

Ресурсный класс

Практическое
пособие

Фонд содействия решению
проблем аутизма в России «Выход»

АНО содействия инклюзии детей с РАС
«Ресурсный класс»

Ресурсный класс

**Опыт организации
обучения и внеурочной
деятельности
детей с аутизмом
в общеобразовательной
школе**

Анастасия Козорез, Александра Беспалова,
Мария Гончаренко, Анна Калабухова,
Евгения Лебедева, Елизавета Морозова

Под научной редакцией
Марины Азимовой

Москва
АНО «Ресурсный класс»
2016

Практическое
пособие

УДК 371.2
ББК 74.202.5
К59

Руководитель авторского коллектива:

Козорез А.И., специалист по прикладному анализу поведения, ведущий педагог
ГПШ «АВА-класс» ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ,
куратор ресурсных классов лицея №1574 и школы №2009

Научный редактор:

Марина А. Азимова, педагог, специалист по прикладному анализу поведения, Ed. M., MSW, BCBA

Авторский коллектив:

Беспалова А.Н. — специалист по прикладному анализу поведения, педагог-психолог, учитель ресурсного класса лицея №1574

Гончаренко М.С. — специалист по прикладному анализу поведения, учитель-дефектолог, учитель ресурсного класса школы №285 им. В.А. Молодцова

Калабухова А.А. — специалист по прикладному анализу поведения, ведущий педагог ГПШ «АВА-класс» ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ, куратор ресурсного класса Школы №1321 «Ковчег»

Лебедева Е.И. — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБУН Института психологии РАН, соучредитель АНО «Ресурсный класс»

Морозова Е.В. — специалист по прикладному анализу поведения, психолог, старший тьютор группы по подготовке к школе «АВА-класс» ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ

Авторские права на текст принадлежат авторам.

К 59 Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе.

Практическое пособие / рук. авторского коллектива:
Козорез А.И. — М.: АНО Ресурсный класс, 2015. — 360 с.

Это практическое пособие заинтересует, прежде всего, специалистов системы образования, которые уже встретились с детьми с РАС в общеобразовательной школе. Пособие описывает опыт реализации прав детей с аутизмом на школьное образование через создание специальных условий обучения в общеобразовательной школе, в условиях инклюзии. Коллектив авторов систематизирует в данном пособии опыт, полученный в ходе реализации образовательной модели «Ресурсный класс» в нескольких школах г. Москвы, куда пришли учиться дети с РАС, в том числе невербальные дети. Методы, применяемые в школах, где организованы ресурсные классы, основаны на прикладном анализе поведения (ПАП). Пособие предназначено директорам образовательных организаций, учителям начальной школы, школьным психологам, логопедам, методистам инклюзивного образования, а также родителям детей с РАС, выбравшим общеобразовательную школу.

ISBN 978-5-90363-065-3

УДК 371.2
ББК 74.202.5

© Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход», 2016
© АНО «Ресурсный класс», 2016

Оглавление

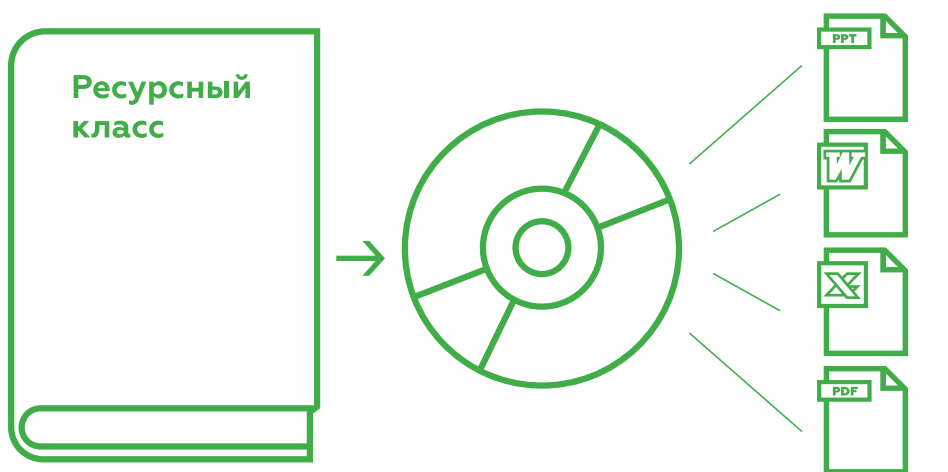
| | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | Об авторах |
| 15 | Слово научного редактора |
| 17 | От авторов |
| 19 | Пролог. Аутизм — это спектр |
| | Часть 1. Ресурсный класс |
| 39 | Глава 1. Зачем детям с аутизмом нужна школьная инклюзия |
| 50 | Глава 2. Что такое ресурсный класс |
| 61 | Глава 3. Почему мы выбираем прикладной анализ поведения |
| 84 | Глава 4. Мы хотим открыть в нашей школе ресурсный класс. С чего начать? |
| 101 | Глава 5. Команда ресурсного класса |
| 126 | Глава 6. Как организовать пространство ресурсного класса. Помещение и оборудование |
| 136 | Глава 7. Специальные условия обучения |
| 164 | Глава 8. Что такое индивидуальная образовательная программа ученика |
| 178 | Глава 9. Как организованы занятия в ресурсном классе |
| 204 | Глава 10. Как увеличить эффективность занятий. Описание методов и приемов |
| 228 | Глава 11. Как организовано взаимодействие ресурсного и общеобразова- тельного классов |
| 246 | Глава 12. Как подготовить одноклассников к появлению ученика с РАС |
| 260 | Глава 13. Как оценить эффективность образовательных программ. Сбор и анализ информации |
| 280 | Глоссарий |
| | Часть 2. Приложения |
| 292 | Приложение 1. Внутренняя документация ресурсного класса (перечень) |
| 296 | Приложение 2. Внутренняя документация ресурсного класса (типовой пакет) |
| 318 | Приложение 3. Оборудование ресурсного класса (презентация) |
| 354 | Список литературы |
| | Часть 3. Приложения на диске |
| | Приложение 4. Что такое ресурсный класс. Ответы на часто задаваемые вопросы (презентация) |
| | Приложение 5. Справка по законодательству о специальных условиях обучения |
| | Приложение 6. Локальные нормативные акты (типовой пакет для образовательной организации) |

Как пользоваться этой книгой

Эта книга — пособие, которое содержит как методическую, так и практическую часть и предназначено для ответов на вопросы — как открыть ресурсный класс, какими нормативными актами руководствоваться, какие документы использовать внутри образовательной организации.

Пособие состоит из 13 глав и 6 приложений, которые вы найдете на вложенном диске. Кроме того, 3 приложения в печатном виде находятся, как обычно, в конце книги, для удобства обращения к ним по ходу чтения.

В конце каждой главы дан блок со ссылками на дополнительные материалы по теме. В приложениях находится типовая внутренняя документация ресурсного класса, типовой пакет локальной нормативной документации для общеобразовательной организации, справка по законодательству; а также иллюстрированный перечень оборудования ресурсного класса и ответы на часто задаваемые вопросы в виде презентации «Что такое ресурсный класс». Приложения на диске доступны для печати и редактирования; все документы можно сразу использовать в качестве шаблона или доработать их для конкретной образовательной организации.



**КНИГА
С ПРИЛОЖЕНИЕМ
НА ДИСКЕ**

CD







**ФАЙЛЫ ДЛЯ
ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ
И ПЕЧАТИ**

Диск к книге содержит несколько приложений, каждое из которых находится в отдельной папке с соответствующим именем в каталоге CD.





Для работы с файлами нужен стандартный офисный пакет Microsoft Office

Условные обозначения

Значки из первой таблицы можно встретить на полях книги, это ссылки для быстрого доступа к материалам пособия.

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
|  Стр. 53 | Ссылка на страницу книги. |
|  Подробнее на Стр. 53 | Ссылка на страницу книги, где материал раскрыт более подробно. |
|  Глоссарий, Стр. 53 | Ссылка на страницу глоссария. |
|  CD | Ссылка на приложение на диске. |
|   CD; Стр. 53 | Ссылка на приложение на диске и на его печатную версию в конце книги. |

Значки из второй таблицы можно встретить в блоке информации в конце каждой главы, это ссылки на внешние ресурсы.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
|  РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА | Список литературы для более подробного изучения темы, затронутой в главе. |
|  ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ | Важная информация по теме главы. |
|  ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ | Глава содержит ссылки на приложения на диске. |
|  ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ | Ссылки на материалы, доступные в интернете. |

*Памяти Джозефа Азимова,
юноши с аутизмом,
благодаря которому
мы познакомились
с его мамой*

Об авторах



Марина Азимова — магистр педагогических наук, сертифицированный поведенческий аналитик, доцент МГППУ, член поведенческих ассоциаций ABAI, CT ABA, BABAT, супервизор ресурсных классов в Москве и Воронеже

«Еще в институте я пришла работать учителем русского языка и литературы в одну из центральных школ Баку. В 90-м году, после переезда в США, моя жизнь резко изменилась. В 1995-м она изменилась снова: у моего сына Джозефа в 2,5 года диагностировали РАС. С этого времени я стала работать с детьми и взрослыми с РАС и иными особенностями развития: в качестве консультанта, аналитика, директора частной школы для детей с аутизмом. Параллельно были учеба в Marywood University, а затем в Penn State University. Сейчас я — консультант-супервизор проектов инклюзивного образования».



Анастасия Козорез — специалист по прикладному анализу поведения, педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков ГБОУ ВПО МГППУ, ведущий педагог группы подготовки к школе «АВА-класс», куратор ресурсных классов лицея № 1574 и школы № 2009 г. Москвы

«Несколько лет назад я познакомилась с Мариной Азимовой. Тогда готовился к открытию первый АВА-класс в нашем Центре на Кашенкином Лугу. Марина рассказывала про ресурсный класс, про инклюзию, про то, как должна быть организована работа с детьми. Я честно призналась Марине, что не понимаю, как можно организовать эффективное инклюзивное образование для всех детей. Но мне стало очень интересно, и я решила узнать про это больше. Я ни разу не пожалела о сделанном выборе: вижу детей, вижу их успехи, вижу, как они меняются. Каждый день я сама учусь чему-то новому и с каждым днем все больше и больше люблю то, что делаю».



Александра Беспалова — специалист по прикладному анализу поведения, педагог-психолог, учитель ресурсного класса ГБОУ г. Москвы «Лицей № 1574»

«Я начинала работать с детьми с РАС, еще не будучи специалистом в прикладном анализе поведения, и несколько лет искала структурированный логичный метод, применимый для работы в разных сферах жизни для работы с детьми с РАС. После окончания сертифицированного курса Юлии Эрц по прикладному анализу поведения моя работа с детьми действительно стала приносить мне удовольствие. В проект пришла после года работы тьютором в АВА-классе в ЦПМССДиП на Кашенкином».



Мария Гончаренко — специалист по прикладному анализу поведения, учитель-дефектолог, учитель ресурсного класса ГБОУ г. Москвы «Школа № 285 им. В. А. Молодцова»

«Много лет проработав в коррекционной школе для детей с РАС, я пришла к пониманию возможности обучения разных детей в одном образовательном пространстве. Для меня это не только возможность участвовать в процессе совсем другого социального развития для детей, но и расширение границ собственного мировоззрения и бесконечное повышение квалификации».



Евгения Лебедева — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБУН Института психологии РАН, соучредитель АНО «Ресурсный класс»

«Я всерьез заинтересовалась темой аутизма, когда старшему сыну поставили диагноз. Защитила диссертацию о понимании ментального мира детьми с расстройствами аутистического спектра, прошла обучение прикладному поведенческому анализу. В настоящий момент много внимания уделяю общественной работе в АНО «Ресурсный класс»».



Анна Калабухова — специалист по прикладному анализу поведения, учитель-сурдопедагог, педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков ГБОУ ВПО МГППУ, ведущий педагог группы кратковременного пребывания по подготовке к школе «АВА-класс», куратор ресурсного класса ГБОУ «Школа № 1321 “Ковчег”»

«Закончив обучение прикладному анализу поведения, я поняла, что нашла дело, которое по-настоящему профессионально заинтересовало меня. Работа в парадигме АВА позволяет видеть каждый, пусть даже самый маленький, шаг ребенка к успеху. И это придает сил каждый день».



Елизавета Морозова — специалист по прикладному анализу поведения, психолог, старший тьютор группы кратковременного пребывания по подготовке к школе «АВА-класс» Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков ГБОУ ВПО МГППУ, редактор сайта фонда «Выход»

«Аутисты нуждаются в общении и поддержке так же, как все остальные, они вовсе не живут “в своем мире”. Мир у нас у всех один. Моя работа помогает детям стать частью этого мира — пойти в школу, научиться общаться и дружить».

