
Utilizarea sprijinului comportamental pozitiv pentru gestionarea comportamentului de evitare a sarcinilor academice

Nina Zuna și Dennis McDougall

Una dintre cele mai frecvente preocupări exprimate de către cadrele didactice și directori se referă la gestionarea problemelor comportamentale în clasă (Langdon, 1999). Comportamentele care perturbă instruirea sunt problematice pentru profesori și elevi, parțial pentru că, așa cum se știe de ceva vreme, cantitatea de timp pe care elevii o petrec implicați activ în rezolvarea unei sarcini este corelată în mod pozitiv cu volumul de achiziții (Black, 2004). Analiza funcțională și sprijinul comportamental pozitiv (SCP) sunt două abordări de management ce apar ca extensii ale analizei comportamentale aplicate (Repp & Horner, 1999). Spre deosebire de unele practici de management al clasei ce se bazează în principal pe consecințe aversive, aceste abordări utilizează tehnici mai proactive pentru a gestiona comportamentele provocatoare și a crește implicarea activă a elevilor în învățare. Aceste abordări:

- Utilizează proceduri validate științific pentru a aborda cauzele sau funcțiile unui comportament, în contextul de mediu în care comportamentul se manifestă.
- Îi învață pe elevi modalități mai eficiente și dezirabile de a obține aceleași rezultate pentru care se manifestă comportamentul problematic.
- Pune accentul pe simple modificări de antecedent ale mediului, care adesea duc la îmbunătățiri substanțiale ale comportamentului.

Așa cum arată acest articol, „simplele modificări de antecedent” includ adesea considerarea intereselor copilului, chiar până la a aduce accesorii ale păpușii Barbie în cadrul curriculum-ului sau a permite scurte pauze sociale în timpul sarcinilor academice. Astfel de schimbări au un mare efect asupra comportamentului disruptiv al unei fete.

Dincolo de a se adresa preocupărilor cadrelor didactice referitoare la managementul comportamentelor provocatoare, utilizarea acestor două proceduri este obligatorie, în anumite cazuri, conform legislației federale (Gartin & Murdick, 2001)

ANALIZA FUNCȚIONALĂ ȘI SPRIJINUL COMPORTAMENTAL POZITIV

Reautorizarea *Individual with Disabilities Educational Act*¹ (IDEA) din 1997 a făcut cunoscută *analiza funcțională* legislației federale și a ghidat personalul din școli în folosirea acestei proceduri fundamentate științific. În plus, IDEA mandatează utilizarea de către cadrele didactice a strategiilor SPC în abordarea comportamentelor care împiedică procesul de învățare al unui elev sau interferează cu mediul de învățare. Cu mult înaintea acestor obligații legale, cercetările au demonstrat faptul că analiza funcțională și SCP sunt instrumente eficiente pentru gestionarea comportamentelor indezirabile, în special a celor care au ca funcție obținerea atenției, comunicarea nevoilor și evitarea sau eschivarea din sarcinile academice. De exemplu, Carr, Newsom și Binkoff (1976) au utilizat SCP pentru a reduce comportamentele motivate de dorința de eschivare din sarcină în timpul instruirii. Carr, Newsom et al. au identificat trăsături ale mediului instrucțional care promovau comportamentele autodistructive ale elevilor – care aveau ca funcție eschivarea sau evitarea instruirii. Carr, Newsom et al. au modificat apoi trăsăturile cheie ale mediului instrucțional; aceasta înseamnă că au integrat instruirea într-un context mai pozitiv. Această modificare a redus la elevi răspunsurile autodistructive motivate de dorința de eschivare în timpul instruirii.

Studiul lui Carr, Newsom et al. (1976) este important deoarece este unul din primele studii care aplică abordarea pozitivă a comportamentului pentru a ameliora comportamentele problemă, după ce numeroase programe de contingență au eșuat în a-l ajuta pe elev. Carr, Newsom et al. au sugerat că „Eșecul tratamentului ce utilizează abordarea consecvențelor scoate în evidență modul imperfect în care înțelegem comportamentele autodistructive și ne oferă un stimul pentru căutarea unor noi intervenții (pag. 140).

Studiul lui Carr, Newsom et al. (1976) și altele care au urmat referitoare la SPC demonstrează că simplele modificări ale antecedentelor în mediul academic, cum ar fi

¹ Legea pentru educația persoanelor cu dizabilități

încorporarea intereselor elevilor în sarcinile curriculare (Clarke et al., 1995), a permite elevilor să aleagă ordinea în care să efectueze sarcinile primite (Kern, Mantegna, Vorndran, Bailin, & Hilt, 2001), și modificarea antecedentelor instrucționale (Wheeler & Wheeler, 1995) pot duce la îmbunătățiri semnificative.

