

20 ВОПРОСОВ «ВОКРУГ» РЕСУРСНОГО КЛАССА

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ



ЮЛИЯ ПРЕСНЯКОВА
ВАЛЕНТИНА МИНАКОВА

ЦЕНТР ПРОБЛЕМ АУТИЗМА
Москва, 2023
autismchallenge.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ОСНОВАНО НА
МАТЕРИАЛАХ СУПЕРВИЗИЙ, КОНСУЛЬТАЦИЙ И
ТРЕНИНГОВ СЛУЖБЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНКЛЮЗИВНЫХ ШКОЛ «ИНКЛЮЗИВНЫЙ
НАБЛЮДАТЕЛЬ» ЦЕНТРА ПРОБЛЕМ АУТИЗМА

Подготовка:



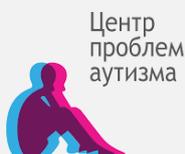
Авторы и эксперты: Юлия Преснякова

Валентина Минакова

Научно-методический редактор: Екатерина Мень

Литературный редактор: Ярослав Россиев

Пособие разработано в рамках проекта – победителя конкурса «Практики личной филантропии и альтруизма»
Благотворительного фонда Владимира Потанина



Как подготовить нормотипичных детей и их родителей к появлению учеников с РАС (первичный опыт)?

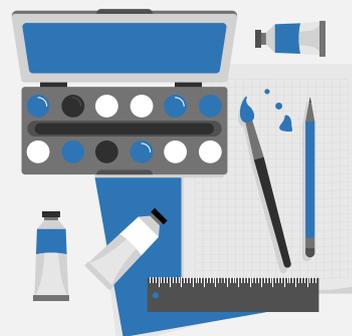


Роль администрации, роль учителя, какой формат лучше – общешкольное мероприятие или локальные классные часы и собрания?

Запрос большой, комплексный, и, естественно, подготавливать всех, до того, как ребята приходят учиться в ресурсный класс, – жизненно необходимо. Причём здесь надо понимать, что работа должна вестись по нескольким направлениям. С одной стороны, надо подготавливать школьную среду и самих педагогов, специалистов, которые будут работать непосредственно с детьми. С другой стороны, подготовить родителей нормотипичных детей в классах, куда пойдут дети с РАС, и самих учеников. Необходимо понимать, что это не делается одновременно, поэтому надо запланировать определенный порядок. Естественно, мы начинаем сверху. Сначала мы разговариваем с педагогами и рассказываем об особенностях наших детей, наших учеников с аутизмом. Здесь сразу встаёт вопрос о нейротипичных детях и их родителях. Ответ на него позволяет понять, что учителя уже в курсе, что за ученики с РАС к ним придут, и что все их особенности знают. Соответственно, второе направление – это именно работа с родителем, то есть, как минимум, следует провести первые родительские собрания. Локальные, в классные часы с родителями учеников регулярного класса, в который будут ходить дети из ресурсного класса. На наш взгляд, это должно происходить, во-первых, регулярно, а во-вторых, за один раз просто не получится рассказать обо всех особенностях.

Таким образом, мы должны поделить этот блок на несколько частей. Первая часть – первый урок – просто вводный. Рассказать в общих чертах, что такое аутизм, что такое расстройство аутистического спектра, какие в принципе особенности у этих детей. Рассказать о каких-то мифах и реальности, например, что аутизмом нельзя заразиться. Рассказать, какое конкретно это расстройство и что в него входит, снять тревогу родителей нормотипичных учеников. Для них это очень важно, потому что,

как правило, какие-то конфликтные или неоднозначные ситуации возникают просто от недостатка информации. Помним, что первое вводное мероприятие проводится по «общим местам»: просто рассказывается про особенности учеников с РАС. Дальше излагается история о конкретных детях, то есть о том, какие они, что они могут, а что нет. Можно частично коснуться того, какое у них поведение или какая у них особенность. Что они, например, ходят в наушниках или используют какие-то специфические дополнительные подсказки, или что у них есть тьютор. Фокусируемся на некоторой организации именно их среды – это все для родителей.



Соответственно, если начинать с конца вопроса, то лучше это будет общешкольное мероприятие или локальные классные часы и собрания. Конечно, мы начинаем локально, непосредственно в месте, где ученики находятся. А дальше это уже может расширяться на параллели или какие-то инклюзивные события.

Когда общая тревога снизится и будет понятно, что это за дети, что они могут быть с нами, что это эффективно, мы переходим к нейротипичным детям, то есть непосредственно к самим одноклассникам. Здесь много вариантов знакомства и подготовки их к появлению учеников с РАС. Этим вариантов – бесчисленное множество, ограниченное только нашей фантазией. Сначала, если мы говорим про 1-й класс, то, естественно, это множество просто разных уроков доброты, нам больше нравятся игровые уроки. Из практических примеров: все ребята делают, например, нашу планету, каждый разукрашивает своего человечка, делает его своего цвета, какие-то приклеивает наклейки или, может быть, как-то его одевает интересно. Всё это

собирают, и вот у нас получается такая большая планета Земля. Мы все разные, но мы все равные, мы все вместе.

В такой игровой форме можно очень хорошо понять что-то именно про особенность конкретных детей, опять же в игровой форме тренинга. Например, что делать, если ты не можешь разговаривать и тебе нужно обязательно общаться только карточками, что делать, если ты не понимаешь речь, или что делать, если ты не любишь громкие звуки. Получается, что здесь можно работать и в парах, и небольшими группами из нейротипичных детей. Это все происходит без учеников с РАС, только с ребятами в классе. Нейротипичные дети понимают, чем могут быть полезны. Многих это увлекает, особенно если мы говорим про начальную школу. И, часто, это первая ступень перехода к следующему вопросу – о профилактике буллинга.

Будут ли травить включаемых детей?



Что можно сделать, чтобы предупредить буллинг?

Если мы изначально, с первого класса, после такой подготовки ребят обсуждаем, в чем особенности детей с РАС и что могут делать нейротипичные дети для помощи и взаимодействия, то это становится предварительными мерами против буллинга. Потому что мы, с одной стороны, спланируем внутри коллектив обычных учеников общеобразовательного класса, с другой – они уже освоили свои паттерны поведения, в рамках которых им интересно уже будет либо помочь, либо узнать про это побольше. Соответственно, какими могут быть игры в дальнейшем? Мы сначала работаем только с нейротипичными детьми: сначала им рассказали, потом поиграли. Вот они разделились на команды, поняли работу с визуальным расписанием, посмотрели карточки или все, что уместно из арсенала поддержки особых одноклассников. Затем мы их пригласили в сенсорную зону ресурсного класса. Они увидели, что там (а там, по сути, игровая), и тогда мы постепенно начинаем их знакомить с учениками и со средой. Это называется обратной инклюзией. Когда мы приводим ребят из

общеобразовательного класса в ресурсный класс, они уже знают, чем там можно заниматься. Им становится интересно, и они замотивированы. По причине того, что у них уже есть некоторый интерес и сплоченность, – риск буллинга резко снижается. Это если мы говорим о профилактике.