Слово научного редактора

Дорогие друзья, дорогие коллеги!

Публикация этой книги, на мой взгляд, обозначает важную веху в развитии образования детей с аутизмом в России. Но, как это часто бывает, на новом пути встречаются развилки, движение идет неравномерно, и порой формируются противоречивые взгляды на инклюзивное образование детей с РАС. Это происходит оттого, что у родителей пока слишком мало информации, чтобы они могли выбирать модель обучения для своего ребенка объективно.

Потому, например, для многих российских родителей детей с аутизмом основной целью интенсивного раннего вмешательства является обучение ребенка в общеобразовательной школе: «Чтобы в первый класс пошел, в нормальную школу с нормальными детьми». На деле же получение образования в среде обычных сверстников не гарантирует того, что ребенок обязательно «возьмет» ту же программу. Основная цель инклюзии — социализация, «включение» ребенка в среду нейротипичных сверстников с помощью специальных условий.

И конечно, образование «как у всех» не является показателем «нормальности» или гарантией счастья в жизни. Если посмотреть вокруг, то можно убедиться, что успехи в школе далеко не всегда приводят к высоким заработкам, престижной и интересной работе, счастливой семье или здоровому образу жизни. И «ресурсный класс» не является универсальной моделью, это — не панацея. Помимо него существуют многочисленные и очень разные виды инклюзивного образования. Кроме того, о коррекционных школах тоже не следует забывать, ведь кому-то подходит именно такой вид обучения.

Есть, наконец, категория людей, которые вроде бы и не против инклюзии детей с аутизмом, но им не нравится импортированный из-за границы прикладной анализ поведения, который они называют дрессировкой.

Мой двадцатилетний педагогический опыт говорит об одном: где бы вы ни обучали детей с аутизмом, только с прикладным анализом поведения ваш труд приведет к улучшению качества жизни людей с аутизмом, а значит, к успеху.

Почему именно прикладной анализ поведения? Потому что это научный подход, который основан на понимании и грамотном использовании взаимосвязи между поведением и факторами окружающей среды. Для прикладного поведенческого анализа неважно, как мы называем то или иное поведение — «эхолалия», «непослушание», «са-

мостимуляция» или «неумение пользоваться ножом и вилкой». Главное — это то, что поведение существует, оно наблюдаемо и измеряемо (частота, продолжительность, скорость, интенсивность и т.д.), и можно выявить факторы, которые его вызывают и усиливают. Как только эти факторы определены, мы в состоянии анализировать поведение и затем менять его.

Поведенческий подход неслучайно признан самым эффективным вмешательством в работе с людьми с аутизмом. Это обучение структурно, а значит, является источником комфорта для большинства людей с РАС. Оно логично и системно (от простого к сложному, обучение отдельным компонентам, прежде чем обучать составному целому, и т.д.). Оно предполагает индивидуальный подход — учет тех факторов внешней среды, которые влияют на поведение данного конкретного ребенка, а не «всех аутистов вообще». И, конечно, очень важно в прикладном анализе поведения то, что обучение строится на мотивации ученика.

Обучая детей с РАС, нужно помнить, что грамотный поведенческий подход меняет к лучшему не только жизнь людей с аутизмом, но и их близких, и справляется с этим куда эффективней, чем «типовые» программы обучения или таблетки.

Работы предстоит много. Родители детей с аутизмом, как боксеры, лучше других знают, что в жизни больше всех достается людям, которые опускают руки. Именно поэтому назрела настоятельная необходимость публикации, которая подытожит наработанный в России за прошедшие пять лет опыт инклюзивной практики и обучения детей с РАС. По просьбе и при поддержке фонда «Выход» мои талантливые российские коллеги и единомышленники собрали для этого издания бесценную информацию, которая, я надеюсь, будет интересна и полезна читателям. Но самое главное, эта книга поможет родителям детей с аутизмом в работе над созданием дружелюбной среды для своих детей как в отдельных школах, так и по всей стране.

Удачи!

Марина Азимова

От авторов

Здравствуйте, дорогой читатель!

Мы рады, что вы решили открыть эту книгу, потому что, скорее всего, вас интересует тема школьного образования для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Возможно, вы являетесь родителем ребенка с аутизмом, обдумывающим будущий образовательный маршрут для своего сына или дочери. Или вы специалист, желающий увеличить эффективность своей работы. А может быть, вы директор школы, который хочет создать для своих учеников с аутизмом принимающую и развивающую среду, или даже представитель департамента образования, который хочет помочь директору в этом непростом деле.

Мы рады, что эта тема интересна вам, так же как и нам. Мы — это специалисты, работающие с детьми с РАС, и родители. Мы верим в успех инклюзивного образования для наших детей. Мы знаем, что нужно делать, чтобы этого успеха достичь. Мы работаем на этот успех и с радостью поделимся с вами нашим опытом.

Когда эта книга только задумывалась, в России, а точнее в Москве, было только две школы, которые реализовывали практику инклюзивного образования для детей с РАС с использованием модели «Ресурсный класс». Сейчас нас намного больше, такие классы работают не только в Москве, но и в Санкт-Петербурге, Воронеже, Белгороде, Ростове-на-Дону и других городах. Более ста детей с аутизмом уже имеют возможность не просто учиться в общеобразовательных школах, а получать индивидуализированное образование в соответствии со своими особыми образовательными потребностями и личными дефицитами. «Это очень мало!» — скажете вы и будете правы, потому что общее число детей с аутизмом в мире достигает уже 1% от всего детского населения, и с улучшением качества диагностики их становится все больше.

Индивидуальный подход к созданию специальных образовательных условий для детей с аутизмом в школе очень важен, потому что расстройства аутистического спектра охватывают как очень тяжелые случаи, когда ребенок совсем не владеет речью, так и случаи, когда ребенок почти не отличается от своих типично развивающихся сверстников. Все мы знаем, что, несмотря на эти различия, каждый ребенок достоин создания условий и среды, которая максимально способствовала бы развитию его способностей и учитывала его трудности. И создаваться эта среда должна, по нашему мнению, в самых обычных школах и детских садах, куда ходят его ровесники. Не существует специального

общества, нет отдельной резервации для людей с особенностями развития, и, пряча ребенка с РАС от типично развивающихся сверстников, обучая его в специальных школах, мы приходим к тому, что взрослые люди с РАС оказываются мало подготовленными к жизни в обществе, несмотря на то что большая часть из них могла бы жить самостоятельно или при минимальной поддержке. Мы глубоко убеждены в том, что специализированные коррекционные образовательные учреждения должны быть не искусственной заменой общества, а источником профессиональной поддержки процесса социализации людей с РАС с самого детства.

В этой книге мы хотели бы рассказать вам, что инклюзивное образование доступно любому ребенку с аутизмом, несмотря на его трудности и дефициты. До сих пор значительная часть детей с РАС оказывается за бортом системы образования, поскольку их возможности не соответствуют той или иной программе. Но при изменении программы и подхода к обучению даже те дети, которые не могут научиться писать или считать, все равно, по нашему опыту, могут обучаться в системе общего образования вместе со своими сверстниками.

Мы также надеемся, что после прочтения этой книги у вас не останется сомнений, что инклюзивное образование для детей с РАС, независимо от их уровня развития и тяжести сопутствующих нарушений, является важнейшим условием для их дальнейшего развития.

Коллектив авторов

Пролог

Аутизм — это спектр

Главные герои этой книги — дети. Мы попросили нескольких родителей описать своих детей с аутизмом, используя слайд из презентации специалиста по обучению детей с РАС — доктора Обин Штаймер (PhD., UCSD School of Medicine, BCBA). Этот слайд называется «Аутизм — это спектр», и он позволяет больше узнать о наших детях. В профилях представлены дети, которые посещают школы с ресурсными классами в Москве, Белгороде и Воронеже. Мы думаем, что многие родители узнают в этих описаниях особенности своих детей с аутизмом*.



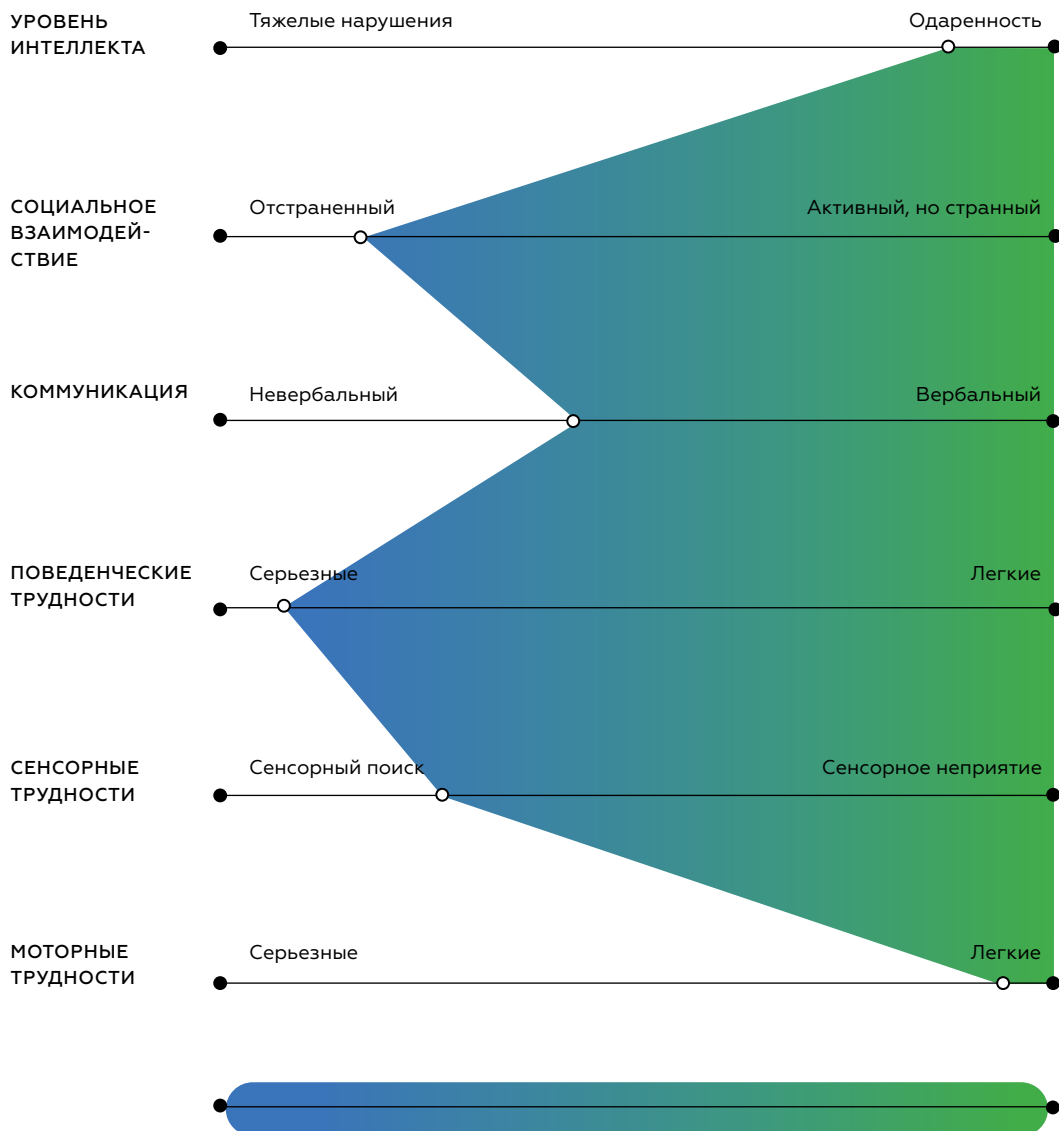
* Оценка родителей может не совпадать с мнением специалистов.