Nu este surprinzător faptul că elevii cu dizabilități au frecvent dificultăți în procesul de învățare, manifestându-și adesea comportamentele cele mai perturbatoare în timpul instruirii academice. Așadar, cum ar putea cadrele didactice să folosească SPC pentru a minimiza rezistența elevilor la instruirea academică, fără a întrerupe rutinele clasei? Studiul de caz despre Callie poate oferi câteva răspunsuri.

Sfat 1: Solicitați ajutor

Identificarea condițiilor și evenimentelor clasei care au legătură cu comportamentul perturbator al unui elev poate fi foarte dificilă, în special pentru profesorul de la clasă. Ca și cadre didactice, suntem adesea prea aproape de situație, sau prea ocupați cu alți elevi sau cu predarea conținutului, pentru a identifica variabilele clasei care pot declanșa și susține comportamentul perturbator. De aceea, solicitați ajutorul unui coleg capabil și de încredere.

CALLIE – UN STUDIU DE CAZ ASUPRA SPRIJINULUI COMPORTAMENTAL POZITIV

Am derulat acest studiu în cadrul rutinei obișnuite a unei clase, și ținând mereu cont de aceasta, deoarece evaluarea naturală este cea care examinează contextul real în care se manifestă comportamentele perturbatoare, și nu evaluarea efectuată în contexte izolate, de laborator. Am dorit ca evaluarea noastră să fie destul de neintruzivă. În plus, intervențiile bazate pe evaluările noastre trebuiau să fie practice, flexibile și adecvate nevoilor profesorului, elevilor și clasei, utilizând în același timp metode eficiente, fundamentate științific.

Callie era o fetiță de 6 ani cu tulburare prin deficit de atenție și hiperchinezie (ADHD), crize comițiale și întârziere în dezvoltarea coordonării. Nu primise nicio medicație pentru tratamentul simptomelor ADHD. Cu două săptămâni înainte de derularea studiului, medicul generalist i-a oprit medicația pentru crize din cauza lipsei activității comițiale. Începând cu o lună înaintea începerii studiului și pe parcursul acestuia nu s-a observat nicio criză. Callie nu a beneficiat de nicio intervenție terapeutică psihomotrică pentru întârzierea în dezvoltarea coordonării, deși manifesta

câteva caracteristici specifice (de exemplu: neîndemânare în mișcări; întârzieri în parcurgerea etapelor de dezvoltare, cum ar fi mersul în patru labe, mersul biped, închiderea nasturilor și fermoarelor; la vârste mai mari, acestea includ dificultăți la scriere, în jocul cu mingea, la mersul pe bicicletă și patinat; Fox, 1998).

Sfat 2: Căutați o perspectivă diferită

- Luați-vă 15 minute pentru a vă retrage și a observa elevii dumneavoastră și mediul clasei în timp ce profesorul de sprijin sau un coleg predă în locul dumneavoastră.
- Când a fost ultima dată când v-ați văzut lucrând împreună cu elevii din clasa dumneavoastră? Vizionați câteva înregistrări video cu activități pe care le-ați desfășurat.
- Vizitați clasa unui coleg și observați.
- Vizitați cantina sau terenul de joacă pentru a exersa identificarea lucrurilor care „prezic” sau preced comportamentele perturbatoare (de exemplu, aglomerația, nivelul ridicat al zgomotului, echipamente inadecvate, jocuri nepotrivite vârstei sau neînțelegerile între colegi).

Callie, unul din cei patru elevi ai unei clase compacte, avea adesea comportamente care perturbau munca ei și a colegilor, dar și rutina de predare în timpul sarcinilor academice. Manifesta, de asemenea, comportamente provocatoare în timpul prânzului, gustării, pauzelor și timpului liber. Un sistem de întăriri cu jetoane, implementat la nivelul clasei, pe care profesorul îl folosea înainte de începerea instruirii, nu a avut succes în îmbunătățirea comportamentului lui Callie. Comportamentele sale provocatoare erau atât de frecvente încât am derulat un studiu de caz în două faze. Scopul nostru era să îmbunătățim comportamentul lui Callie prin utilizarea strategiilor SCP acceptabile pentru profesor și pentru Callie.

DESIGNUL EXPERIMENTAL ȘI ANALIZA – FAZA 1 ȘI FAZA 2

În timpul Fazei 1 – de evaluare, am utilizat designul elementelor multiple (Kazdin, 1982) pentru a efectua analiza funcțională. Am examinat și comparat comportamentul lui Callie în cadrul a cinci contexte școlare obișnuite: munca

academică, gustarea, pauzele, prânzul și timpul liber. Pentru Faza 2 – de intervenție am utilizat designul criteriilor schimbătoare (Alberto & Troutman, 1999).