А если ребенок пришел уже в сформированный коллектив, с третьего, например, класса? Здесь можно оставить тот же принцип: разумеется, не сразу ребенка с аутизмом «запихивать» в класс, ничего не сообщив детям и не объяснив. Тогда мы обращаемся к некоторой социально-групповой психологии. Это работает на любых группах – и детей, и взрослых. Мы должны подготовить группу к тому, что кто-то к ним придет, кто-то врежется в их пространство. Так же мы один классный час посвящаем тому, кто есть мальчик Петя, вот у него есть аутизм, что вы ребята знаете про аутизм? Давайте посмотрим вот этот мультик, а что вы из этого поняли? То есть, отсюда вы понимаете, как действовать дальше: вы с ними точно так же разделились на пары и, может быть, проиграли особенности Пети, соответственно, учитель должен знать какой-то предварительный анамнез его поведения, топографию его особенностей. Может быть, он кричит или уши затыкает. Почему он это делает? – мы ребятам рассказываем доступным образом.



Может быть, можно даже применить новые зум-технологии и поработать с каким-то видео. Допустим, сначала это будет какое-то знакомство в виде формате, почему бы и нет. Далее на подготовленную среду мы можем приводить мальчика Петю, естественно, с тьютором. И дальше смотреть в динамике. Задача по организации коммуникативных встреч с этого момента ложится и на тьютора, и, в том числе, на учителя. Они вырабатывают для детей какие-то варианты поведения: что можно совместно делать

с Петей – с ним можно пазлы собирать или легио строить, или с ним можно играть в салочки или в прятки. Важно сказать и сделать акцент на том, что у него получается хорошо – например, он очень любит динозавров и все виды динозавров знает наизусть. Можно принести всех динозавров в класс и при поддержке тьютора организовать вокруг себя других ребят – они придут «на динозавров», но заинтересуются и Петей.

Как реагировать на нежелательное поведение учителю во время урока?

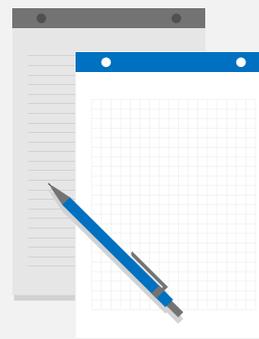


Тьютор справится сам? Или нужно вмешаться?

Некоторые учителя в случае нежелательного поведения полностью игнорируют инцидент и ведут урок, как будто ничего не случилось, а некоторые помогают переключить внимание. Что тут верно? Вопрос сложный и тоже комплексный. Изначально нужно понимать, это новое нежелательное поведение или это уже какое-то известное нежелательное поведение. Потому что здесь будет 2 разных ответа. Если мы говорим о том, что это нежелательное поведение (допустим, он убегает или вокализует) уже известно, и оно происходит у ребенка не впервые, а тем более, периодически, то здесь большую роль играет взаимодействие между учителем регулярного класса и учителем ресурсного класса. Потому что эти особенности известного поведения и какие-то стратегии реагирования обычно заранее прописываются и оговариваются. Тьютор в соответствии с ними работает в индивидуальном формате, или, персонально, но в групповом (в пространстве ресурсного класса).

Конечно, мы можем говорить об эффективном взаимодействии между ресурсным и регулярным учителями только в случае, когда они оба знают об этом поведении и придерживаются одной стратегии. Важно понимать, какого рода поведение, насколько быстро оно заканчивается, сколько оно длится. Потому что ситуации бывают разные – есть разница между тяжелой формой поведения, например, с истерикой и поведением, происходящим с низкой частотой и с низкой интенсивностью (типа постукивания или раскачивания на стуле). Важно заранее, до того как ребенок начал ходить на инклюзивные уроки, с учителем ресурсного класса проговорить это и

действовать согласно поведенческому протоколу. Поведение будет зависеть от того, зачем ребенок это делает. Это базисные аспекты поведенческого анализа.



Игнорировать или переключать? В выборе между этими реакциями учителя решающее значение будет иметь понимание того, зачем ученик плюнул, вскрикнул или покачался. Не исключено, что он это сделал как раз затем, чтобы привлечь внимание учителя, своих одноклассников, тьютора. Обычно с течением времени и благодаря сбору данных становится понятна цель этого поведения. Именно поэтому мы настаиваем на применении поведенческого анализа в инклюзии: мы объективно можем представить учителю релевантную стратегию. У ребенка привлечение внимания? Тогда учитель не ведется на провокацию и именно это поведение игнорирует. При переключении внимания на другое тоже должен быть расписанный протокол – по факту это никогда не импровизация. Нужно проговорить этот набор действий, и учителю будет понятно – это его помощь. Если мы говорим о поведении, которое только что началось, то есть оно возникло сейчас и вообще никогда раньше не появлялось, то, конечно, здесь – именно чтобы его не подкрепить – мы на нем внимание не заостряем, не начинаем делать замечание Пете или уделять еще каким-то образом. Здесь можно попробовать его переключить. И таким образом с ним справиться. В дальнейшем с учителем ресурсного класса проговорить этот момент, не считая его незначимым.

Как оценивать работу, если необходим устный ответ, а ребенок не хочет или не может ответить?

А если включаемые дети, пусть и редко, но выходят к



доске, нужно ли тьюторам оказывать им помощь?

Если возникают сложности в решении и написании на доске, учитель или тьютор должен помочь в таком случае? Чтение, перевод текста, пересказ – как оценить знания? Как понять, что нагрузка посильна / можно увеличивать?

Вопрос касается устного ответа – это, скорее всего, про уроки чтения, окружающего мира. Они, конечно, являются самыми сложными для детей с РАС, потому что там много текста, много речевого запроса. Главное – нужно понять, какая у ребенка программа. Мы можем адаптировать её с помощью картинок. Если мы говорим, что это какой-то текст и нужно по нему рассказать тему, ответить на вопросы – кто главный герой, – то что мы здесь можем сделать? Создать визуализацию этого текста, опять же, в зависимости от навыков ребенка: кому-то нужно каждое слово визуализировать, кому-то можно несколько картинок на каждое предложение поместить на лист с каким-то отдельным заданием, и далее мы можем составить некоторое тестирование по этому тексту. То есть мы ищем «заменители» речи: например, развернутый устный ответ заменяем тестом. Например, первый вопрос у нас «какая главная тема текста?», мы адаптируем этот вопрос, и дальше формируем варианты ответа. Здесь тоже всё зависит от ученика – может ли он выбрать, понять прочитанное, понять, что предлагается из этих тем, поставить галочку, крестик. Возможно, у него будет свободное поле для ответа, и он сам впишет ответное слово.