Про Андрея рассказывает мама Анна



Возраст: 7 лет

Год рождения: 2008



Описание

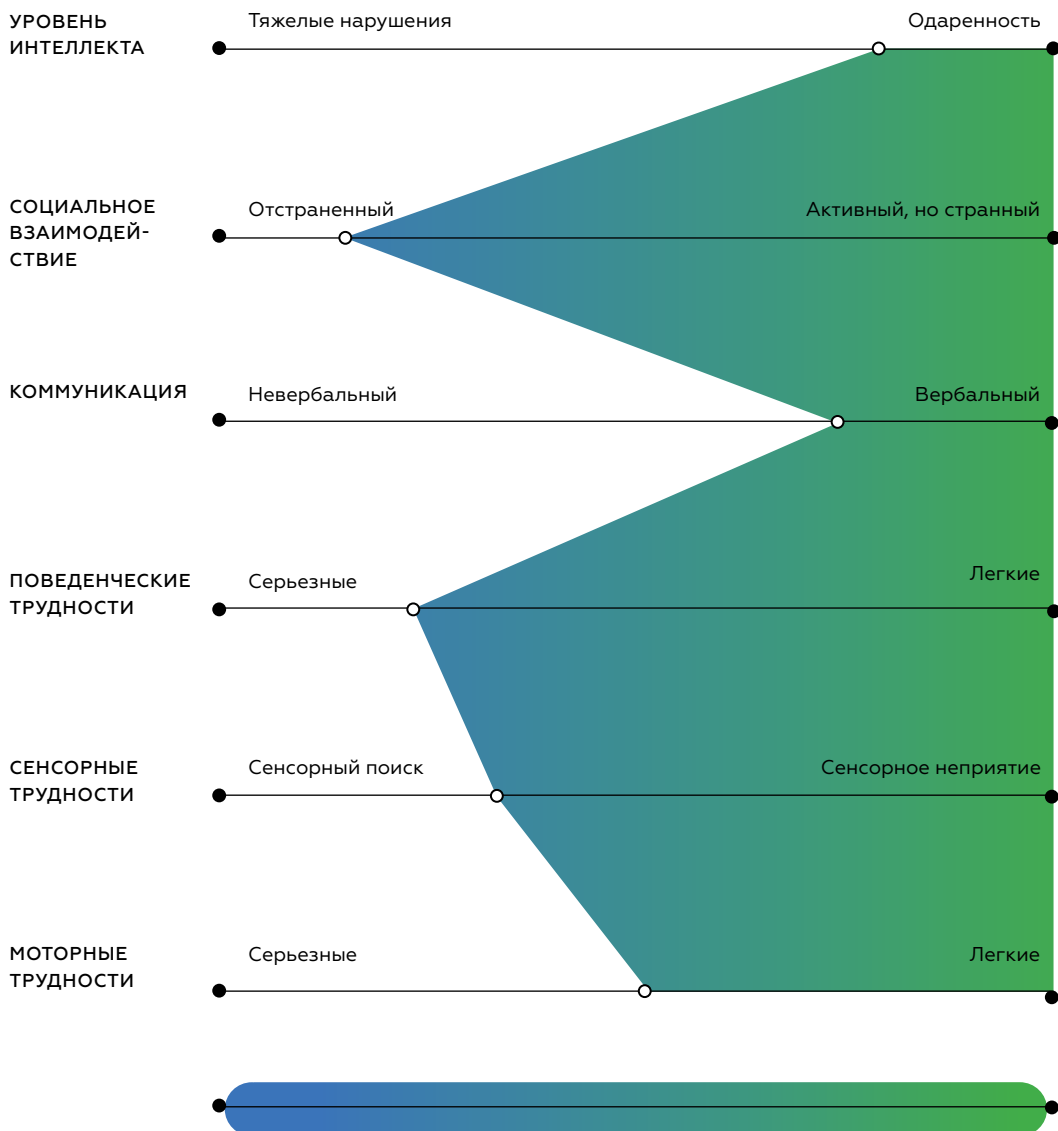
- 1 **УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА**
Хорошо справляется с логическими задачами, умеет считать, знает буквы русского и латинского алфавита, затрудняется с абстрактными понятиями.
- 2 **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**
Сверстниками интересуется мало, со взрослыми взаимодействует с затруднением, может не выполнять инструкций, не отвечать на вопросы, не реагировать на приказы.
- 3 **КОММУНИКАЦИЯ**
Хорошо развит навык просьбы, уверенно называет предметы, диалог практически отсутствует, вместо него часто бывает эхолалия.
- 4 **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ**
Не может сидеть весь урок, есть вокализации, крик, плач. Может убежать или совершать стереотипные движения (раскачиваться), может проявлять гиперактивное поведение.
- 5 **СЕНСОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Постоянно находится в поиске предметов для оральной стимуляции (жевания), также может прыгать, ударять руками и ногами о твердые предметы.
- 6 **МОТОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Практически отсутствуют, двигается ловко и уверенно. Немного затрудняется с мелкомоторными навыками в пределах нормы.

Про Макара рассказывает мама Наталья



Возраст: 9 лет

Год рождения: 2006



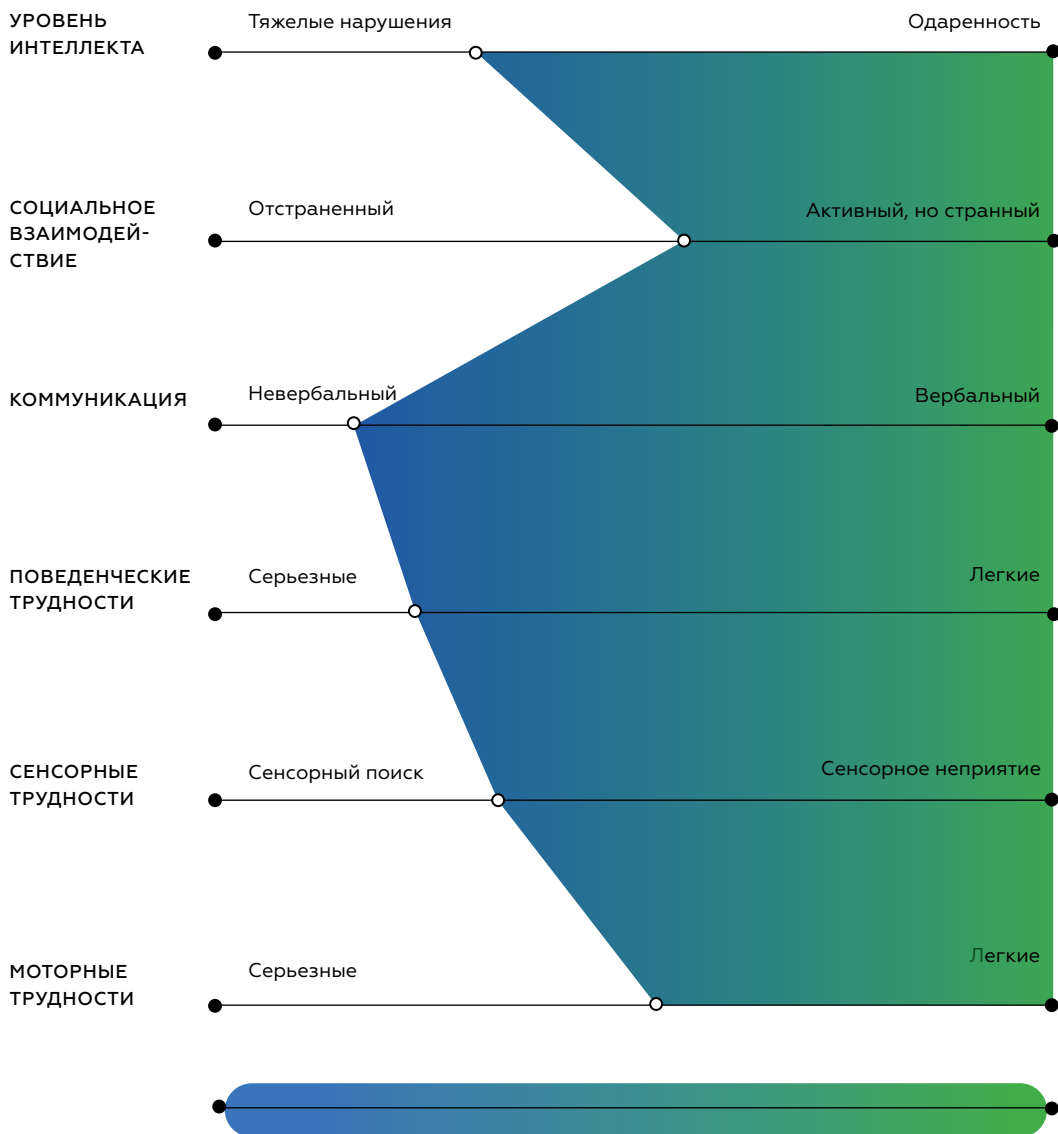
Описание

- 1 **УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА**
Знает буквы, последовательность цифр, цвета, формы и названия предметов, запоминает короткие стихи.
- 2 **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**
Не проявляет особого интереса к детям, почти не общается с ними, с трудом отвечает на запросы на общение от взрослых.
- 3 **КОММУНИКАЦИЯ**
Есть речь, но не всегда пользуется ею функционально, очень сильная эхолалия, небольшой набор фраз в предложениях, диалог в режиме «да» — «нет».
- 4 **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ**
Не может сидеть весь урок, есть трудности в выполнении инструкций, спонтанная речь и смех, стимулы (раскачивание), слабо концентрируется на занятии, не выполняет фронтальных инструкций.
- 5 **СЕНСОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Иногда с трудом переносит шум, в некоторых случаях реагирует как на перегрузку на освещение. Есть сложности с ощущением своего тела, трудности с преодолением лестницы, испытывает сложности с восприятием высоты.
- 6 **МОТОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Неуклюжесть, нарушения походки, слабое развитие мелкой моторики, затруднен кистевой захват.

Про Арсения рассказывает мама Евгения

Возраст: 9 лет

Год рождения: 2006



Описание

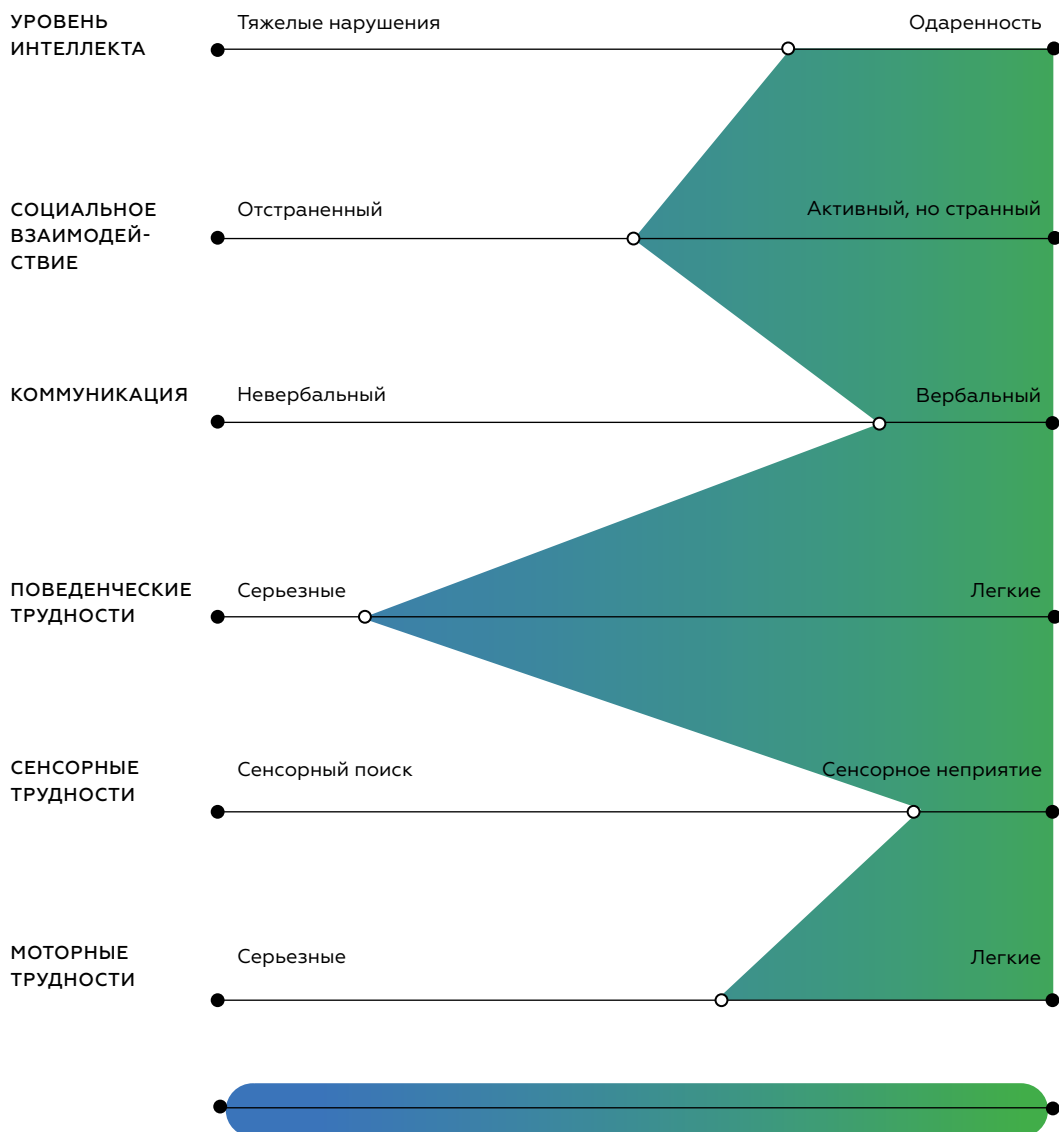
- 1 **УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА**
Знает буквы и цифры, умеет читать простые слова. Запоминает места, в которых бывал, и достаточно хорошо понимает простую речь.
- 2 **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**
Недавно впервые стал интересоваться детьми, обращаться с просьбой поиграть с ним в догонялки к одноклассникам. Выражает симпатию к одной девочке — ждет и ведет под руку.
- 3 **КОММУНИКАЦИЯ**
Говорит несколько слов, которые понимают только близкие люди, для общения пользуется специальной программой на iPad, которая озвучивает выбранные им карточки.
- 4 **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ**
Когда необходимо долго ждать или чувствует себя неуспешным, может громко кричать и даже укусить взрослого. В общественных местах, если прийти без подготовки, будет плакать или наотрез откажется зайти в помещение.
- 5 **СЕНСОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Очень любит тактильные ощущения от сенсорных игрушек типа массажера, любит сдавливание и щекотку, а также игрушки для жевания. Завораживают яркие зрительные вспышки. Чувствителен к громким звукам и большому скоплению людей.
- 6 **МОТОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Нет трудностей с крупной моторикой, хорошо лазает по разным сооружениям, катается на велосипеде и самокате, научился плавать. Мелкая моторика развита намного хуже — не может писать буквы, зато умеет печатать на клавиатуре.