Sfat 3: Căutați simptomele comportamentale iminente

„Întotdeauna se comportă așa. Am încercat totul.”

„Nu are NICIUN MOTIV să se comporte așa.”

„Face asta doar ca să se răzbune pe mine.”

Aceste afirmații stereotipe semnifică frustrare. Înțelegerea faptului că un comportament se manifestă pentru un motiv și se leagă de apariția unor antecedente și consecințe, este fundamentul cercetării comportamentale analitice.

Amintiți-vă primul sfat – „Solicitați ajutor”. Utilizarea inputului unui coleg este adesea de folos în momente de frustrare, pentru că observațiile lor nepărtinitoare pot oferi date obiective, fără încărcătură emoțională.

FAZA 1 – EVALUAREA

Analiza funcțională – dezvoltarea ipotezei

Interviuri. La început, profesorul de educație specială și părinții lui Callie au completat un formular de analiză funcțională comun (O'Neill et al., 1997).

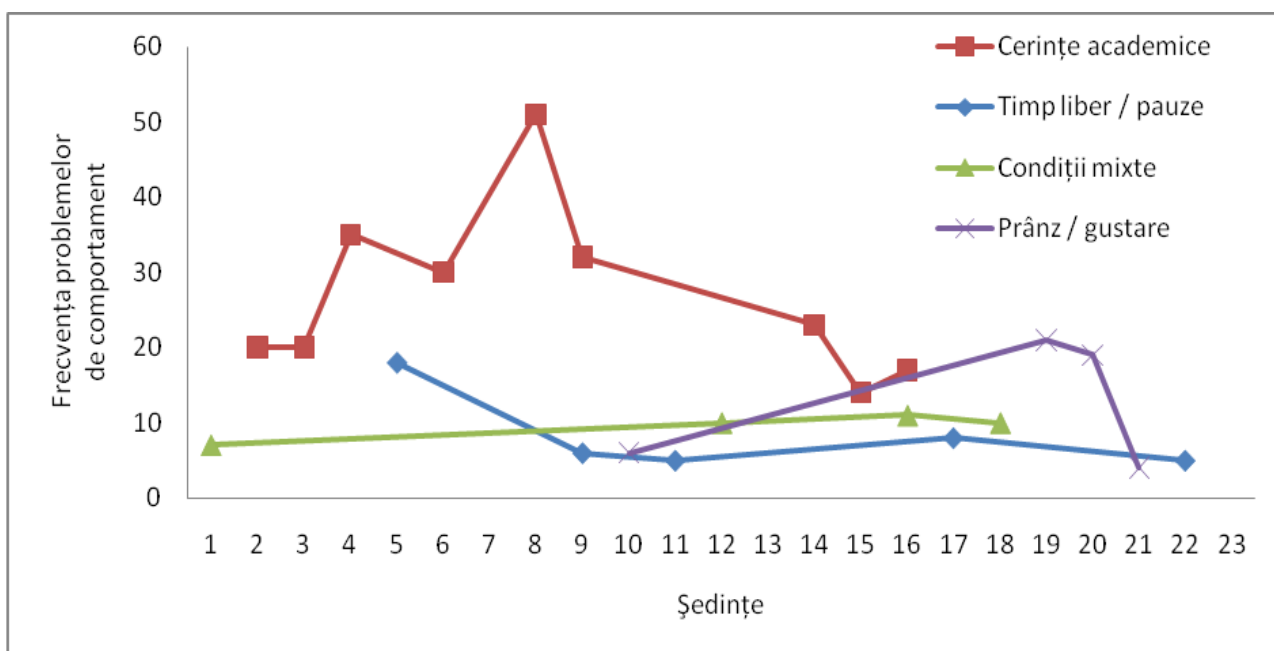
Observații directe. În continuare, pentru a utiliza mai bine informațiile obținute prin interviurile de analiză funcțională, primul autor a derulat 6 observații cu durată de 10 minute, în câteva contexte școlare, folosind un format de înregistrare de tipul A-B-C, așa cum este descris de Repp și Horner (1999). Observațiile – scrise în mod obiectiv, într-un stil narativ anecdotic – oferă detalii despre momentele și condițiile în care Callie a manifestat și nu a manifestat diferite tipuri de comportamente provocatoare.

Analiza funcțională. Primul autor a efectuat o analiză funcțională pentru a valida informațiile obținute atât prin interviu cât și prin observația directă. Analiza funcțională a fost efectuată pe o perioadă de 4 ore, într-o singură zi, începând cu ora 8:00 și terminând în jurul orei prânzului.

Analiza funcțională s-a realizat într-o zi diferită de cele în care au avut loc alte culegeri de date (adică, după interviuri și observația directă, și înainte de intervenție).