Мы исходим из того, сколько вообще вопросов было после этого текста для нейротипичного ученика. Допустим, их было 10 и дальше мы отталкиваемся от того, какая программа была у нашего ребенка 8.1 или 8.2, мы понимаем, какое количество вопросов может быть со звездочкой, и, естественно, мы этот вопрос не даем. Общее количество вопросов мы не снижаем, мы упрощаем инструкцию, модифицируем само задание, но количество оставляем прежним и в соответствии с этим оцениваем его: как он ответил на эти вопросы, представленные в адаптированном формате. Основное – это перевод в некоторый символичный, понятный для него язык. Мы

заменяем эту речь на письменный вариант. Может быть, если ребенок пока плохо понимает прочитанное и с этим нужно еще больше работать, то следует эти текстовые ответы сопроводить картинкой. Оценивая, посильна ли нагрузка и можно ли ее увеличивать, мы обращаемся к поведению ребенка. Учитель ресурсного класса должен знать и рассказать, как именно ведет себя ребенок, когда истощается. Каковы признаки этого истощения, на основе чего можно его определять. После такой консультации учитель может понимать, какой может быть длительность теста, урока или объем когнитивной нагрузки.

Как объяснить нормотипичным одноклассникам явно завышенный балл или неравномерность задания?



Надо ли это делать в отсутствие ребенка с РАС?

Подчеркнем, что это нужно делать в любом случае, даже если запроса от одноклассников нет, они не подошли к вам не спросили сами – дети могут просто постесняться подойти и спросить о таком. Но этот вопрос с большой вероятностью возникает у них в голове. То есть, ответ – да, это нужно делать и лучше в отсутствие ребенка с РАС. Для того чтобы не обсуждать его же при нем.



Здесь необходимо сделать следующее отступление. Когда мы учились в школе, решали какие-нибудь контрольные, писали диктанты, мы все сталкивались с ситуациями, что у одноклассников получались разные оценки несмотря на то, что принципиально

выполнение задания не отличалось. И у нас неминуемо возникал вопрос, почему у меня 4, а у него 5, почему у меня 3, а у него 5? И тогда учитель нам объяснял, что «ты же можешь сделать лучше», то есть то, что ты сделал – ты сделал мало или недостаточно для себя. Другой же получил 4 или 5, так как это выполнение – это максимум его возможностей, и он объективно сделал все, что мог, и больше он сделать не может. Именно поэтому он заслужил более высокую оценку.

В этой логике мы можем объяснять нормотипичным одноклассникам «избирательность» в оценке особого ученика – ты можешь сделать гораздо больше, потому, что ты умеешь говорить, а Петя – нет. Для Пети это выполнение – реальное достижение, а для тебя – халатность. Поэтому твоя оценка чуть ниже, ведь Петя сделал столько, сколько ему по силам, он действительно заработал этот бал. Надо говорить правду, надо говорить честно, нужно объяснять объективно. Мы ставим ему оценку больше не потому, что нам его жалко или он такой вот слабенький и нам надо его как-то вытянуть. Это абсолютно неправильно и приведет к достаточно трагичным последствиям. Потому что может появиться какая-то зависть или даже неприязнь, мы можем спровоцировать абсолютно разную палитру недоброжелательных чувств.

Но словесного объяснения может быть недостаточно, и оно не заглушит чувство несправедливости. Поэтому мы можем сесть вместе, взять две работы и подробно по ним пройтись: давай посмотрим, какими навыками ты обладаешь, вот этими, вот этими и вот этими. У тебя набор навыков гораздо больше для выполнения этого задания, чем, например, у нашего Пети, который может делать только вот это, это и вот это. И он при меньшем количестве навыков смог сделать работу так же, как сделал ты при вот таком количестве навыков. Разве это честно – оценивать вас одинаково? Пусть ребенок сам сделает вывод о справедливости. Если такую небольшую процедуру мы проделываем совместно, то наши нормотипичные одноклассники начинают понимать объективность выставления оценки.

Как поставить объективную оценку в регулярном классе ученику включения?



Ведь объём выполненной работы может быть разным на каждом уроке, в зависимости от поведения ребёнка?

Что важно сказать по поводу оценивания и аттестации? Что подобные вещи должны быть прописаны в положении об аттестации. Например, стандартное положение, которое создано в одной из наших курируемых школ, разработано нами самостоятельно и в нем попредметно расписаны параметры оценки в различных формах работ. Например, промежуточная аттестация по каждому предмету, а дети обучаются по программе 8.3 и критерии аттестации учеников должны быть представлены контрольными точками в течение, например, триместра или четверти. Расписывается 4-балльная система оценки (хотя двойки обычно не ставятся): ставятся пятерки, четверки и тройки, прописываются с учетом тьюторской помощи. Например, 85% верных ответов при помощи тьютора 1-го уровня – это 4; 51% при помощи тьютора 2-го уровня – это оценка 3 с плюсом.

Это при условии отсутствия поведенческих «помех» и вообще фактора поведения при проведении контрольно-измерительных мероприятий. Если у нас оценка может зависеть от нежелательного поведения, то лучше организовать какой-то вариант проверки отдельно, когда нежелательного поведения нет. Потому что мы не можем объективно оценить наличие и проявление навыка, если этому помешало нежелательное поведение.

Показатели достижений планируются заранее с учетом плана включения. Когда мы начинаем работу в начале учебного года, мы предполагаем план включения на основе данных от проведенной диагностики, – например, сделав диагностику, мы предполагаем, что ребенок может выполнять тот или иной объем, достичь таких-то целей, и мы вносим это в план включения. В этом самом плане включения у нас расписаны дисциплины, в которые включается ребенок, объем времени, которое он там находится, и, соответственно, какие задания и в каком объеме он делает. Опора на это также помогает затем проводить оценку достижений и результативности обучения.

Как выглядит инклюзивное классное руководство?

Есть ли особенности в работе классного руководителя с родителями учеников с РАС?



В первую очередь хочется сказать, что родители детей с РАС точно такие же родители, как и родители любых остальных детей в вашей школе. Мы не можем сказать, что классное руководство детей с РАС сильно отличается от работы с обычными ребятами. Да, у нас есть особенности обучения – в первую очередь, когда мы работаем над методическим материалом или работаем над поведением, или работаем над какими-то навыками социализации, самообслуживания. Но это все относится непосредственно к детям.