Про Александру рассказывает мама Светлана



Возраст: 7 лет

Год рождения: 2008



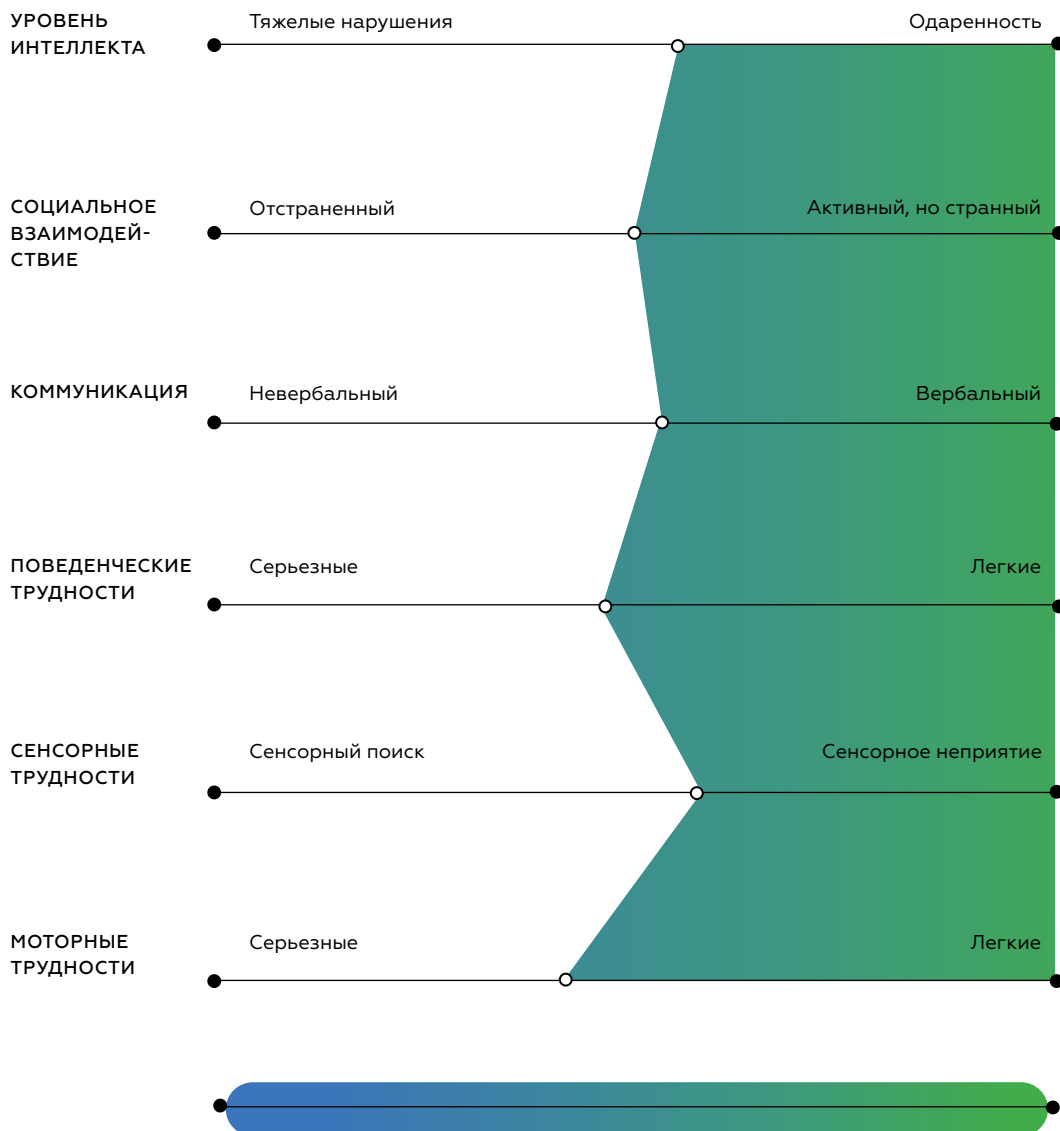
Описание

- 1 **УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА**
Знает все буквы, умеет читать вслух и про себя с 5,5 лет, владеет письмом и счетом, решает простые арифметические задачи, знает формы фигур, играет в лабиринты. Демонстрирует своеобразное логическое мышление.
- 2 **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**
Недавно стала замечать детей, но пока не умеет с ними общаться. Со взрослыми вступает в коммуникацию легко, но избирательно, по собственной инициативе.
- 3 **КОММУНИКАЦИЯ**
Понятная речь появилась почти в 6 лет, говорит без падежей, может вести короткий диалог и поет. Есть эхолалия. Хорошо развит навык просьбы, обращается с просьбами по своей инициативе. Иногда может ответить на вопрос «Как дела?».
- 4 **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ**
С трудом понимает правила поведения на уроке, избирательно слушает, может проявлять беспокойство (кричать или раскачиваться) при большом скоплении людей.
- 5 **СЕНСОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Практически никаких.
- 6 **МОТОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Почти отсутствуют, есть небольшая неловкость в движениях и незначительные трудности с мелкой моторикой (в застегивании пуговиц, например).

Про Льва рассказывает мама Ольга

Возраст: 8 лет

Год рождения: 2007



Описание

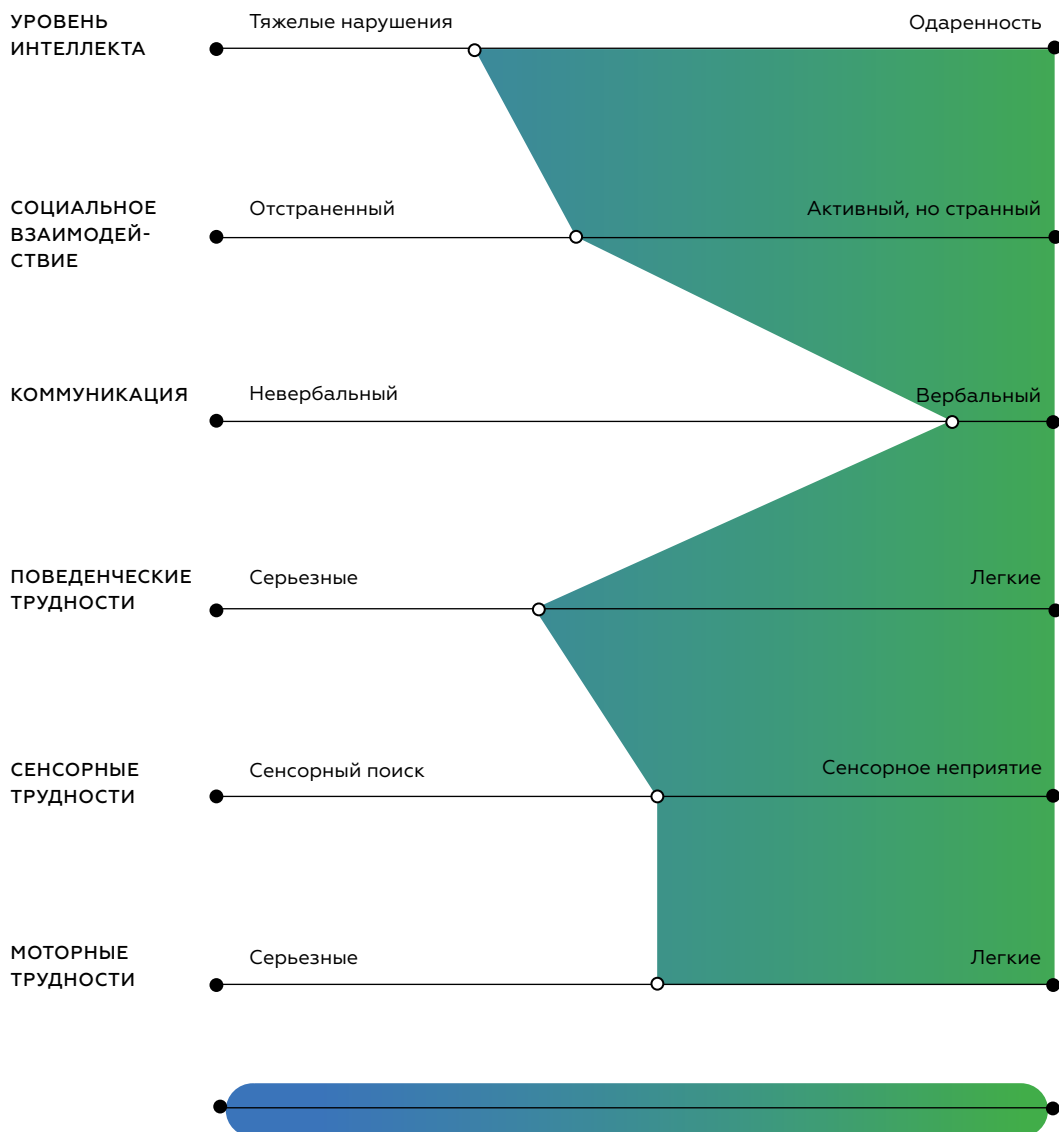
- 1 **УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА**
Умеет читать, писать короткие предложения, знает устный счет и цифры, наизусть знает любимые сказки, стихи и мультфильмы.
- 2 **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**
Мало интересуется сверстниками и другими детьми, хорошо контактирует со взрослыми, может не реагировать на обращенную речь.
- 3 **КОММУНИКАЦИЯ**
Обширный пассивный словарь, но часть слов запоминает «как звучат» без понимания смысла, сложно с абстрактными понятиями.
- 4 **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ**
Капризничает и кричит, валяется на полу в ситуациях, когда не получает желаемого.
- 5 **СЕНСОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Требователен к ткани одежды, полотенце и т.п. Любит телесный контакт. Не любит громкие звуки — закрывает уши.
- 6 **МОТОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Проблемы с мелкой моторикой, плохо держит ручку, плохо пишет и рисует, слегка неуклюжий.