Am desfășurat în total 23 de observații a câte 10 minute, în cadrul a cinci rutine regulate – muncă academică (9 ședințe), gustare (1 ședință), pauză (1 ședință), prânz (3 ședințe), timp liber (5 ședințe), plus patru ședințe în condiții „mixte” în care rutinele se suprapuneau (vezi Figura 1). Am calculat frecvența cu care Callie a manifestat comportamente motivate de dorința de eschivare și de căutarea atenției, pe durata fiecărei ședințe de observație de 10 minute. În Figura 1. Am grupat datele referitoare la aceeași rutină (de exemplu, prânz și gustare, pauze și timp liber) pentru a conferi claritate prezentării.

Figura 1. Frecvența problemelor de comportament în timpul ședințelor (evaziune și atenție combinate)



Analiza funcțională – dezvoltarea ipotezei

Interviuri. Informațiile extrase din interviul cu profesorul au sugerat două posibile tipuri (adică funcții) ale comportamentului provocator – evaziune și atenție. Profesorul (a) spunea că toate comportamentele provocatoare ale lui Callie sunt „foarte impredictibile”, (b) nu era conștient de condițiile specifice clasei care contribuiau la problema de comportament a lui Callie, și (c) nu a identificat întăriri specifice care mențineau un astfel de comportament.

Sfat 4: Cine a modificat primul ceva?

Amintiți-vă celebrul scheci al lui Abbott și Costello „Cine e primul?”. Ei bine, acum să ne gândim la acest lucru în cazul SPC, „Cine a modificat primul ceva?”. Ca profesioniști, trebuie să conștientizăm că prin modificarea acțiunilor noastre, sau prin modul în care construim contextul clasei sau sarcinile didactice, putem atenua comportamentele perturbatoare ale elevilor. De regulă, comportamentul perturbator este adesea un semn al faptului că mediul curent nu răspunde nevoilor unui anumit elev. Cine este mai probabil să schimbe primul ceva – elevul sau profesorul?

Observații directe. Observațiile directe au sugerat în continuare faptul că eleva manifesta două probleme de comportament diferite. Primul tip, motivat de dorința de eschivare, includea:

- Refuzul de a începe o sarcină academică
- Graba în efectuarea unei sarcini academice
- Adresarea de întrebări și emiterea de comentarii fără legătură cu contextul, în timpul sarcinilor academice (de exemplu, „De ce trebuie să fac asta?” și „Scaunul meu este prea scund.”)
- Foirea în timpul sarcinilor academice (de exemplu, manipularea în și pe bancă a materialelor fără legătură cu sarcina, utilizarea prelungită a radierei, re poziționarea în scaun și jucatul cu părul).

Cel de-al doilea tip, comportamentul de căutare a atenției, includea:

- Bârfirea colegilor
- Adresarea de întrebări personale (de exemplu, „Ai vreo soră?”)
- Solicitarea atenției adultului (de exemplu, cerea adulților să se uite la ea)

Observațiile directe au sugerat de asemenea faptul că manifestările comportamentale problematice ale lui Callie din timpul sarcinilor academice erau menținute și întărite în mod neintenționat prin intermediul unor consecințe specifice. Adică, profesorul o

trimitea adesea pe Callie în colțul de *time-out* sau îi cerea să-și așeze capul pe bancă atunci când manifesta comportamente perturbatoare în timpul sarcinilor academice.

Aceste proceduri bazate pe consecințe îi permiteau lui Callie să scape din ceea ce pentru ea reprezenta o situație aversivă (adică sarcina sau cerința academică), prin manifestarea comportamentelor perturbatoare. Observațiile directe combinate cu datele obținute prin interviuri, au relevat de asemenea probleme minime de comportament de la ora 12:00 la ora 14:30 – perioadă care includea activități de grup, timp liber, gustări, pauze și plecarea acasă – *dar nicio sarcină sau cerință academică*.

Analiza funcțională. Rezultatele analizei funcționale au confirmat faptul că eleva manifesta comportamentele problematice cu o frecvență maximă în timpul perioadelor instrucționale care includeau cerințe academice, spre deosebire de pauze, timp liber și gustare / prânz (vezi Figura 1.). În timpul celor nouă sesiuni de cerințe academice observate, problemele de comportament s-au manifestat cu o medie de 26.6 per ședință, variind între 14 și 52.

Comportamentele motivate de dorința de eschivare au constituit 26.2 din total, în timp ce comportamentele de căutare a atenției au fost de doar 0.4. „Vârful” din Figura 1 din timpul ședinței a opta ($n = 52$ comportamente problematice) a apărut în cadrul disciplinei pe care Callie o preferă cel mai puțin – matematica. După cum spune profesorul, frecvențele crescute ale problemelor de comportament în timpul sarcinilor matematice erau reacții specifice din partea lui Callie. Deși acest vârf poate fi o excepție statistică, este în concordanță cu descrierea făcută de profesor și cu datele oferite de către acesta în timpul interviului, referitoare la performanța de zi cu zi a lui Callie.