Любому родителю нужна поддержка классного руководителя. И для большинства родителей классный руководитель – «точка входа» в школьную ситуацию своего ребенка. Возможно, где-то особенным родителям нужно больше внимания, потому что им не так просто выстроить процесс обучения, не так просто заниматься домашней работой. У них чуть больше работы, потому что нормотипичные дети так или иначе приходят к моменту, когда они в состоянии выполнять домашнюю работу самостоятельно, без помощи родителей. Также, будучи родителями обычных детей, мы редко задумываемся о том, как наши дети выстраивают дружеские отношения в классе и вообще социальные связи. Для особых детей это место особой уязвимости, и здесь важна как раз работа классного руководителя, который поможет и родителю особенного ребенка, и родителю нормотипичного ребенка понять и услышать друг

друга. Важно донести до родителей нормотипичных детей, что же им отвечать, если с вопросом об «отдельных требованиях и пожеланиях» в отношении поведения к маме пришел ребенок. Классное руководство принципиально такое же, но с небольшими акцентами на том, что нужно помогать и тем, и другим родителям: они равны в своем замешательстве и беспокойстве о своих детях.

Надо отметить, что родители особенных детей закрываются, сами немного «аутизируются», у них сужается круг общения. Им в ряде случаев действительно сложно контактировать, взаимодействовать со всем сообществом, которое их окружает. И здесь, вероятно, классный руководитель может помочь родителям не чувствовать себя в изоляции, а сделать так, чтобы четко представить позицию, что все тут родители одного класса, и все друг друга привечают, слышат и понимают. Когда вы классный руководитель инклюзивного класса, вы сталкиваетесь не только с особенными учениками, но и с родителями особенных учеников, и это тогда терпение, толерантность, принятие и помощь во взаимодействии со всеми остальными – это приоритет.

Дети с РАС остро реагируют на смену в расписании или замену учителей, как правильно реагировать, если эти изменения не зависят от нас, а происходят часто?



Какое время требуется на подготовку ребенка?

Да, ребенку с аутистическими особенностями достаточно сложно правильно и спокойно отреагировать на смену расписания. Почему? Потому что у них повышенная тревожность, и снять эту повышенную тревожность можно только тем, что у него есть четкий план действий, он понимает, что с ним происходит, что будет дальше, кто и во сколько за ним придёт, какие сегодня занятия и т.д. Мы уверены, что, если любого читателя прямо сейчас взять и отправить работать в другой класс, в другую школу на замену, резко без предупреждения, то наш читатель испытает стресс и отнесется к этому довольно гневливо. Каждому будет проще, если

он будет знать, каких учителей заменяет, по какой причине, когда и по какому адресу. Резкие смены в расписании даже у обычного и взрослого человека вызывают переживания.

Как правильно на это реагировать? Мы заведомо планируем работу с ригидностью: мы вводим в расписание детям с РАС такие моменты, когда немножко меняется расписание. Сначала эта работа идет непосредственно в ресурсном классе. Когда мы ребенку складываем план дня, выставляем интересное, позитивное расписание и предлагаем простую вещь: заменить какое-то сложное или неинтересное задание на что-то интересное, классное. Ребенок приучается к самому пониманию замены и, естественно, затем проще среагирует на реальное изменение.

Каждый из вас, мы думаем, будет рад, если в вашем расписании будет стоять какой-нибудь скучный отчет, но подойдет директор и скажет: «Отменяй отчет, сегодня ты играешь в пасьянс». Мы все положительно среагируем на замену скучного на интересное. А далее постепенно работа в ресурсном классе идет так, чтобы ребенок научился менять не только скучное на суперклассное, но и что-то обычное на что-то другое обычное. И это каждый раз подкрепляется, стартуя с работы в ресурсном классе, затем потихоньку мы начинаем перенос на всю остальную обстановку, в которой находится ребенок. Важно успевать хотя бы предупредить, если сегодня какие-то замены в расписании, чтобы тьютор в визуальном расписании успел поменять карточки, и ребенку было бы гораздо проще это воспринимать и принимать.

И все-таки, как мы реагируем, если наблюдаем у ребенка повышение тревожности, так как он пришел на первый урок с одними ожиданиями, а его резко заменили на другой. Мы применяем несколько тактик – как правило, подышать, успокоиться, посчитать. Выставляем более простое расписание – например, сначала был труд, а мы его заменили на музыку, и мы говорим – труд убираем, сейчас музыка. Потом ставим что-то приятное, что-то хорошее, что повысит мотивацию ребенка. Ребенок успокоится и, спокойно пережив замену, позанимается на уроке музыки. Какой-то период все равно нужен. Но априори мы не можем сказать какой, потому что «если вы знаете одного ребенка с аутизмом, вы знаете только одного ребенка с аутизмом». Нет какого-то четкого плана по времени, каждому

нужен свой временной зазор, чтобы подготовиться. Но мы можем спрогнозировать.

Мы будем с вами собирать данные сразу, когда только начинаем работу, о реакциях на смену расписания, на тренировочные замены карточки в визуальном расписании. Если мы будем фиксировать каждый раз, как ребенок к этому относится, на каком этапе началась тревожность, или не началась, мы примерно можем спрогнозировать время, требуемое ученику для адаптации к смене правила. Тренировка наиболее ригидных детей может занять 2–3 месяца, если это делается регулярно. Важно, чтобы это делал не только один единственный тьютор, чтобы делали родители, важно, чтобы делал ресурсный учитель, регулярный учитель и помогали остальные специалисты, которые работают с ребенком. Потому что генерализации – переносу навыка способствует повсеместное его применение. Если мы дома научимся спокойно относиться к изменению в расписании, нет никакой гарантии, что ребенок придет в школу и точно так же спокойно отнесется. Важно репетировать это дома, репетировать это в ресурсном классе, репетировать это в регулярном классе.

Надо ли учителю-предметнику овладевать новыми формами работы (использование ПЕКС, применение социальных историй и т.д.)?



Возможно, это функционал исключительно тьютора, и не нужно ему мешать?

Давайте представим ситуацию, что ребенок использует ПЕКС. ПЕКС – это альтернативная система коммуникации, основанная на развитии вербального поведения и коммуникативных реакций через обмен носителями со знаками (карточка с рисунком и подписью). Когда ребенок невербальный, то есть не говорящий, мы делаем ему такую книжечку с небольшими картинками, с помощью которых он с нами общается, потому что устно произнести просьбу или комментарий не может. Он выставляет их на небольшую планшечку: я хочу вот это, или я вижу вот это, или я слышу вот это, или мне нужно это и т.д. То есть с помощью

ПЕКС мы можем полностью заменить речь и использовать ПЕКС как вспомогательную систему для развития речи. В защиту ПЕКС хочется сказать, что 80% детей с аутизмом, которые не говорят, но начали использовать ПЕКС, начинают говорить, и только 20 процентов по причине сложности артикуляционного аппарата или сопутствующих особенностей здоровья и моторики не начинают говорить, а 8 из 10 детей, используя ПЕКС, начинают общаться, даже будучи невербальными.