Про Льва рассказывает мама Ольга



Возраст: 7 лет

Год рождения: 2008



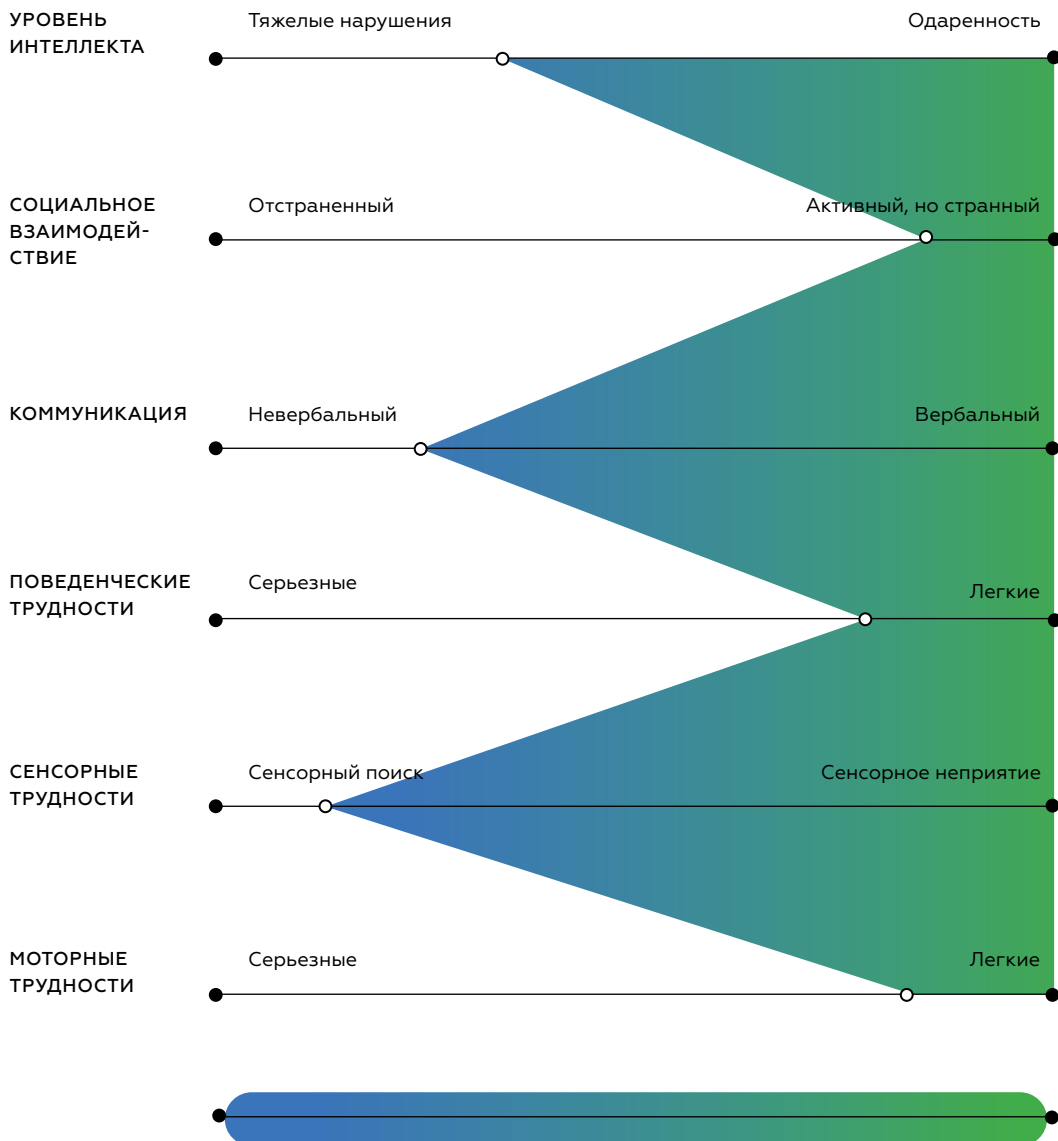
- 1 **УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА**
 Бегло читает, знает стихи и песни. Различает цвета, формы, знает последовательность цифр до 100.
- 2 **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**
 Редко проявляет интерес к сверстникам. С трудом принимает правила в игре, предпочитает собственные занятия в одиночестве.
- 3 **КОММУНИКАЦИЯ**
 Речь громкая, внятная. Задаёт и отвечает на вопросы. Часто использует устойчивые книжные выражения, не всегда функционально.
- 4 **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ**
 Быстро устает, не может сидеть весь урок, продолжительность одной продуктивной деятельности не более 10 минут. Сложности в восприятии инструкций на слух.
- 5 **СЕНСОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
 Избирателен в еде. Не ест блюда из нескольких компонентов.
- 6 **МОТОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
 Недостаточно развита мелкая моторика, трудности в застегивании пуговиц и пальцевом захвате при письме. Неуклюжесть, трудности с удерживанием баланса на занятиях физкультурой.

Про Александра рассказывает мама Юлия



Возраст: 10 лет

Год рождения: 2005



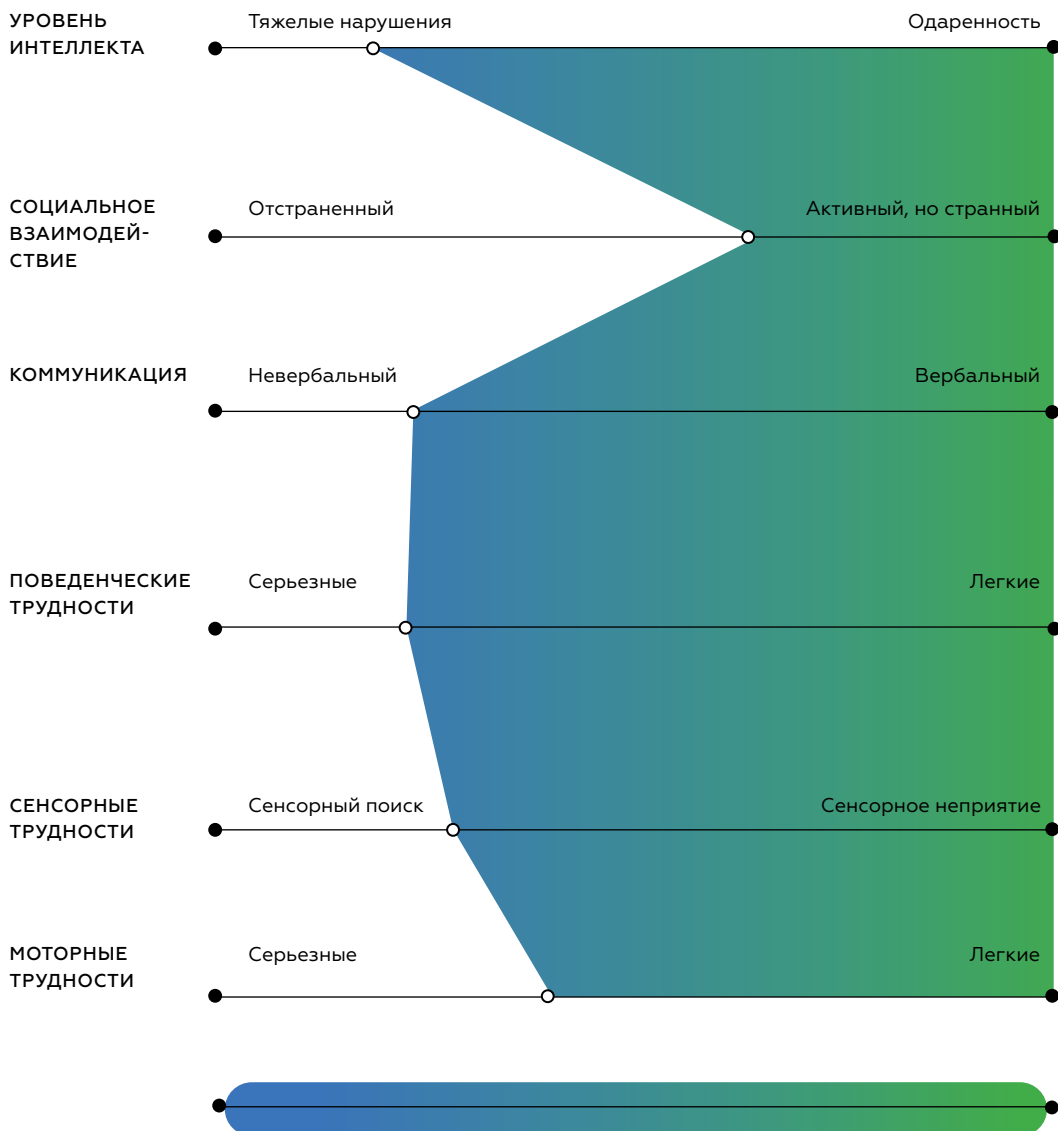
Описание

- 1 **УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА**
Знает буквы и цифры, запоминает и воспроизводит поведение в выгодных для себя ситуациях. Испытывает трудности в усвоении абстрактных понятий.
- 2 **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**
Сам не проявляет интереса к сверстникам и не вступает в контакт. Стесняется, когда им интересуются незнакомые дети (смущается, прячет лицо в ладони). Любит общество взрослых и активно настаивает на внимании взрослых — игры, чтение вслух, любая совместная деятельность. Навык просьбы развит хорошо.
- 3 **КОММУНИКАЦИЯ**
Не разговаривает, но имеет довольно большой пассивный запас, в арсенале есть фразовая речь из двух-трех слов (просьбы), если сильно замотивирован, пользуется речью. Основной способ общения — карточки PECS.
- 4 **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ**
Умеет хорошо себя контролировать в разных ситуациях в обществе и «дает волю чувствам» в домашних ситуациях. Случается протестное поведение — крик, плач. Научился ждать, даже если очень сложно. Понимает инструкции учителя, но не может их исполнять самостоятельно.
- 5 **СЕНСОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Постоянный сенсорный поиск — потребность стучать по разным поверхностям, держать в руках разные дающие тактильные ощущения предметы, частые вокализации. Сенсорное неприятие резких звуков.
- 6 **МОТОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Очень ловок с раннего детства, все, что связано с крупной моторикой, дается довольно легко, с мелкой тоже, но имеются проблемы, связанные с тонусом. При этом хорошо собирает мелкие детали конструктора или мозаики.

Про Тимофея рассказывает мама Кира

Возраст: 10 лет

Год рождения: 2005



Описание

- 1 **УРОВЕНЬ ИНТЕЛЛЕКТА**
Хорошо понимает простую речь на бытовом уровне, запоминает места, в которых бывал. Простраивает логические цепочки для достижения цели, но не знает буквы и цифры.
- 2 **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**
Редко проявляет активный интерес к детям, но хорошо коммуницирует со взрослыми, живо проявляет интерес к общению с животными — пытается с ними играть или командовать ими.
- 3 **КОММУНИКАЦИЯ**
Говорит много слов — может называть как предметы, так и действия, характеристики предметов. Произношение затрудненное, понятное только близким, поэтому для коммуникации с другими людьми использует карточки PECS. Может отвечать «да» или «нет» на вопросы.
- 4 **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ**
Когда необходимо долго ждать, когда чувствует себя неуспешным или когда его что-то беспокоит, может громко кричать. С ним трудно посещать общественные места без предварительной подготовки — он может отказаться заходить в незнакомое помещение и захочет поскорее его покинуть.
- 5 **СЕНСОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Сенсорные перегрузки компенсирует прыжками на месте.
- 6 **МОТОРНЫЕ ТРУДНОСТИ**
Освоил графические навыки — хорошо копирует линии и пишет по контуру. Крупная моторика без затруднений — хорошо имитирует движения. Двигается с осторожностью, не участвует в некоторых спортивных играх.

Часть 1

Инклюзия
и ресурсный
класс

Глава 1

Зачем детям с аутизмом нужна школьная инклюзия

В этой главе мы рассказываем о значимости инклюзивного образования для детей с РАС, о причинах необходимости инклюзии в школах и детских садах, а также приводим истории родителей, выбравших инклюзивное образование для своих детей.



Родители детей с РАС рассказывают о своем выборе

Маргарита, мама Даши: *Об учебе моей дочки Даши в обычной школе я начала задумываться после поездки на море, где она познакомилась с 7-летним Алешей. Казалось бы, общение с одним здоровым ребенком и не инклюзия вовсе. Но даже это общение, эта, если можно так выразиться, дружба преобразила моего ребенка до неузнаваемости.*

Алексей был старше моей Дашки на два года и, конечно же, понимал, что Дашка не такая, как все. Но его родители и бабушка учили его, что все люди разные и что непохожий — не значит плохой. Поэтому он с удовольствием играл с моей дочкой, показывал ей, как нужно кидать камушки в море, учил не бояться воды и плескаться около берега. Подавал ей ручку, когда они вместе забирались на спасательную вышку. Качал на качелях. Водил за ручку в столовую, а мне говорил, чтобы я ее отпустила: «Тетя Рита, я за Дашей присмотрю, мы сами справимся! Отпустите ее со мной на площадку!» Мне было безумно страшно, но Алешка настолько серьезно относился к роли старшего товарища, друга и наставника пятилетней девчушки, что мне не оставалось ничего другого, как только довериться ему. К концу отпуска Дашка уже не представляла своей жизни без этого мальчишки. Набралась от него смешных выражений, научилась так же, как и он, играть в мяч, бросать в море камни и висеть на турниках. Но главное — она научилась замечать своих сверстников... Теперь она стала искать общества детей. А ведь было время, когда она упорно его избегала.



Даша с мамой
Маргаритой

Когда мы уехали в Москву, имя Алеша за день я слышала чаще, чем раньше за всю свою жизнь. Дашка просилась обратно к своему другу. Очень по нему скучала. Рассматривала их совместные фотографии.