Figura 1. indică de asemenea faptul că eleva tinde să manifeste comportamente de căutare a atenției în contextul prânzului / gustării și în cel al pauzelor / timpului liber. Frecvența medie a apariției tuturor comportamentelor problematice în timpul prânzului / gustării a fost de 11.57 variind de la 4 la 20, cu o medie de 3.5 pentru comportamentele de eschivare și 8.25 pentru cele de căutare a atenției. În pauze / timp liber, media apariției problemelor de comportament a fost 8.7, cu o variație de la 3 la 17. Comportamentele de eschivare în acest context au avut o medie de 1.0, în timp ce cele de căutare a atenției au avut media de 7.7.

Rezultatele evaluării au indicat în mod clar faptul că, din perspectiva frecvenței, comportamentele motivate de dorința de eschivare în timpul cerințelor academice

constituia marea noastră preocupare. Evaluarea rezultatelor a identificat de asemenea contextul academic ca fiind antecedentul cel mai probabil asociat cu acest comportament. De aceea, în colaborare cu profesorul, (a) am selectat comportamentul motivat de dorința de eschivare ca variabilă dependentă eligibilă pentru intervenție imediată și (b) am folosit rezultatele analizei funcționale în contextul cerințelor academice ca punct de plecare.

Figura 2. Ipoteze

1. Comportamentele motivate de dorința de eschivare manifestate de Callie se vor reduce în timpul activităților academice atunci când:
 - a. Comportamentul ei de eschivare nu mai este urmat de *time-out* sau alte strategii ce permit eschivarea.
 - b. Este recompensată pentru comportamente academice adecvate, iar comportamentele inadecvate sunt ignorate.
 - c. Sarcinile ei sunt modificate pentru a reduce comportamentul de eschivare prin încorporarea intereselor ei.
 - d. I se oferă atenție verbală ca recompensă pentru finalizarea sarcinii.
 - e. I se oferă posibilitatea de a face alegeri în timpul perioadelor instrucționale.
2. Comportamentele de căutare a atenției manifestate de Callie se vor reduce atunci când:
 - a. Personalul ignoră momentele de bârfă.
 - b. Personalul ignoră încercările inadecvate de obținere a atenției.
 - c. Este învățată să folosească metode adecvate de solicitare a atenției.
 - d. Personalul oferă recompense pentru interacțiuni sociale politicoase și adecvate.

Am dezvoltat câteva ipoteze și intervenții bazate pe datele obținute de noi în urma evaluării. Nu am dezvoltat și nu am implementat intervenții specifice pentru gestionarea comportamentelor de căutare a atenției manifestate de Callie, din cauza deciziei noastre mai sus menționate de a acorda prioritate maximă și imediată comportamentelor de eschivare. Cu toate acestea, Figura 2. include câteva abordări care, dacă va fi necesar, ar putea să îi ajute pe Callie și pe profesorul ei să gestioneze atât comportamente de eschivare cât și cele de căutare a atenției.

FAZA 2 – INTERVENȚIA

Intervențiile noastre s-au bazat pe rezultatele evaluării. Deoarece comportamentul motivat de dorința de eschivare apărea aproape în totalitate în prezența cerințelor academice, am ales să modificăm activitățile curriculare și întăririle contingente pe care profesorul le folosea în timpul perioadelor de instruire.

Patru intervenții

Am implementat patru intervenții (vezi Tabelul 1.), în ordinea următoare: întărire diferențiată a comportamentelor alternative (Î.D.C.A.) = 6 sesiuni pe parcursul unei dimineți; Î.D.C.A. plus modificarea sarcinii = 6 sesiuni în timpul dimineții următoare; Î.D.C.A. plus pauze sociale = 5 sesiuni în timpul dimineții următoare; și Î.D.C.A. plus alegere = 14 sesiuni pe parcursul următoarelor două dimineți, dintre care 5 în prima zi și 9 în cea de-a doua.

Am colectat date pentru intervenția finală timp de două zile și nu doar una, deoarece profesorul a manifestat un interes deosebit pentru această intervenție. În final, la 19 zile după intervenția 4, am colectat informații în cadrul a 3 sesiuni pe durata unei dimineți, pentru a evalua menținerea rezultatelor intervenției. Condițiile intervenției 4 erau încă în funcțiune în timpul evaluării.