Итак, представим такую ситуацию: ребенок общается с помощью ПЕКС, попадает в регулярный класс и решает спросить что-то у регулярного учителя. Если учитель не знаком с ПЕКС и не знает, что это такое, то он просто не поймет, что от него требуется. Поэтому, конечно, было бы здорово прослушать или поговорить с тьюторами, ресурсным учителем или куратором школы о том, какие используются вспомогательные вещи для ребенка, как он общается, с помощью чего он выражает свою волю и желания и что он понимает. Тогда и любому учителю будет проще – ребенок к вам подошел, дал карточку, вы сразу поняли, что он от вас хочет, и спокойно ему ответили. Точно так же и с социальными историями.

Здорово и классно, что есть тьюторы, которые всегда на подхвате, помогают и объясняют. Но так же здорово будет, и, обычный учитель это непременно почувствует, если он сам сможет нечто объяснить ученику с помощью социальной истории, быстро ее нарисовав или сделав из готовых карточек, и ему не придется прибегать к помощи тьютора. Это гораздо быстрее, это экономит время, и учитель очень быстро приходит к тому, что помощь тьютора особо не требуется.

То же касается и подготовки какого-то задания для ребенка – если учитель планирует на уроке новую сложную тему, а ему пришла в голову идея, как этому ученику с его особенностями подойдет вот такая методика подачи, то учитель самостоятельно может попробовать с ним это сделать, и это будет здорово. Потому что такие решения – не только польза ученику, но подкрепление для учителя. Это выход из рутины, это стимуляция креативности, это удовлетворение от педагогического инсайта. Адаптация материала – это всегда скучная нагрузка, чаще это творчество, и даже искусство.

Поэтому да, включение учителя требуется, и специальные педагоги ресурсно-тьюторской службы нуждаются в их включении. Они нуждаются в том, чтобы учителя изучали формы их работы для того, чтобы могли эффективно, креативно и функционально работать с ребенком. Безусловно, квалификация учителя-предметника, например, ведение урока – по той же химии, физике, истории, математике и т.д. – выше, чем у тьюторов, потому что они не преподают математику и химию. Специальные педагоги не знают предмет на том уровне, на котором знает профильный учитель. Они знают приемы и техники адаптации материала, но без знаний о предмете, без знаний учителя о фундаментальности той темы, которую он преподаёт, ни ресурсный учитель, ни тьютор не смогут дать правильный адаптированный материал. И поэтому если учителя ознакомятся с принципами поведенческого анализа, то смогут объяснить «особым» коллегам, как правильнее этот материал адаптировать для ученика. И сможет показать, чтобы они могли уже в ресурсном классе отработать тему через адаптированный подход.

Насколько полезно
визуализировать урок для
всех детей в классе?



*Не будет ли это злоупотреблением,
ущемляющим нормотипичных учеников?*

На самом деле, визуальная опора – это всегда хорошо. Хотя имеет значение, насколько она детальная. Усредненная визуальная опора – это полезно и будет помогать всем ученикам. Здесь довольно сложно злоупотребить. Потому что

нарушением концентрации внимания страдает значительно больше детей, чем количество «очевидно» особенных, и, скорее всего, визуализация процесса обучения будет универсальной поддержкой. Если родители задают вопрос о том, почему так много визуальной поддержки, можно просто говорить о том, что мы находимся в обогащенном классе. Обогащение среды – известный в психологии подход: используя различные типы подачи материала для того, чтобы задействовать максимальное количество каналов восприятия, мы способствуем хорошему переносу, хорошей генерализации навыков. Можно говорить об этом, не обязательно апеллировать к тому, что это важно только для других. Для обычных детей это тоже может быть важно, потому что действительно кто-то воспринимает информацию визуально намного лучше, чем на слух, и это нормально.

С нормотипичными детьми мы намеренно усложняем задачу, в отношении детей с РАС это может повлечь нежелательную реакцию. Как понять готовность ребенка к усложнению?

Как избежать спекуляции со стороны нормотипичных детей (если им тоже захочется облегчить себе задание).

Излишняя скорость при повышении планки к выполнению задания может вызывать нежелательное поведение. Здесь мы должны быть уверены, что предыдущие уровни программы усвоены наверняка, перед тем, как мы будем переходить к усложнению. Нужно помнить о критериях, о том, что продвижение к усложнению должно идти маленькими шажками. Мы не можем сразу изменить критерии, например, с выполнения примеров в пределах десятков с опорным материалом сразу на выполнение примеров в пределах двух десятков без опоры. Это слишком большой шаг. Конечно, это будет сложно. Многие дети продвигаются вперед очень, очень медленно. Мы рекомендуем делать маленькие пробы - тут делается нечто вроде графика продвижения: что у нас должно быть после освоения этого навыка, в чем должен выражаться прирост? И тогда мы делаем пробы,

проверяем, а берет ли ребенок подобный темп, берет ли он подобную сложность. Только после нескольких проб мы принимаем решение о том, каким образом, какими периодами продвигаемся дальше.

Если у нас есть «спекулянт» со стороны нормотипичных детей, то здесь наша задача проводить дополнительную работу не в рамках урока, а, например, в рамках классных часов. Мы нацеливаемся на то, чтобы пояснить и рассказать, почему у нас одни дети учатся по одной программе, а другие по другой, как это обусловлено теми переменами, которые бывают обычно. Если мы ведем работу с классом не только в рамках урока, то таких вопросов не возникает, и понятно, почему у ребят с аутизмом облегченная задача или увеличенное время на ее выполнение.

Предполагается, что постепенно ребенок станет все более самостоятельным и сможет обходиться без сопровождения тьютора? Надо ли к этому стремиться?

Как понять готовность ребенка? При каких условиях мы можем быть уверены, что ученик с РАС готов самостоятельно находиться в регулярном классе без сопровождения тьютора?

Да, конечно, мы предполагаем, что ребенок будет становиться все более и более самостоятельным. Конечная цель тьюторства – это стать ненужным ребенку. Нет такой задачи, что кто-то должен быть с ним всегда. Наоборот, все что ребенок может сделать сам – он должен делать сам. Да, то есть интенсивные подсказки и все взрослое сопровождение мы стремимся свести к нулю. Но это все не делается одновременно. Нельзя проснуться и понять, что с сегодняшнего дня больше тьютор не нужен. Здесь можно сказать так: тьюторское сопровождение мы начинаем сокращать с наиболее легких уроков. Под легкими подразумеваются, допустим, спортивные занятия. Может быть, это вообще начнется с каких-то кружков, секций дополнительного образования (какое-то рукоделие – вот ученик сидит там и валяет, и тьютор ему там действительно уже не нужен).

11



12



Ученик может спокойно это делать по имитации и понимает, чего от него хочет учитель. То есть это может быть урок физкультуры, это может быть урок музыки, это может быть урок изо, урок труда. Но гарантий и тут нет – например, как особый ученик обращается с ножницами? А какое у него поведение в рамках именно «легких» уроков?