Тогда-то я и поняла, что именно компания ребят будет той спасительной соломинкой, которая сможет помочь в социализации моей Дашки, в ее адаптации к этому миру, к обычной жизни. Это было в октябре 2012 года. Примерно тогда же открылся первый АВА-класс, из которого все ребята должны были пойти в обычную школу. Конечно, в него Дашка не попала из-за возраста. Ведь ей только-только исполнилось пять лет. Но зато в такой класс она попала на следующий год. А затем, еще через год, в 2014 году, Даша пошла в первый класс общеобразовательной московской школы с проектом «Ресурсный класс».

Тогда же, в 2014 году, Дашка впервые вышла на сцену актового зала и выступила перед большим количеством детей и взрослых людей. Она смогла станцевать под достаточно громкую музыку, не испугалась, не убежала со сцены. А в мае 2015-го у нее было уже три танцевальных номера с обычными детьми. У нее появились подружки. Когда они видели Дашку в школе, они подбегали и обнимали ее, радовались. И Дашка радовалась им!

Сейчас Даша ходит почти на все уроки в обычный класс. Самый любимый урок — английский язык. Ей по-настоящему интересно изучать иностранный язык и узнавать новые слова.

Благодаря школе она более или менее научилась контактировать с обычными детками и на площадке, и в детских развлекательных центрах.

Теперь мы можем ходить в театр, в цирк, в кино, в кафе, и Даша старается вести себя хорошо, ведь перед глазами у нее есть пример того, как ведут себя другие дети. И она старается этому примеру соответствовать. Что скрывать — получается далеко не всегда. Но однозначно — получается лучше именно тогда, когда рядом с ней находятся дети.

Большинство из нас задается этим вопросом: действительно, нужно ли детям с расстройством аутистического спектра инклюзивное обучение или им лучше учиться в коррекционных школах или специальных школах/классах, созданных для детей с аутизмом? Однозначного ответа на этот вопрос нет. Родитель должен иметь право сам выбирать, отдавать ли своего ребенка в обычную общеобразовательную школу, в которой созданы специальные условия для обучения ребенка с аутизмом, или в специальную.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации (ст. 43, право на образование), именно родители отвечают за получение ребенком основного общего образования, и именно они должны решать, в каком учреждении их ребенок будет получать это образование. Новый Закон «Об образовании в РФ» (вступил в силу 1 сентября 2013 года) сделал инклюзивное образование возможным и доступным для всех: родители и законные представители ребенка наделены правом выбора как формы получения образования, так и образовательного учреждения по месту жительства семьи — согласно п. 1 ст. 52.

По заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), но только с согласия родителей (законных представителей) допускается направление детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы) — согласно п. 10 ст. 50.

Почему же мы так ратуем за инклюзивное образование и считаем его наилучшим выбором практически для большинства детей с аутизмом?

Во-первых, важнейшей задачей мы считаем развитие у детей социальных навыков, навыков общения с другими людьми, навыков правильного поведения в обществе. Из исследований мы знаем, что большинство детей с аутизмом испытывают трудности при общении с другими людьми, и эти трудности без поддержки ребенка с аутизмом почти всегда приводят к непониманию и даже травле со стороны типично развивающихся сверстников. В специальных школах для детей с аутизмом и другими особенностями развития, конечно, проще избегать таких ситуаций. С другой стороны, инклюзивная среда для общения, а также присутствие типично развивающихся сверстников в качестве примера для подражания помогает детям успешнее овладеть теми социальными навыками, которые у них недостаточно развиты.

Вера, мама Свята: *Вопрос со школой у меня всегда вызывал страх и вводил в ступор. Сможет ли мой ребенок вписаться в правила жизни обычных детей? Примут ли его таким?.. Но система инклюзии, в которой обучение детей идет с применением прикладного анализа поведения, помогла моему ребенку войти в школьный процесс без страхов, с интересом и радостью. А летом после первого года в школе он прекрасно общался с ровесницей, которая учила его плавать и приняла за иностранца.*

Благодаря инклюзии Свят учится правилам поведения в естественных условиях, в школе, вместе с типично развивающимися сверстниками. Инклюзия помогает ему понять и принять правила коммуникации с другими детьми, научиться с уважением относиться к ближнему и помочь ему в нужную минуту. Мне думается, что этот процесс одинаково полезен для всех учащихся. Святославу поначалу тяжело было завязать дружбу с обычными детьми, так как он не может поддерживать общение наравне со своими сверстниками, а сверстникам также тяжело было понимать неговорящего ребенка, и они быстро теряли интерес. Но общению можно постепенно научить и обучиться, если не изолировать и не бояться особенностей, а создать условия и возможности для общения и постепенно включать ребенка в жизнь класса. И в нашем классе это получается!

Во-вторых, это развитие коммуникации. Мы также знаем, что большинство детей с аутизмом имеют те или иные трудности в развитии речи, а часть детей школьного возраста не может общаться с помощью устной речи и использует те или иные системы альтернативной коммуникации (общение с помощью картинок, с помощью жестов или письма). Коллектив сверстников, не имеющих таких проблем, является той развивающей средой, в которой ребенок может обобщить навыки коммуникации, обучение которым проводилось индивидуально, в естественной ситуации общения. И это не зависит от того, общается ли он с помощью устной речи или использует одну из альтернативных систем коммуникации. Именно в инклюзивной среде дети с аутизмом отрабатывают те навыки общения и коммуникации с ровесниками, которые будут необходимы им в дальнейшей жизни в обществе.



Сеня с мамой Евгенией

Евгения, мама Сени: *До того как мы пошли в нашу школу, где организован ресурсный класс, моего сына не интересовали дети, он почти не обращал на них внимания, несмотря на то что мы долгое время посещали детский сад и группу подготовки к школе. Сеня не говорит, но хорошо пользуется планшетом со специальной программой, в которой его просьбы озвучиваются. И когда Сеня начал ходить на уроки в общеобразовательный класс, конечно, всех детей живо заинтересовали его планшет и способность Сени «разговаривать» с помощью планшета. Сеня был польщен вниманием и довольно быстро перестал сторониться детей, стал с интересом наблюдать за их игрой на переменах. Педагоги Сени умело использовали эту ситуацию и научили Сеню с помощью планшета обращаться к сверстникам с несложными просьбами — например, просить какие-то предметы. Я понимаю, что это еще не активное общение, но как много значит это для нас!*

И тут мы подходим к **третьему важному преимуществу** инклюзивного образования для детей с расстройством аутистического спектра — именно школа является той естественной средой, в которой происходит подготовка ребенка с аутизмом к дальнейшей жизни. После школы ребенку с аутизмом предстоит жить в том же обществе, что и выпускникам обычных общеобразовательных школ. Мы уверены, что чем раньше они познакомятся друг с другом, тем выше шанс того, что между ними сложится понимание и взаимодействие. Ребенку с аутизмом, который ходит в школу вместе с обычными детьми, гораздо проще будет ощущать себя частью общества, чем выпускнику специальной школы.

Как реализуется инклюзивное образование?

Инклюзивное образование — это не просто физическое присутствие ребенка со специальными потребностями в классе.

Даже если ребенок обучается не по общеобразовательной, а по индивидуально адаптированной для него программе, его нахождение в классе преследует несколько целей — он участвует в работе класса, выполняя отдельное задание, и он обучается соответствующему учебному поведению: отвечать на вопросы учителя (используя альтернативную

коммуникацию, если ребенок невербальный), выходить к доске, поднимать руку и т.п.

Например, в самом начале включение ребенка в общеобразовательный класс может преследовать только одну цель — научиться работать рядом со сверстниками, никому не мешая и выполняя индивидуальное задание. После того как поведение ребенка будет отвечать критериям инклюзии (см. подробнее в главе 11), мы начинаем подключать ребенка к работе класса постепенно, на тот промежуток времени, который мы определили как оптимальный. Во время этих небольших сессий ребенок учится выполнять задание в условиях группы и получать инструкции непосредственно от учителя общеобразовательного класса, а также учится заходить в класс и выходить из класса, спрашивая разрешения учителя. Почти всегда в начале этого пути ребенок выполняет задание по своей индивидуальной программе, которое может не соответствовать теме общего урока.

Или, например, ребенок посещает все уроки в общеобразовательном классе, однако математика является для него наиболее трудным предметом, и его программа по математике не соответствует программе остальных учеников класса. Поэтому учитель общеобразовательного класса на уроке математики дает этому ученику отдельное задание, которое ученик выполняет не в тетрадке, как остальные, а, например, используя формы Нумикона, разложенные на парте (Нумикон — это методика обучения арифметике, разработанная в Великобритании в 1996–1998 годах, в основе которой лежит принцип наглядности).

Почему инклюзия должна быть именно в школе?

Хорошо, возразите вы, общение и социализация важны, и их, несомненно, нужно развивать, но при чем тут образование? Почему бы не заниматься развитием этих навыков во второй половине дня, после школы? И тут мы как раз переходим к главному: дети с аутизмом могут успешно учиться в обычной образовательной школе и не подвергаться травле со стороны сверстников, если взрослые позаботились о создании специальных образовательных условий для этих детей. В специальные образовательные условия входят не только тьютор и ресурсный класс как отдельное помещение в школе, а в первую очередь внедрение специальных технологий и методов обучения, доказавших свою эффективность. А инклюзия для каждого ученика с аутизмом должна быть постепенной и индивидуальной.

→ Стр. 229

ABC Глоссарий,
Стр. 286

Мы думаем, что, если такие условия будут созданы хотя бы в одной школе в районе, у родителя действительно будет выбор — отдать ребенка в инклюзивную школу или специальную.

К счастью, наша ситуация не является уникальной, во многих странах мира уже пройден значительный путь от сегрегации к инклюзии в образовании. Поэтому мы имеем возможность изучать самый разный опыт и использовать его в своей работе.

Немного истории. В июне 1994 года в городе Саламанка (Испания) более 300 представителей разных стран (и России в том числе) собрались на Всемирную конференцию по вопросам образования людей с особыми потребностями. В декларации, подписанной участниками конференции, был провозглашен главный принцип инклюзивного образования — принцип создания «Школ для всех» — образовательных учреждений для всех категорий обучающихся, учитывающих различия и соответствующих индивидуальным потребностям. Более трехсот участников, представлявших 92 правительства и 25 международных организаций на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, заявили:

- дети, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей, с целью удовлетворения этих потребностей;
- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и в конечном счете рентабельность системы образования.

Во многих странах мира 1994 год стал началом превращения системы образования в инклюзивную. В 2012 году закон об образовании, гарантирующий всем детям без исключения право на обучение в образовательном учреждении по выбору родителя, принят и в России.

Если мы принимаем право ребенка быть таким, какой он есть, и признаем его право, закрепленное в законе, на качественное образование в ближайшей к его месту жительства школе, то мы подходим к тому, что задачей, требующей решения, становится не «подтягивание» ребенка со специальными образовательными потребностями к условной норме, чтобы он мог посещать общеобразовательную школу,

а изменение системы общего образования таким образом, чтобы в ней могли учитываться различные потребности всех учеников.

Мы точно знаем: не попади большинство наших учеников в школы, где организованы ресурсные классы, — их потребности и желания в получении новых знаний, в общении со сверстниками, в адаптации к реальным условиям жизни не были бы удовлетворены в полной мере.

Даша, задорная семилетка, весело бегающая со своими одноклассниками на перемене и сосредоточенно читающая вслух Бианки на уроке чтения, училась бы индивидуально в специальной школе, поскольку ее активность не позволяет ей высидеть все уроки.

Саша, невербальный девятилетка, потрясающе правильно напевающий «Сурка» Бетховена и замороженно слушающий классические произведения на уроке музыки, был бы на надомном обучении в специальной школе и не имел бы возможности общаться не только с типично развивающимися сверстниками, но и со своим другом по ресурсному классу — Сеней, которого он трогательно водит за руку в столовую и следит, чтобы тот не оторвался от коллектива.

Еще один Саша, который учится наравне со своими одноклассниками, ходит на все экскурсии и дни рождения, был бы на надомном обучении в общеобразовательной школе или был вынужден пойти в специальную школу, несмотря на довольно высокий уровень развития, — в силу того, что ему нужна помощь.

Мы постараемся описать тот путь, который позволяет обучать детей с аутизмом и другими нарушениями развития в общеобразовательной школе, опираясь на их сильные стороны и не снижая при этом уровень обучения для других учеников.