Rezultatele intervenției

Figura 3. arată că frecvența cu care Callie manifesta comportamente de eschivare a scăzut ușor, de la nivelul de referință ($M = 26.2$) la nivelul intervenției inițiale de tipul Î.D.C.A. ($M = 22.5$). Comportamentul de eschivare a fost în mod considerabil mai puțin frecvent în timpul intervențiilor care au urmat, inclusiv: Î.D.C.A. plus

modificarea sarcinii ($M = 12.3$); Î.D.C.A. plus pauze sociale ($M = 16.0$); Î.D.C.A. plus alegerea sarcinii și a activităților dintre acestea ($M = 13.0$); și follow-up ($M = 12.0$).

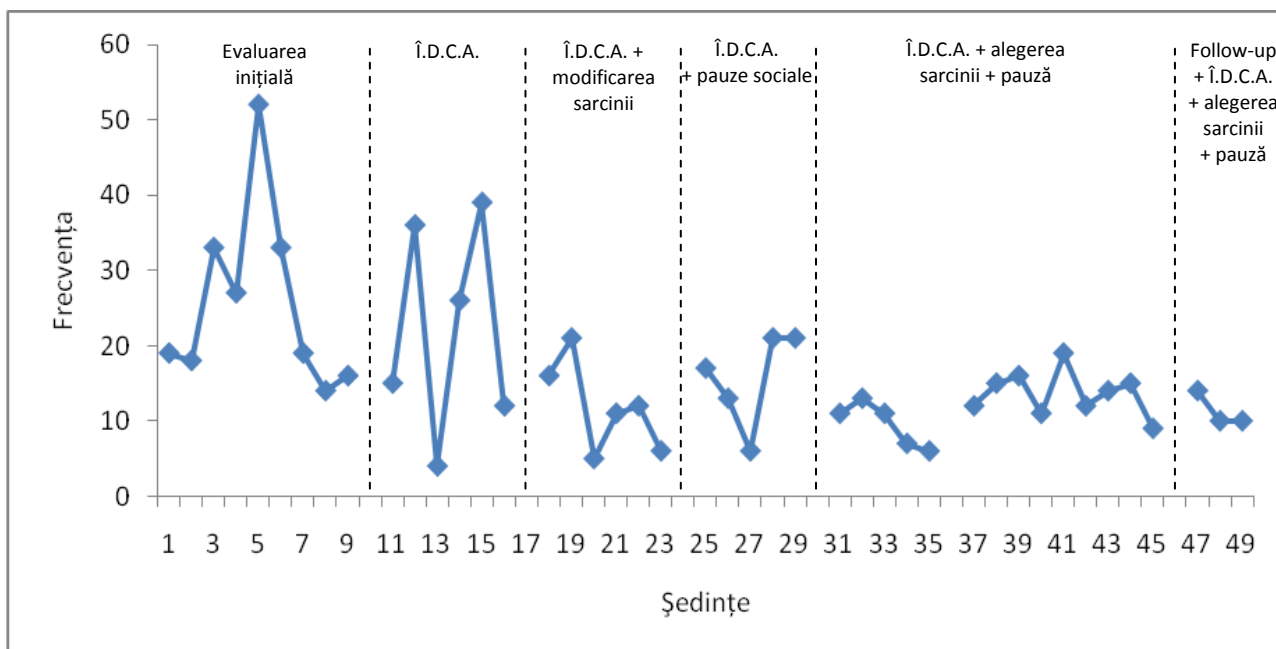
Tabelul 1. Intervenții pe care le-am folosit pentru a o ajuta pe Callie în activitățile academice

Denumirea intervenției	Descriere
Î.D.C.A. (Miltenberg, 2001)	Întărire verbală pozitivă pentru comportament de implicare în sarcină, plus extincție / lipsa reacției pentru comportamentele inadecvate.
Î.D.C.A. plus modificarea sarcinii	Î.D.C.A. plus modificarea sarcinii academice, astfel încât să includă interesele elevei (accesorii pentru păpușa Barbie, hârtie, creioane și șabloane roz în loc de cele standard).
Î.D.C.A. plus pauze sociale	Î.D.C.A. plus o scurtă pauză socială constând într-o conversație de 2-3 minute cu profesorul asistent. Pauzele sociale au fost oferite ca și consecință a rezolvării sarcinii.
Î.D.C.A. plus alegerea sarcinii și a activităților dintre acestea	Î.D.C.A. plus alegerea sarcinii și alegerea activităților dintre acestea. Alegerea sarcinilor a fost permisă pentru toate sarcinile academice ce presupuneau statul în bancă. După efectuarea a trei sarcini, se oferea o pauză de 5 minute. Pentru a facilita tranziția de la pauză înapoi la activitatea de învățare, Callie era întrebată ce dorea să facă în următoarea pauză. Acest lucru era scris pe fișa ei de activitate, ca memento.