Первое, на что мы смотрим при повышении сепарации ученика от тьютора, это на частоту и длительность аномального поведения. Это делается в тандеме с учителем ресурсного класса, который постоянно мониторит и следит за поведением ребенка. Регулярный учитель тоже видит динамику на своих занятиях. Он замечает, что на математике включаемому ученику сложнее, на истории проще. И, соответственно, тьюторское сопровождение сокращается на таких уроках, где ребенок наиболее успешен и, соответственно, менее тревожен и более спокоен. Где он удерживается уже обычной классной средой и ее правилами для всех.



И затем мы переходим к более когнитивно нагруженным урокам. Возможно, на математике ребенок спокойно следует ходу урока, реагирует на инструкции на слух, способен ориентироваться на доску. Здесь опять же, мы можем постепенно сокращать тьюторскую поддержку. Тьютор исчезает не сразу – вчера был и больше его нет. Поначалу, к примеру, он просто начинает сидеть рядом, никак не помогая, потом он перемещается в конец класса, потом он находится за дверью, потом он вообще находится в ресурсном классе и рассчитывает на обращение к нему ученика. В групповых занятиях в ресурсной зоне сокращается количество тьюторов на группу, уходя от строго индивидуального сопровождения и переходя к групповому. Это постепенное отдаление. Потому

что здесь надо понимать, как ребенокотреагирует, насколько велика у него зависимость от подсказок, была ли она ошибочно сформирована. Складывая систему тьюторства, мы сразу заботимся об избегании таких ошибок. Зависимости может не быть, и это вообще не будет проблемой.

Как выглядит идеальная модель сотрудничества регулярного и ресурсного классов?



Кто кому «должен»?

Все практики считают, что у них есть свой вариант модели, который реализован наиболее удачно. На наш взгляд, сотрудничество должно быть постоянным. И это главное свойство «идеала». Оно не должно быть только в рамках написанных документов, а у нас ресурсные учителя связываются с классом и с классным руководителем без перерыва. Это ежедневное взаимодействие, ежедневно с утра ресурсные учителя с коллегами обсуждают, какой ребенок на какое количество времени включается сегодня, формируют основные тезисы по поводу его обучения в течение дня, а по окончании этого дня опять же связываются и обсуждают как все прошло. В чем были плюсы, в чем были минусы и каким образом это можно изменить и учесть на будущее. Что касается старшей школы, то там, конечно, сложнее, потому что предметников много, больше 12 человек, и с ними, помимо ежедневных контактов, по необходимости проводятся по меньшей мере раз в месяц небольшие собрания, на которых учителя ресурсной зоны транслируют основные цели того или иного ученика на ближайший месяц и методы их достижения. Если есть такая необходимость, это можно прописывать заранее и утверждать регламент взаимодействия ресурсной зоны с учителями-предметниками и классными руководителями. С этой точки зрения было бы очень удобно, чтобы никто не запутывался как, когда и по какому графику происходит взаимодействие.

Если ребенок утомляется во время приготовления домашнего задания, мы даем ему меньший объем.

14 

Иногда родитель этим спекулирует, чтобы снизить свою нагрузку. Как этого избежать?

На самом деле, у этого вопроса два компонента. Если ребенок утомляется, нам нужно точно понять и проанализировать, какой объем домашнего задания он способен выполнять. Эта инициатива должна исходить от нас, от учителей. Мы должны понимать, что мы требуем от него, и точно понимать, что он это может. Нет смысла давать задания, которые ребенок не выполнит или при выполнении которых требуется слишком большая помощь – практически, рука в руке или «папа решает, а Вася сдает». Если домашние задания такого плана, то с уверенностью можно сказать, что они малоэффективны. Очень тяжело следить за критерием прироста самостоятельности навыка, если из того, что я делаю, я не могу сам делать совсем ничего. Навыкам самостоятельности не на чем расти, проще заранее определить, что ребенок может делать элементарно, в чем он мог бы прийти до самостоятельности.



Что касается работы с родителями, это, наверное, самый сложный этап, потому что, если кто-то из родителей устал или выгорел, то сделать с этим что-то очень сложно. Наши разговоры и наши попытки каким-то образом на это повлиять, скорее всего, не увенчаются успехом. Поэтому здесь важно вести себя честно, говорить начистоту, сообщить о том, что на данный момент у нас есть такой объем домашних работ, скажите,

пожалуйста, что готовы делать вы на данный момент, какой минимум вы готовы выполнять и поддерживать, исходя из того, в каком состоянии и ресурсе вы сейчас находитесь (например, такое неприятное, сложное состояние, как депрессия, или выгорание). Конечно, бывает и так, что подобные разговоры тоже не работают, и тогда мы идем в ту часть, которая касается только договорных отношений с родителем. Мы не знаем, как у всех оформлено взаимодействие, есть ли какая-то родительская организация, НКО, которая встроена в сеть школьной инклюзии. Если такой партнер у школы есть, то с родителями включаемых учеников существуют договорные отношения, в которых прописано, что должен делать родитель, какие рекомендации учителей, педагогов ресурсной зоны он обязан выполнять, в каком режиме и т.д. То есть мы имеем возможность апеллировать к этому договору и использовать его для регулировки взаимодействия, в том числе и в рамках выполнения домашних заданий.

Если у детей с РАС есть сложности с техникой чтения и таблицей умножения, то как оценивать данные знания, если ученик не усваивает их даже с адаптированным материалом?

15 

Мы вообще отказываемся от тестирования по этим пунктам, до какой степени и до какого срока можем давать полные поблажки?

У многих детей с РАС мозаичное формирование навыков, и эта специфика не уходит и слабо сглаживается. Мы можем поговорить со специалистами школы, сделать допущения, что некоторые навыки ребенок будет использовать с визуальными подсказками всегда. Вот он не может выучить таблицу умножения, но он может апеллировать сам – например, пифагоровой таблицей или сопутствующими материалами. То есть наша задача в том, чтобы ребенок, не научившись что-то делать «в уме», научился сам осуществлять поддерживающие себя манипуляции, совершать какие-то учебные действия на конкретных инструментах, которые позволят ему произвести вычисления. Мы допускаем это. Это тоже ценный навык и это тоже

достижение обучения. Можно указать в положении об аттестации, которое создается школой, что бывают дети, которые не освоили те или иные вещи, но при этом осваивают какие-то другие области знаний.

Как реагировать учителю регулярного класса на негативное поведение ученика, если оно продолжается долго и мешает проведению урока? Этично ли просить тьютора вывести ребёнка или нет?

16 

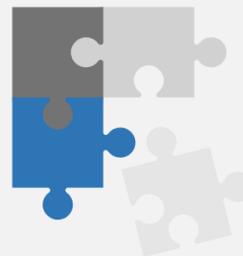
Если ребенок начинает кричать и бить по парте? Что делать в двух случаях: когда ребенку это не свойственно и когда это типичное его поведение?