Саша с тьютором перед уроком в общеобразовательном классе. Разминка для пальцев поможет быть сосредоточенным на занятиях

Наш опыт говорит о том, что это возможно, например, благодаря образовательной технологии с использованием ресурсного класса. Задача этого пособия — познакомить вас со всеми аспектами организации ресурсного класса и работы с детьми с аутизмом в этом классе и за его пределами в рамках школы. А в целом вся эта книга про то, как специалисты из сферы коррекционного образования пришли в общеобразовательную школу вместе с детьми с аутизмом и в сотрудничестве с администрацией и педагогами школы общими усилиями создали такие образовательные условия для детей с РАС, при которых дети смогли учиться в этой школе. Сегодня этот опыт реализуется в 5 московских и 2 воронежских школах, и мы знаем, что по всей России растет количество запросов родителей детей с РАС на открытие ресурсных классов. Важным является также факт, что организация первых ресурсных классов была инициирована родителями детей с аутизмом, выбравшими для своих детей инклюзивное образование. Многие родители сотрудничают в этом процессе совместно со специалистами, а некоторые сами получили специальную подготовку и принимают участие в создании этой книги.

И в конце этой главы мы хотим привести слова Светланы Владимировны Алехиной, директора Института проблем инклюзивного образования (ИПИО), которая пишет о необходимости взаимодействия всех форм образования: «Само по себе образование ребенка в специальной школе не является гарантией качественного образования. О качестве можно говорить только тогда, когда рядом с ребенком созданы специальные образовательные условия и есть квалифицированные кадры. Специальное образование как научно-практический багаж знаний, методов, технологий должно стать частью общего образования, обеспечить педагогику общей школы тем багажом знаний и методов, которые сегодня так нужны в инклюзии» [Алехина С.В., 2015].



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС

Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма

Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Цель инклюзии — улучшение обучения и школьной жизни всех детей.

Даже если ребенок обучается не по общеобразовательной, а по индивидуальной адаптированной программе, его нахождение в классе преследует несколько целей — он участвует в работе класса, выполняя отдельное задание, и он обучается соответствующему учебному поведению.



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 4. FAQ. Что такое ресурсный класс (презентация)



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Закон «Об образовании в РФ»: минобрнауки.рф/документы/2974273-фз.рф

Саламанкская декларация:
www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf

Глава посвящена определению понятия «ресурсный класс» и его места в системе образования, а также описанию условий обучения ребенка с РАС в инклюзивных школах, создающих у себя ресурсные классы.



Ресурсный класс в образовательной организации

В англоязычной литературе можно найти несколько разных определений ресурсного класса (*resource room*), смысл их примерно один и тот же.

Глоссарий,
Стр. 285

Ресурсный класс — это помещение в школе, где ученики, имеющие трудности в обучении, могут получать дополнительную помощь в соответствии со своими потребностями.

При организации ресурсных классов в московских школах мы ориентировались на зарубежный опыт, переосмыслив его и стараясь учитывать особенности нашей российской системы образования. Модель «ресурсный класс» вызвала наш интерес прежде всего потому, что обеспечивает право на образование любому ребенку и позволяет организовать обучение, соответствующее потребностям каждого ученика, в наименее ограничивающей среде.



Рис. 2.1 Включение детей с аутизмом в разные образовательные модели с созданием специальных условий обучения

Обратите внимание на схему, представленную на **рис. 2.1**, описывающую правильное включение детей с аутизмом в разные модели обучения. Наименьшее количество детей должно находиться внизу пирамиды, где в этой схеме прописаны обучающие программы в специализированных учреждениях. И наибольшее количество детей с РАС могут учиться в общеобразовательных классах вместе со своими типично развивающимися сверстниками с необходимой поддержкой. Под поддержкой мы имеем в виду посещение ресурсного класса, помощь тьютора (инструктора), а также адаптированные учебные программы, которые могут меняться по мере того, как ребенок их осваивает.

Давайте рассмотрим эту схему внимательно. Если мы говорим о школьном обучении, то российским аналогом первой ступени пирамиды будет обучение детей с РАС в коррекционных школах.

Вторая ступень пирамиды — автономный класс (self-contained classroom) — аналог коррекционного класса в общеобразовательной школе, имеющий ряд существенных отличий от принятой ранее в наших школах формы коррекционных классов. Автономный класс подразумевает включение учеников на уроки в общеобразовательные классы со сверстниками до 50% от общего времени нахождения учеников в школе. Большая часть занятий в автономном классе проводится в групповой форме или малыми группами, но также присутствуют индивидуальные занятия, в соответствии с индивидуальными программами учеников. Автономный класс посещают ученики, которые испытывают значительные трудности в освоении общеобразовательной программы.

Третья ступень — ресурсный класс — предполагает, что основное обучение ребенка происходит в общеобразовательном классе, а в ресурсном ребенок отрабатывает отдельные темы и навыки. При данной форме обучения ученик проводит в общеобразовательном классе более 50% от общего школьного времени.

Внутри этой схематичной пирамиды предполагается движение ребенка от первой нижней ступени к вершине. И, по сути, ресурсный класс является средством достижения этого результата.

Если в США в школе могут одновременно функционировать и ресурсный, и автономный класс, то в России, где мы находимся в самом начале организации такой модели инклюзивного образования, оба этих класса объединены в один. В ресурсном классе, про который мы рассказываем в этой книге, могут обучаться дети, которые основную часть времени проводят на уроках в общеобразовательном классе, лишь на отдельные часы приходя в ресурсный класс, и дети,

для которых обучение в ресурсном классе является основным. Это возможно благодаря тому, что структура ресурсного класса позволяет индивидуализировать обучение для каждого ученика. Программа, материалы, методы обучения, рабочее место, расписание — все разрабатывается на основании индивидуальных потребностей каждого ученика.

Дети, посещающие школы с ресурсными классами, о которых мы рассказываем, обучаются по индивидуальной образовательной программе, составленной в соответствии с рекомендациями ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии), а также потребностями и дефицитами ребенка, выявленными в ходе тестирования.

В зависимости от потребностей ребенка, он может находиться в ресурсном классе как небольшую часть времени после занятий в общеобразовательном классе, восполняя свои дефициты, так и большую часть учебного времени, посещая свой общеобразовательный класс по индивидуальному плану. Занятия в ресурсном классе могут проходить один на один с тьютором или в небольших группах. Групповые занятия проводит учитель ресурсного класса. Подробнее о том, как проходят занятия в ресурсном классе, читайте в главе 9.

→ Стр. 178

Ресурсный класс — это не место изоляции ученика, и, конечно, это не коррекционный класс в общеобразовательной школе. Это специальная образовательная модель, позволяющая ученику сочетать, в зависимости от своих потребностей и возможностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение. При этом ученик официально зачислен в общеобразовательный класс, ресурсный класс — это место, где ему оказывается поддержка специалистов.

Главное отличие ресурсного класса от коррекционного, в котором обучение также проходит по адаптированным образовательным программам, состоит в том, что ученики ресурсного класса последовательно включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, которые они могут изучать вместе со своими типично развивающимися сверстниками при поддержке тьютора. При этом процент времени совместного обучения для каждого из учеников может быть разным. На уроках в общеобразовательном классе учеников сопровождают индивидуальные тьюторы, которые при необходимости помогают им в выполнении заданий и общении с одноклассниками. Тьютор также помогает адаптировать материал урока в соответствии с особенностями восприятия ученика, которого он сопровождает.

Кроме того, в коррекционном классе ученики со специальными образовательными потребностями в основном обучаются в группе, а в условиях ресурсного класса используются групповые и индивидуальные (один на один с тьютором) формы обучения.

Интенсивность поддержки определяется для каждого ученика индивидуально, в соответствии с интеллектуальными дефицитами, наличием или отсутствием проблемного поведения. Эта поддержка постоянно модифицируется на основании изменений, происходящих с самим ребенком, и с учетом его возраста.

Дети с РАС очень разные. Для того чтобы понять, как происходит обучение в ресурсном классе, давайте рассмотрим два сюжета: когда обучение ребенка происходит по большей части в общеобразовательном классе, и когда ребенок посещает только отдельные уроки в общеобразовательном классе, а большую часть времени обучается в ресурсном.

Из общеобразовательного класса — в ресурсный. Сюжет 1

Антон обучается в общеобразовательном классе более 50% всего школьного времени.

Его поддержку в классе осуществляет индивидуальный тьютор. Впоследствии, когда Антону будет требоваться гораздо меньше поддержки, это может быть помощник учителя, осуществляющий помощь всем ученикам класса.

Антон имеет индивидуальную адаптированную образовательную программу, в которую вписана и работа над основными дефицитами ребенка.



Учитель ресурсного класса работает с АОП

Например, Антон хорошо справляется со школьной программой, но ему тяжело связно пересказывать тексты и рассказывать о прошедших событиях. Поэтому в ресурсном классе он учится пересказывать то, что произошло с ним за день, с опорой на фотографии или логические схемы. В дальнейшем при поддержке тьютора Антон учится применять аналогичные схемы при пересказе текста на уроке.

Работа над достижением этих целей, как правило, невозможна во время уроков в общеобразовательном классе. Но ее можно организовать в рамках индивидуальных или групповых занятий ресурсного класса, который ученик посещает по своему индивидуальному расписанию.

Некоторые школьные предметы могут быть сложны ученику с РАС для освоения в условиях общеобразовательного класса. Ему может понадобиться больше времени для проработки какой-то темы. Поэтому ученик на некоторые уроки может переходить в ресурсный класс и изучать те же темы, что и его одноклассники в это же время, но в режиме «один на один» со своим тьютором. Например, ученик изучает чтение и окружающий мир в общеобразовательном классе, а на уроке математики переходит в ресурсный класс, после чего возвращается в общеобразовательный на физкультуру. Режим индивидуальных занятий позволяет уделить больше времени каждой теме, прорабатывать проблемные моменты по несколько раз и потому особо предпочтителен для формирования новых и/или сложных навыков. Предметы, которые ребенок посещает с общеобразовательным классом и которые он изучает в ресурсном классе, также прописываются в индивидуальной программе ребенка. Этот перечень может меняться в течение года. Ученик может посещать ресурсный класс от 50% общего учебного времени и меньше, и его образовательная программа будет максимально близка к программе общеобразовательного класса.



Учитель ресурсного класса проверяет чек-листы для коррекции индивидуальных планов

Саша учится во втором классе и посещает все уроки в общеобразовательном классе, его школьная программа практически не отличается от программы сверстников. Саша любит математику и хорошо решает примеры, однако ему сложно понимать условия задачи, из-за чего на самостоятельных работах он бывает неуспешен. Именно поэтому после уроков Саша приходит в ресурсный класс, где с тьютором учится понимать условия задач с опорой на визуальные подсказки по специально написанной учителем ресурсного класса программе.

Из ресурсного класса – в общеобразовательный. Сюжет 2

Сеня больше 50% времени обучается в ресурсном классе, и его программа по основным предметам (математика, чтение, русский язык и окружающий мир) отличается от программы его сверстников из общеобразовательного класса. Большинство академических навыков Сеня осваивает на индивидуальных занятиях с тьютором в ресурсном классе или в ходе групповых занятий с учителем ресурсного класса. Его школьную программу адаптирует учитель ресурсного класса в соответствии с рекомендациями ПМПК. Эта индивидуальная адаптированная программа также включает в себя работу над теми дефицитами Сени, которые были выявлены в результате тестирования.



Сеня выполняет упражнение на физкультуре с поддержкой учителя

Однако, несмотря на то что программа Сени по основным предметам далека от программы сверстников, это не повод для ограничения

инклюзии [Лич, 2015]. Сеня посещает уроки физкультуры, музыки, труда и дополнительные занятия (танцы и т.п.) в сопровождении тьютора. При этом на физкультуре он присутствует весь урок, а на музыке — только часть урока. Сеня также посещает уроки по основным предметам (математика, чтение и пр.), но его учебный материал отличается от учебных материалов его одноклассников и соответствует специальным образовательным потребностям Сени и его индивидуальной адаптированной программе.

Что может помешать инклюзии ученика с аутизмом?

Ученик может покинуть общеобразовательный класс во время уроков и перейти в ресурсный, если у него возникает поведение, которое может помешать образовательному процессу в классе, а также в случае, если ученику требуется сенсорная разгрузка.

→ Подробнее в гл. 3



Саша в сопровождении тьютора тихо выходит из общеобразовательного класса во время урока

Когда у ученика с РАС присутствует **поведение**, которое мешает его адаптации в школе, для него прописывается отдельная программа по работе с данным поведением. В рамках этой работы выясняются причины дезадаптивного поведения, вызывающие его факторы, признаки, по которым можно спрогнозировать появление этого поведения. Это важно, так как основная цель работы с поведением — не остановить уже начавшееся дезадаптивное поведение, а сделать так, чтобы оно не началось. Решить эту задачу можно, изменяя фак-

ABC Глоссарий, Стр. 283

торы окружающей среды, которые влияют на появление поведения, и формируя у ученика новые навыки [Шаповалова, 2015; Мелешкевич, Эриц, 2014]. То есть мы учим ребенка поведению, которое будет соответствовать ситуации. Например, при возникновении трудностей с выполнением задания ребенок учится просить у учителя помощи, вместо того чтобы реагировать на такую ситуацию криком.