ÎNCEPEREA ȘI EXTINDEREA UTILIZĂRII SPC – O CHESTIUNE DE PROFESIONALISM

Experiența noastră cu Callie și profesorul ei, cu proprii noștri elevi, și studierea literaturii de specialitate au sugerat faptul că, atunci când dispun de suficient ajutor și experiență, profesorii pot utiliza în mod eficient SPC în contextul rutinelor obișnuite ale clasei pentru a gestiona comportamentele perturbatoare. Progresele lui Callie dovedesc încă o dată că strategiile SPC, în special cele ce conțin modificări curriculare, îmbunătățesc comportamentele problematice (Carr et al., 1976; Horner, Day, & Day, 1997). O utilizare mai extinsă a SPC poate depinde atât de experiențele de succes ale profesorului în ceea ce privește utilizarea și aplicarea eficientă și funcțională a SPC în clasa sa, cât și de schimbări la nivelul percepției profesorului asupra reușitei programului.

Figura 3. Frecvența comportamentelor de evitare pe parcursul ședințelor și etapelor



Mai mult, cercetătorii și practicienii trebuie să continue să abordeze multe aspecte problematice dacă SPC va deveni un instrument obișnuit în rândul cadrelor didactice, în special în contextele mai incluzive, inclusiv în clasele obișnuite în care profesorii gestionează medii educaționale cu 20-35 elevi în fiecare oră. În acest studiu, cu doar patru elevi într-o clasă compactă, am simțit pe propria piele compromisurile necesare pentru a implementa analiza funcțională a comportamentului și SPC într-o manieră

care să răspundă atât nevoilor cercetătorilor cât și celor ale profesorului și directorului.

Într-adevăr, în acest studiu nu am urmărit anumite standarde practice fundamentate științific pentru a implementa SPC în clasă. De exemplu, bazându-ne mult pe preferințele profesorului și pe rutinele educaționale existente, am limitat colectarea datelor în fiecare fază a acestui studiu la sesiuni de numai 1-2 zile. În plus, nu am colectat date legate de acordul între observatori. În cele din urmă, am eliminat un element al designului experimental (inversarea) care ar fi permis concluzii certe referitoare la controlul funcțional pe care intervenția l-a avut intervenția asupra comportamentelor de eschivare ale lui Callie. Acestea sunt trei limitări ale studiului nostru, din punctul de vedere al standardelor de cercetare.

Prin acest articol, am oferit sfaturi profesioniștilor „începători în SPC”, dar și o listă actualizată și extinsă de resurse SPC (vezi caseta). Speranța noastră este ca acest articol să inspire profesorii să adopte analiza funcțională a comportamentului și sprijinul pozitiv al comportamentului pentru a le utiliza în clasele lor și ale colegilor lor, dar și în alte medii școlare (de exemplu, terenul de joacă, cantină și coridoare), unde cercetările și experiența dovedesc o probabilitate mai crescută de apariție a comportamentelor perturbatoare. Credem ca investind timp în analiza funcțională și SPC acum, profesorii – și elevii lor – vor învăța să gestioneze comportamentele provocatoare într-un mod mai proactiv, și să contribuie la creșterea timpului de implicare academică și a rezultatelor academice asociate acesteia.

Resurse pentru sprijin comportamental pozitiv

Căutați resursele noastre SCP, care sunt disponibile imediat prin intermediul site-urilor web, cărților, ziarelor, conferințelor și asociațiilor profesionale.

- www.pbis.org Office of Special Education Programs² (OSEP) Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions & Support (U.S. Department of Education)³. Include o serie de practici SCP (scurte documente-ghid și liste de resurse) despre:

- Derularea analizei funcționale a comportamentului

² Biroul pentru programe de educație specială

³ Centrul de asistență tehnică pentru sprijin și intervenții comportamentale pozitive (Departamentul pentru educație al Statelor Unite)

- Colaborarea în echipă în cadrul SCP
 - Strategii proactive de sprijin
 - Predarea abilităților alternative
 - Schimbarea la nivel de sistem în cadrul SCP
 - Utilizarea modelelor comportamentale concurente
 - Planificarea activităților de grup și SCP
 - Abordarea diversității culturale și economice în SCP
- www.nichcy.org National Information Center for Children and Youth with Disabilities⁴ (NICHCY). Pe site-ul NICHCY veți găsi o bibliografie utilă pentru folosirea SCP în școli, acasă și în comunitate. Deși acest document nu se mai publică acum, este încă disponibil pe site și conține informații utile pentru practicieni. Pentru a-l găsi, urmați link-urile de pe pagina de start: *Publications, Out of print, Resource list*⁵.
 - www.beachcenter.org Beach Center on Disability⁶. O organizație dedicată îmbunătățirii calității vieții familiilor și persoanelor afectate de dizabilitate. Membrii acestei organizații derulează cercetări, oferă programe de pregătire și asistență tehnică, și servicii la nivel local, statal și național. Temele curente de cercetare includ SCP, politici legislative și publice, autodeterminare, calitatea vieții familiei, accesul la curriculum-ul general și reforma parteneriatului școală – comunitate. Pentru a accesa informații privind SCP, urmați link-urile de pe prima pagină: *General topics, Positive Behavior Support*⁷, și apoi selectați un tip de resursă.
 - <http://www.apbsinternational.org> O organizație dedicată dezvoltării abordării de sprijin comportamental pozitiv. Membrii acestei organizații primesc ziare, reduceri pentru taxele de participare la conferințe, și un abonament la *The Journal of Positive Behavior Interventions*⁸.
 - <http://cfs.fmhi.usf.edu/dares/apbs/PBSO5CallFinal.pdf> International Conference on Positive Behavior Support⁹; The World of PBS: Science, Value, & Vision¹⁰