Если это ребенку не свойственно, то здесь сразу нужно действовать в тандеме с тьютором. Заранее об этом договорившись. Нетипичность такого поведения – повод для серьезного внимания: агрессия и самоповреждения у детей часто может быть вызвана какими-то болевыми ощущениями. Если он никогда не бил себя по голове, по животу и не дрался, а тут вдруг это произошло, это действительно может быть симптомом, указывающим на радикальный дискомфорт. Нужно спросить, болит ли у него что-то, при этом отдавая себе однозначный отчет в том, может ли ребенок это осмыслить или показать. То есть, если кризисное поведение не свойственно, то крайне высока вероятность, что какая-то персональная физиологическая причина.

Возможно также, что произошло в среде что-то очень серьезное, что повлияло на поведение - что-то, предшествующие занятию. Тут надо оценивать среду и смотреть, что было в начале урока.

Разумеется, если поведение радикально, ребенок сильно орет, пытается драться, бросать предметы, мы не можем продолжать урок и заставлять его заниматься дальше. В этом случае поведенчески работать в условиях общеобразовательного урока невозможно, непродуктивно и опасно. На общеобразовательном уроке ни тьютор, ни учитель, ни учитель ресурсного класса не

занимаются коррекцией поведения. Потому что мы не можем это делать за счет учеников общеобразовательного класса. Поэтому в первую очередь мы «освобождаем» общий урок от такого разрушительного фактора. И проблема начинает решаться, когда ученик выходит, и тьютор действует по протоколу, который ему дал учитель ресурсного класса. Либо, если следование тьютора протоколу не срабатывает и не снижает интенсивности нежелательного поведения, учитель ресурсного класса вызывается сам решать эту проблему.



В случае, если такое кризисное поведение характерно для ученика и относится к разряду типичного, то мы знаем, как поступать. Мы уже сделали анализ и хорошо знакомы с предикторами поведения. В идеале мы заранее понимаем, что он может начать кричать – тогда мы заранее знаем, какой была предполагаемая функция: привлечение внимания, или избегание требований, или он хочет выйти поскорей из класса. Тогда у нас на руках должен быть определенный алгоритм. Например, мы ставим ребенку таймер. Посмотри, урок закончится через 5 минут, когда пройдет 5 минут, ты закончишь заниматься. Или, может быть, его нужно на что-то переключить. Он бьет по парте – мы ему говорим: сложи руки в замочек. У нас есть выработанный заранее и отработанный и внедренный в ресурсной зоне паттерн поведения. Эти советы не универсальны, а универсально главное – необходим тандем с поведенческими специалистами, которые точно могут установить функцию (то есть, цели, причины) этого поведения. Уговоры, наказания такого поведения не меняют и не изживают.

Как объяснить нормотипичным детям (например, первоклассникам, которые только пришли в школу), что с ними будут учиться дети с РАС?



Как разъяснить первоклашкам, что на негативное поведение не нужно реагировать?

В этом случае проводятся серии классных часов, которые включают в себя как игры, так и просмотры мультфильмов, в которых мы рассказываем о том, что существуют другие дети, не такие как мы. Мы через доступные форматы восприятия раскрываем детям довольно сложные концепты – что у нас тоже есть различного типа особенности, которые могли бы показаться странными нашим друзьям, у которых нет таких особенностей. Мы говорим о нашей непохожести, чем мы отличаемся от других. Мы позиционируем это как положительный факт – это хорошо, наши отличия делают нас индивидуальными и отличают нас от других. Это «философский» старт, с которого мы заводим детей в понимание сложного и готовим к принятию отличий.

Далее мы рассматриваем нежелательное поведение как отличие, как особенность. Не оправдывая его, а просто презентуя. Рассказываем простым языком про то, почему это нежелательное поведение может возникнуть, от чего оно возникает и рассказываем алгоритмы как себя вести, как правильно реагировать. Эти алгоритмы можно визуализировать. Если рядом с тобой ребенок заплакал, не нужно смотреть в его сторону, можно спокойно отойти, заняться своими делами. Но в любой работе с детьми и с обучением их сложным социальным сценариям, самое важное – это то, как ведут себя взрослые. Из того, что мы увидели за время работы в школе и в чем совершенно уверены, – дети просто копируют поведение взрослых, которые дают им модель. Если взрослый абсолютно спокоен и не дает модели проявления беспокойства, дети тоже не демонстрируют это и через какое-то время они привыкают. При этом мы еще раз четко оговариваемся – при наличии тяжелых форм нежелательного поведения мы не делаем включения в класс. Пока мы не избавились от нежелательного поведения в закрытой среде,

экспериментальной, более спрогнозированной и управляемой, мы не занимаемся включением.

Сложнее, если это нежелательное поведение возникает только в среде общего класса. Бывает такое, что поведение поощряется повышенным вниманием и возникает только в среде класса. Тогда используются совершенно другие стратегии: мы стараемся подготовить всех детей класса, объяснить и рассказать, что будет происходить, как будет происходить и почему важно вести себя именно так. Предлагаем попробовать немного, даем им ролевые тренинги, а «бузотера» включаем совсем на короткий период времени для того, чтобы проработать поведение внутри класса. Мы можем создать для этого небольшие социальные игровые группы в ресурсной зоне, которые имеют своей целью именно работу с поведением. В этот момент дети не отвлекаются от урока, они понимают, что они пришли сюда для того, чтобы помочь в работе с поведением конкретного ребенка.

Если рекомендации тьютора и родителя противоречивы, как быть?



Каждый имеет полное право сказать – я знаю лучше.

Очень хороший вопрос. И эту тему нужно разобрать с разных сторон. Во-первых, родитель своего ребенка знает гораздо лучше. Он находится с ним 24/7. Во-вторых, школа – это школа, есть специалисты: тьюторы, регулярный учитель, ресурсный учитель, куратор. То есть, казалось бы, толпа народа, которая знает, что делать, умеет работать и четко понимает, чем мы все занимаемся. И вроде бы родитель не может вмешиваться непосредственно в образовательный процесс. Мы не можем игнорировать родителя, потому что он все равно лучше знает своего ребенка, чем мы все вместе взятые. Даже когда мы на 100% уверены, что родитель не прав (и это вполне может быть истиной). Для этого нужен куратор (координатор инклюзии, супервизор). Необходимо обратиться к нему. Компетентный куратор в инклюзивной школе всегда сам должен сказать, что если есть какое-то недопонимание, пожалуйста, сообщите мне. Однако, с учетом существующей реальности мы понимаем, что не всегда это можно сделать.

