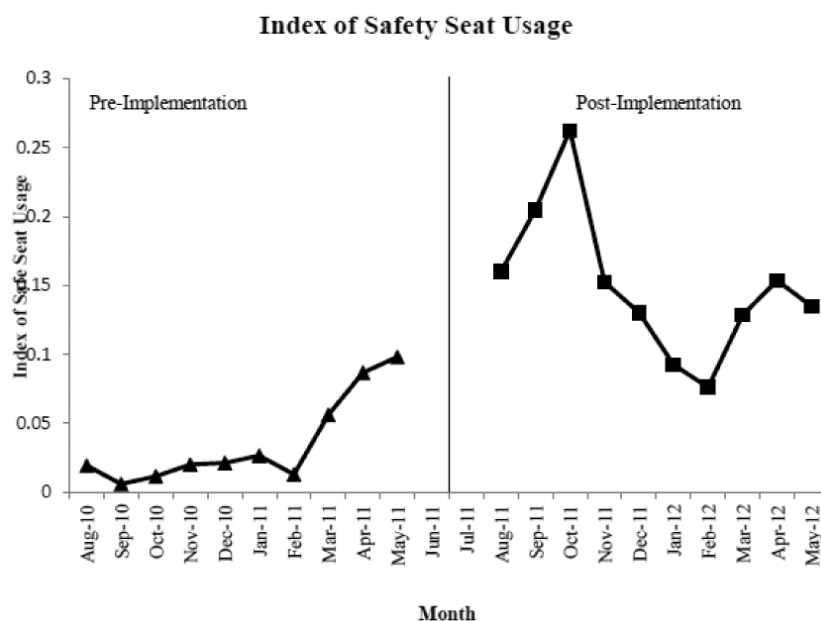


Рис. 4. Тренд изменения индексов использования «зоны безопасности» в течение учебного года до реализации стратегии SW-PBS и в течение учебного года после начала реализации (по Brittany A. Judge, 2014)

социальной компетенции и снижающего в перспективе риски социальной дезадаптации. Этот момент очень важен для оценки фундаментального и прикладного значения проведенного исследования. К сожалению, поскольку работа носит прикладной характер, в ней недостаточно четко выделены и обоснованы фундаментальные позиции. Сам автор неоднократно указывает, что исследование носит описательный характер в формате case-study.

Прикладное значение проделанной работы четко проявилось на рабочей встрече администраций и работников альтернативных школ. Участники встречи сошлись во мнении, что стратегия SW-PBS изменила

климат альтернативной школы и контент взаимодействия учащихся с педагогами. Например, учителя стали обращать внимание не только на неадекватное поведение, а учащиеся стали получать вознаграждения за свои достижения в изменении поведения (раньше они не выступали объектом оценки). Учителя отметили, что учащиеся в течение незначительного промежутка времени стали более позитивными в отношениях и менее склонными спорить (пререкаются). Педагоги также сошлись во мнении, что стратегия SW-PBS является позитивно-мотивирующим вмешательством, а работающие с детьми стали иначе расценивать как их текущее поведение, так и его последствия. Автор пере-