⁴ Centrul național de informare pentru copii și tineri cu dizabilități

⁵ Publicații, oprite din publicare, listă de resurse

⁶ Centrul Beach pentru dizabilități

⁷ Teme generale, Sprijin pozitiv al comportamentului

⁸ Jurnalul intervențiilor comportamentale pozitive

⁹ Conferința internațională pentru sprijin comportamental pozitiv

¹⁰ Lumea SCP: știință, valori și viziune

- *Journal of Positive Behavior Interventions*. Pro-Ed *Journal of Applied Behavior Analysis*. University of Kansas
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1994). *Communication-based interventions for problem behavior: A user's guide for positive change*. (1994) Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., & Dunlap, G. (Eds.). (1996). *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Luiselli, J. K., & Cameron, M. J. (Eds.). (1998). *Antecedent control: Innovative approaches to behavioral support*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior. A practical handbook*. Pacific Grove, CA:Brooks/Cole.
- Repp, A. C., & Horner, R. H. (1999). *Functional analysis of problem behavior: From effective assessment to effective support*. Belmont, CA: Wadsworth.

Bibliografie

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Black, S. (2004). Teachers can engage disengaged students. *The Education Digest*, 69, 39-44.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1976). Stimulus control of self-destructive behavior in a psychotic child. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 139-152.
- Carr, E. G., Newsom, C. D., & Binkoff, J. A. (1976). Stimulus control of self-destructive behavior in psychotic child. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 139-152.
- Clarke, S., Dunlap, G., Foster-Johnson, L., Childs, K. E., Wilson, D., White, R., & Vera, A. (1995). Improving the conduct of students with behavioral disorders by incorporating student interests into curricular activities, *Behavioral Disorders*, 20, 221-237.
- Fox, A. M. (1998). Clumsiness in children: Developmental coordination disorder. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 9, 57-63.

- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2001). A new IDEA mandate: The use of functional assessment of behavior and positive behavior supports. *Remedial and Special Education, 22*, 344-349.
- Horner, R. H., Day, H. M., & Day, J. R. (1997). Using neutralizing routines to reduce problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 601-614.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single case research designs*. New York: Oxford University Press.
- Kern, L., Mantegna, M., Vorndran, C. M., Bailin, D., & Hilt, A. (2001). Choice of task sequence to reduce problem behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*, 3-10.
- Langdon, C. A. (1999). The fifth Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan, 80*, 611-618.
- Miltenberger, R. (2001). *Behavior modification: Principles and procedures* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Repp, A. C., & Horner, R. H. (1999). *Functional analysis of problem behavior: From effective assessment to effective support*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Wheeler, J. J., & Wheeler, W. R. (1995). Reducing challenging behavior through the modification of instructional antecedents: A case study. *B. C. Journal of Special Education, 19*, 4-14.

Articol tradus din *Positive Behavior Interventions & Support, a collection of articles from Teaching Exceptional Children*. Publicată de Council for Exceptional Children, Statele Unite, 2010 (articolul a fost publicat inițial în *TEACHING Exceptional Children, Vol. 37, No. 1, pp. 18-24*)

Traducere realizată de către:

Fundația de Abilitare „Speranța” din Timișoara, str. Martir Constantin Radu nr.23

www.copil-speranta.ro, www.fastm.ro, (traducător, psih. Alina Beștea)

În cadrul proiectului „Cărți pentru educația incluzivă II”

Copyright © July 2008 by the Council for Exceptional Children, 1110 N. Glebe Rd, Suite 300, Arlington, Virginia 22202-5704 USA

All rights reserved. No parts of this publication may be produced, stored in a retrieval system or transmitted, in any form and by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission of the owner.

Toate drepturile rezervate. Nicio parte a acestei publicații nu poate fi reprodusă sau transmisă sub nicio formă și prin niciun mijloc, fie el electronic, mecanic, fotocopiare, înregistrare sau de altă natură, fără acordul scris al deținătorului de copyright.