Поэтому поначалу наша задача рассмотреть вопрос, с которым обратился тьютор или родитель, с точки зрения его «дисциплинарной принадлежности». Чего именно касается «вопрос раздора». Мы говорим о академическом обучающем процессе? Или вопрос про какие-то бытовые навыки и социализацию и тому подобное? Сначала – из какой области вопрос. И если это область академических навыков, надо получать информацию от ресурсного учителя и тьютора. Надо проводить консилиум – тьютор, ресурсный учитель, регулярный, - и доносить до родителей, что ваше мнение – это взвешенное решение. «Спасибо, что вы высказали свое мнение, мы его учитываем, но в сложившейся ситуации будет правильно поступить так».

Если мы говорим о противоречиях в некоей поведенческой стратегии, и тьютор говорит одно, а родители говорят «а мы вот дома делаем по-другому», то здесь очень важно донести либо куратору, либо регулярному учителю, что протокол работы над поведением, по-видимому, нарушается. Ибо правило едино: если мы работаем с нежелательным поведением (агрессия, самоагрессия, разрушительное поведение), то протокол работы должен быть единым. Мы не сможем убрать нежелательное поведение у ребенка с аутизмом, если каждый будет работать по-своему: либо мы работаем абсолютно одинаково, с клинически выверенными последовательностью и реакциями, либо поведение будет только ухудшаться.

У нас есть определенные протоколы работы, по которым мы работаем с нежелательным поведением, с академическими навыками, бытовыми и социальными, и если мы будем все работать по-разному, по-своему разумению, будет сложно добиться результата и будут ошибки в работе. Наши усилия – порой, немалые, – из-за несогласованности будут приводить не к облегчению поведения, а к фрустрации ребенка. Поведение еще может ухудшиться. Поэтому мы рекомендуем просить ресурсного учителя урегулировать этот вопрос, можно поговорить с тьютором и с родителем, и с куратором. Нам нужно работать одинаково, нам нужно работать в рамках единой стратегии. Мы должны многократно убедиться, что достигнуто понимание важности и фундаментальности этого единства. Возможно, кто-то из нас что-то не понял, и поэтому родители дают одну рекомендацию по работе, а тьютор может

говорить совсем о другом. Но мы, в отличие от нашего уязвимого ученика, взрослые сознательные люди. Во имя его интересов мы должны договориться.

Как реагировать в регулярном классе и при работе с детьми, и с родителями в случае конфликта нормотипичного ребенка и ребенка с РАС?

19 

Как распределяются зоны ответственности регулярного и ресурсного классов?

Про зоны ответственности можно сказать, что это 50 на 50. Регулярный класс также должен понимать, что это его зона ответственности, в том числе не только зона ответственности «ресурсников». Если какая-то конфликтная ситуация произошла, важно увидеть, с чего все началось, как происходило, что послужило причиной, нужно рассказать детям о том, как реагировать в такой ситуации, почему то, что произошло, не должно повториться. Например, произошла драка между учениками 6-го класса. Один ученик без особенностей, второй с особенностями. Они подрались, и нам пришлось это разбирать. Классный руководитель провела беседу по отдельности с обычным учеником и с нашим учеником, также мы беседовали с родителями нейротипичного ученика. Объяснили, что важно, чтобы такой конфликт не повторился. Родители очень активно включились в процесс, совершенно не были против диалога. Если вы предъявляете инцидент без обвинения ребенка, без наделения его статусом причины конфликта, деперсонализуете ситуацию, то родителю не надо вставать в активную защищающую позицию – ведь от вас не исходит угрозы.

Вся работа здесь ведется ровно так же, как если бы у нас конфликтовали два обычных ученика. Мы работаем с их родителями, с коллективом, осуществляем некоторый надзор, мониторинг того, что провоцирующих факторов нет. В случае с атипичным участником всегда риски чуть больше. Родители обычных детей начинают хвататься за особенность другого как за априорное оправдание своего – вот тут ваш этот, ненормальный, мы не хотим рядом с ним

находиться. И здесь значение имеет уже общий уровень инклюзивной культуры школы. Здесь вопрос о позиции школы. Неопытный учитель может подкрепить эту наивную легенду, признавшись, что «сам устал от него». Для этого и проходят тренинги и развивается практика инклюзии. И тогда школа встает на позицию: да, мы инклюзивная школа, это данность, вы знали, что идете инклюзивную школу, мы осуществляем образование в рамках инклюзии, мы умеем работать в инклюзии, инциденты неизбежны с любыми детьми, особенности – не фактор конфликтов, со своей стороны будем стараться, чтобы такие ситуации не повторялись, но нам нужно взаимодействовать с двух сторон и с вашей в том числе. Для того, чтобы вы работали со своим ребенком на тему, что у нас обучаются разные ученики.

Для эффективного функционирования ресурсного класса какие единицы должны быть введены в штатное расписание?



С учетом того, что на данный момент в школе, например, включается более 10–15 учеников с РАС.

Исходя из идеального варианта, мы смотрим нагрузку ресурсного учителя. Загрузка ресурсного учителя без помощников – 6 детей, с помощником до 10. В нашей практике, например, два школьных отделения с ресурсной зоной в каждом, в которых по 10 учеников. Там работает и ресурсный учитель, и его помощник в приближенными компетенциями. Помощник занимается всем, чем не успевает заниматься учитель, кроме того, что он не разрабатывает планов работы. Он собирает данные, если нужно подменяет на наблюдениях за работой тьютора, он помогает проводить тренинги, он ведет документацию. Это дополнительные руки без поведенчески-аналитического сопровождения. К этому помощнику не прикреплен никакой ребенок. Что касается детей, которые проводят в ресурсной зоне значимое количество времени, то есть больше половины, у каждого ученика должен быть индивидуальный тьютор. Тьютор – легитимная профессия. В штатном расписании вполне законно и официально открывается

позиция тьютора. В том объеме, в каком это требуют особые образовательные условия, релевантные потребностям включаемых учеников.

Есть дети, которые включаются в класс успешно, достигли в этом значимого прогресса и ресурсной зоной пользуются как источником поддержки в регулярной классной среде. Тогда на двоих таких учеников 1 тьютор, потому что им не нужен уже сопровождающий на каждого. Такие ученики достаточно адаптированы для того, чтобы воспринимать инструкции уже в рамках класса, воспринимать управление и руководство собой от регулярного учителя, им достаточно одного человека, который, в случае чего, может дать необходимую поддержку.

То есть, индивидуальный тьютор показан при наличии таких дефицитов, которые предполагают постоянную сигнализацию от среды, постоянное сопровождение. Если в наличии поведение достаточно интенсивное и тяжелое, если нет понимания происходящей ситуации, если нет умения самостоятельно функционировать, передвигаться по расписанию, выполнять большую часть обращенных инструкций как внутри классных, так и индивидуальных условий, тогда необходим персональный тьютор. Все они – и тьюторы, и ресурсный учитель, и помощник ресурсного учителя (в случае превышения количества включаемых детей 8–10 учеников) оформляются в штат школы. Специальные коррекционные педагоги, например, логопед, обычно есть в штате школы, которых она обязана предоставлять по закону и по заключению ПМПК.