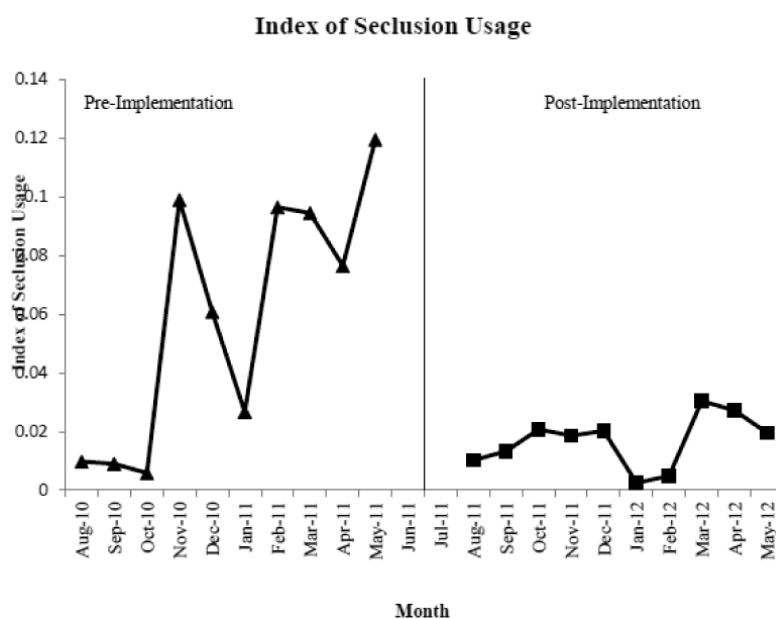


Рис. 5. Тренд изменения индексов использования «зоны уединения» в течение учебного года до реализации стратегии SW-PBS и в течение учебного года после начала реализации (по Brittany A. Judge, 2014)



числяет многие другие позитивные изменения, внесенные стратегией SW-PBS в альтернативную школу.

**В разделе «Обсуждение» автор дает объяснение изменению индексов до и после реализации стратегии SW-PBS в каждой из четырех подкатегорий.**

По мере реализации стратегии происходили изменения в проявлении неадекватного поведения учащихся по сравнению с предшествующим учебным годом. Так, если ранее применялись устные выговоры, то в течение учебного года реализации стратегии все чаще применялась «зона безопасности». Этот метод, по мнению автора, самодостаточен, так как он один, без каких-либо дополнительных вводных, дает учащемуся возможность самостоятельно в спокойной обстановке «переориентировать» свое поведение. В течение предшествующего учебного года устные выговоры наряду с принудительным пребыванием в «зоне выздоровления» и «зоне уединения» приводили к эскалации неадекватного поведения.

На фоне более частого применения «зоны безопасности» выделяется снижение случаев агрессивности и применения «зоны выздоровления» или «зоны уединения», по сравнению с предшествующим годом. Эти факты согласуются с данными Benner et al., 2010 о том, что экстерналистское поведение и проблемное поведение снижаются по мере реализации стратегии SW-PBS в отдельно взятых учебных классах.

Наиболее визуально заметны снижения случаев проявления агрессии. Автор пишет: «Можно объяснить это снижение тем, что “перенастройка” поведения опережает агрессивную реакцию учащегося. “Точечные” специфичные проявления агрессивности ученика (он кусается, тянет педагога за волосы, бросается предметами и т. д.), которые фиксируются наблюдателями в дневниках, могут быть не столь явными в общей картине мониторинга. Иначе говоря, дневник наблюдений за поведением должен быть строго индивидуальным и в нем следует фиксировать множественные проявления агрессивного поведения, присущие именно этому учащемуся». Автор указывает, что в реальности в дневниках наблюдателей в течение учебного года реализации стратегии все проявления агрессивного поведения суммируются в одной категории «агрессия», что не вполне корректно. Введение индивидуальных дневников в течение лонгитюда позволяет избежать этой ошибки. Поэтому автор полагает, что понимание понятия «агрессия» и соответствующая идентификация поведения — методологически значимые вопросы для штатных работников альтернативных школ.

Снижение случаев использования «зоны выздоровления» и «зоны уединения» автор объясняет тем, что учащиеся чаще проявляли желание пройти в сопровождении штатного сотрудника в «зону безопасности». У находящихся в «зоне безопасности» учащихся деэскалация предупреждает состояние агрессивности.

Обсуждая *изменение общешкольного климата* как результат применения стратегии, автор еще раз под-

черкивает возросшую позитивность общения педагогов с учащимися и оптимизацию профессиональной компетенции коллектива школы в сфере коррекции поведения детей с нарушениями развития. Объяснение этим изменениям автор видит в том, что учащиеся смогли переориентировать свое поведение и обучиться принятому поведению; соответственно, оно не усугублялось столь часто. На этом фоне вполне ожидаемыми становятся общее улучшение внутришкольного климата и профессиональная взаимная поддержка специалистов. У последних появляется больше возможностей для индивидуальной психолого-педагогической работы с детьми. По принципу обратной связи такие позитивные подвижки в образовательной среде снижают предпосылки для проявления агрессивности учащихся.

Обсуждаются также *перспективы и формы использования инструмента Picture Exchange Communication System (PECS)* в альтернативной школе, в частности, перспективы работы с электронными планшетами при формировании навыков или поведения. Проведенное исследование показало их эффективность, прежде всего в работе с детьми и подростками, имеющими расстройства аутистического спектра.

Переходя к **заключению и выводам**, автор подчеркивает, что ее исследование дополнило имеющуюся в литературе информацию о роли стратегии SW-PBS в альтернативной школе. Предшествующие исследования данные, в частности, Benner et al., 2010, уже показали, что SW-PBS ассоциирована со снижением экстерналистского и проблемного поведения в учебных коллективах (классах). Но до настоящего времени было мало доказательств тому, что SW-PBS действительно оказывает влияние на учащихся с тяжелой инвалидностью и сопутствующим проблемным поведением. Проведенное исследование внесло свой вклад в проблему, так как оно показало, что реализация SW-PBS действительно связана со снижением проблемного поведения. И это снижение столь же значимо, как и при применении ограничительной дисциплинарной тактики к учащимся с тяжелой инвалидностью. Более того, проведенное исследование продемонстрировало в действии методы, процедуры и ресурсы с тем, чтобы дать описание, каким образом идет реализация стратегии SW-PBS в альтернативной школе.

Завершая изложение материала, автор пишет: «.. Поскольку учащиеся с тяжелой инвалидностью представляют собой сообщество с самыми разнообразными характеристиками, адаптивное вмешательство к их потребностям может само по себе быть неким стимулятором, фактором (переориентации поведения. — *Ред.*)». Поэтому альтернативным школам с учащимися, имеющими тяжелую инвалидность, следует рассмотреть вопрос о введении и возможно более полном применении стратегии SW-PBS на практике с тем, чтобы ограничить применение пагубных методологий дисциплинарного воздействия на неадекватное поведение».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Judge B.A. School-wide positive behavior support for individuals with severe and profound disabilities [Электронный ресурс] / University of Nebraska at Omaha // ProQuest Dissertations & Theses Global. 2014. 50 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1504640208?accountid=35419> (дата обращения: 15.08.2015).

### Review of dissertation “School-Wide Positive Behavior Support for Individuals with Severe and Profound Disabilities” by Brittany A. Judge

*Florova N.B.,  
staff member of the Fundamental Library information analytic sector,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
ninaflorova@yandex.ru*

The review presents a study provided to the Faculty of psychology and Department of Graduate College of the University of Nebraska (United States) by the Supervisory Commission draft Ed. S. Field Project. The Commission examined this study to assess the conformity of the rules of procedures for the award of a master's degree in the field of school psychology. Publication may be of interest to readers because of the unrelenting relevance of psycho-pedagogical problems of safety and effectiveness of educational environment for students with developmental and behavioral limitations, as well as the need to expand the arsenal of tools and school preventive intervention strategies in alternative schools. The publication helps to estimate the difficulty of psycho-pedagogical work and educational process in relation to children with severe personality disorders.

**Keywords:** alternative school, disability, prophylaxis of problematic behavior, strategy SW-PBS, project EdS Field.

## REFERENCES

1. Judge B.A. School-wide positive behavior support for individuals with severe and profound disabilities [Электронный ресурс]. University of Nebraska at Omaha. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 2014. 50 p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/1504640208?accountid=35419> (Accessed: 15.08.2015).