По результатам работы в ресурсном классе мы знаем, что Сене необходимы короткие перерывы каждые 20–25 минут, иначе у него может возникнуть дезадаптивное поведение — Сеня начнет кричать. В ресурсном классе Сеня сам просит перерыв у тьютора, используя средства альтернативной коммуникации. После 20 минут занятий в общеобразовательном классе тьютор учит Сению поднимать руку, и, когда учитель обращается к нему, Сеня, используя специальную программу на планшете, просит разрешения выйти из класса и уходит в ресурсный класс вместе с тьютором.

Если учитель или тьютор видит, что ученик может начать демонстрировать дезадаптивное поведение, тьютор вместе с учеником имеют возможность перейти в ресурсный класс и закончить урок уже в индивидуальном режиме.

Учитель и тьютор должны отмечать у ребенка признаки сенсорной перегрузки, а постепенно свое состояние может научиться отслеживать и сам ученик. В такой ситуации ресурсный класс служит местом, где ребенок может отдохнуть или получить необходимую ему сенсорную стимуляцию.

Тьютор, который сопровождает Свету на уроках в общеобразовательном классе, знает, что Света чувствительна к громким возгласам других детей и на переменах в общеобразовательном классе она может чувствовать себя некомфортно. Поэтому пока на переменах Света вместе с тьютором уходит в ресурсный класс, где она может поиграть в одиночестве в любимые игры. Дополнительно со Светой ведется отдельная работа по включению ее в досуговую и игровую деятельность со сверстниками.

Так как организация образовательного и коррекционного процессов в условиях ресурсного класса индивидуализирована, посещать его могут ученики разного возраста из разных общеобразовательных классов.

Но разница в возрасте не должна быть очень значительной. Поэтому наилучший выход — создавать отдельные ресурсные классы для начальной и средней школы.

Как вы уже поняли, сама по себе образовательная технология с организацией ресурсного класса не является инклюзией. Она лишь эффективное средство для инклюзивного образования детей с РАС. Важный ресурс, позволяющий ребенку с аутизмом обучаться в школе.

При этом ресурсный класс, на наш взгляд, не может существовать внутри коррекционной школы, поскольку для выполнения своих задач вся коррекционная школа должна быть ресурсной зоной для учеников.

Максимальная наполняемость ресурсного класса, по нашему опыту, — 8 человек. Это связано прежде всего с требованиями к организации учебного пространства, про которые подробно рассказано в [главе 6](#).

→ Стр. 126

При наполняемости класса в 8 учеников в классе одновременно могут находиться 17–18 человек, так как количество тьюторов соответствует количеству учеников, а к ним еще добавляются педагог ресурсного класса и, при необходимости, другие специалисты.

Существенным является также ограничение по количеству часов работы педагога ресурсного класса. У каждого ученика, посещающего ресурсный класс, есть своя индивидуальная адаптированная программа, в которую включены графики, специальные планы/протоколы, адаптированные материалы и описание условий, специфичных для ученика. Такая программа требует разработки индивидуального графика, составления индивидуальных планов по формированию навыков, специальной разработки адаптированных материалов с учетом особенностей и потребностей каждого ребенка. В задачи учителя ресурсного класса также входит ежедневный мониторинг успешности освоения учеником программы и работа с учителями общеобразовательных классов (подробнее о том, что входит в функционал учителя, читайте в [главе 5](#)).

→ Стр. 110

Если учеников 8 — учитель может потратить на решение индивидуальных задач для каждого около 3 часов в неделю, и по опыту это минимальное количество времени, обеспечивающее хороший результат.

При увеличении количества учеников в ресурсном классе уменьшается количество часов педагога из расчета на каждого из учеников, что, естественно, сказывается на эффективности работы.

В этой главе мы лишь поверхностно коснулись наиболее важных моментов организации работы в ресурсном классе. В следующих главах мы подробно расскажем о специалистах ресурсного класса, о том, какие методы обучения наиболее эффективны и почему, как правиль-



Учитель ресурсного класса выбирает карточку с индивидуальным заданием для Фуада

но организовать пространство в ресурсном классе, когда и как начинать инклюзию и о многом другом.



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС

Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости

Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Организация образовательного и коррекционного процессов в условиях ресурсного класса индивидуализирована, поэтому посещать его могут ученики разного возраста из разных общеобразовательных классов. Целесообразно создавать ресурсные классы в соответствии с уровнем образования — для начальной и средней школы.



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 4. FAQ. Что такое ресурсный класс (презентация)



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Проекты РК, поддерживаемые фондом «Выход»:
outfund.ru/proekty-fonda

Ресурсный класс лицея № 1574:
www.facebook.com/autism1447

Глава 3

Почему мы выбираем прикладной анализ поведения

Большинство ресурсных классов работает в парадигме прикладного анализа поведения. Из этой главы вы узнаете, почему для детей с РАС, особенно с сопутствующими тяжелыми нарушениями речи и поведения, прикладной анализ поведения — залог успешной инклюзии и ее обязательное условие.



АВА как основа технологии обучения

С самого начала истории первых ресурсных классов для детей с РАС в России их часто называли «АВА-классами». И сегодня в ресурсных классах, которым посвящено наше методическое пособие, мы по-прежнему применяем прикладной анализ поведения (сокращенно его называют английской аббревиатурой АВА, или «эй-би-эй», от Applied Behavior Analysis) как основную методологическую базу для нашей работы.

АВА-терапия — интенсивное обучающее вмешательство, которое основывается на поведенческих технологиях и методах обучения. АВА как научная дисциплина изучает влияние факторов в окружающей среде на поведение и формирует технологии изменения этих факторов, чтобы изменить поведение человека.

Все вмешательства и индивидуальные образовательные услуги, которые получают дети в ресурсных классах, находятся в парадигме именно этого подхода.

ABC Глоссарий,
Стр. 287



Анастасия Козорез — куратор ресурсных классов — с книгами и учебниками по теме «Прикладной анализ поведения»

Между тем мы довольно часто сталкиваемся с мнением, что АВА — это не обязательное условие для работы такого класса. Качественная супервизия (так называется регулярная методическая помощь) поведенческого аналитика с опытом работы в инклюзивных проектах стоит дорого, поскольку до сих пор на эту роль приходится привлекать в основном зарубежных специалистов. Непросто найти и учителей, которые одновременно имели бы подготовку в области АВА и соответствующее педагогическое образование. Тьюторам, работающим в клас-

сах, также требуется обучение и профессиональная поддержка. На все это необходимо выделять время и совершать довольно много усилий в дополнение к ежедневной педагогической и организационной работе. Неудивительно, что многие родители и специалисты, заинтересованные в создании таких классов, задаются вопросом: «А можно ли обойтись без АВА? Есть же другие методы, например, классическая отечественная дефектология?..»

И в самом деле, сам по себе ресурсный класс не предусматривает обязательного применения АВА-методов. Так называется любой класс в инклюзивной школе, где дети получают специальную поддержку в образовании и социализации, а остальное время учатся в общеобразовательном классе.

Если мы посмотрим на модели образования детей с ОВЗ в других странах, то мы легко найдем ресурсные классы без поведенческого анализа, а также АВА-классы и АВА-программы вне школьной инклюзии.

Применение АВА-подхода в ресурсных классах, которое произошло в нашем российском опыте, продиктовано тем, что наши классы изначально создавались для детей с РАС. И в этой главе мы расскажем о том:

- почему другие подходы могут оказаться неэффективными;
- почему для детей с другими видами инвалидности ресурсный класс может обойтись без поведенческого аналитика, а для детей с РАС, особенно с более тяжелыми формами аутизма, АВА — это залог эффективной инклюзии и ее обязательное условие.

Почему многие широко известные педагогические подходы могут не действовать на детей с аутизмом

Данные исследований говорят о том, что педагогические подходы, основанные на дефектологических разработках для детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития, могут быть совершенно неэффективны для детей с РАС, особенно с тяжелыми формами этого расстройства.

В 2015 году Национальный центр аутизма ([National Autism Center](#)) провел анализ различных вмешательств при аутизме для разработки национальных стандартов в отношении аутизма, в том числе

→ См. ссылки для изучения в конце главы

рассмотрел стандартные образовательные подходы. Проанализировав 10 исследований об их эффективности, эксперты центра пришли к выводу, что их нельзя рекомендовать. Полный отчет об исследовании можно скачать на сайте организации.

Именно поэтому дети с РАС часто получают ярлык «необучаемых», совершенно неверный, поскольку педагоги, работающие в классической образовательной парадигме, просто не знают, как воздействовать на ребенка со сложными коммуникативными и поведенческими особенностями. В ресурсных классах, опыт которых мы описываем в этом пособии, только нескольким детям предлагали ходить в коррекционную школу. 90% наших учеников должны были бы обучаться дома, поскольку их поведенческие трудности не позволяли им посещать школу вместе с другими детьми. Мы знаем коррекционные школы, где десятки детей с РАС и сегодня находятся на надомном обучении и лишены возможности общаться со сверстниками в школе. К счастью, теперь уже многие родители знают, что сегодня они могут выбрать школу по своему желанию, а школа должна создать специальные образовательные условия для ребенка с любыми особенностями.

Основные причины, по которым обычные методы обучения могут оказаться бесполезными для детей с РАС

- 1. Трудности с пониманием чужой речи и выполнением устных инструкций**, которые могут варьироваться от полной неспособности дифференцировать два слова на слух вне контекста до сложностей с восприятием многосоставных инструкций и заданий, пониманием прочитанного и так далее. При этом в классических педагогических подходах, в том числе принятой образовательной программе для детей с умственной отсталостью, огромный упор делается именно на устные объяснения и их понимание. Педагоги часто начинают многократно повторять одно и то же ученику с РАС, но это далеко не всегда приводит к нужным результатам.
- 2. Трудности с экспрессивной речью (произнесением звуков)**, низкий уровень которой может мешать ребенку продемонстрировать свои знания. В других случаях речь ребенка может быть настолько ограничена, что он вообще не использует ее для общения. Именно отсутствие или сильное недоразвитие устной речи часто становится препятствием для обучения аутичного ребенка. Мы знаем, что сегодня в России неговорящие дети с РАС принимаются только

в классы для детей со сложной структурой дефекта, независимо от уровня своих реальных способностей. Педагоги при этом могут просто не понимать, как добиться ответа у неговорящего ребенка и как выстроить взаимодействие с ним. Мы знаем множество случаев, когда дети, про которых думали, что они мало что понимают, демонстрировали серьезные успехи в чтении, математике и других дисциплинах.

- 3. Низкая социальная мотивация.** Поведение не аутичных детей, как правило, контролируется одобрением взрослых и избеганием их неодобрения. Проще говоря, большинство детей стремятся к тому, чтобы их похвалили, и стараются избегать ситуаций, где их будут ругать, делать замечания и так далее. Кроме того, для детей школьного возраста очень важно мнение сверстников, они могут стараться не плакать, чтобы их не дразнили плаксами, не кричать, чтобы не привлекать нежелательного внимания, и так далее. Однако у детей с РАС подобная социальная мотивация может быть очень низкой или вообще отсутствовать. То есть, в терминах АВА, похвала и другие социальные последствия не являются для них поощрением или наказанием. Очень часто можно наблюдать ситуацию, когда педагог безрезультатно пытается воздействовать на ребенка с РАС с помощью выговоров, увещаний или подбадривания.
- 4. Непонимание фронтальной (обращенной к группе детей) инструкции,** которое может встречаться даже у очень высокофункциональных детей с РАС, успешных в рамках индивидуальных занятий. Очень часто именно отсутствие реакции на фронтальные инструкции учителя в школе становится главным препятствием для учебы ребенка в школьном классе и для инклюзивного образования вместе со сверстниками. К примеру, в начале урока учитель говорит: «Откройте тетради и возьмите ручки». Ребенок с аутизмом, скорее всего, не поймет, что эта фраза относится и к нему тоже.

Сенсорная стимуляция, или самостимуляция (стимминг), обеспечивает наши чувства обратной связью. Самостимулирующее поведение обращается к одному или более чувствам: ребенок может раскачиваться из стороны в сторону, жевать или нюхать какой-то предмет. Люди с расстройствами аутистического спектра часто страдают от сенсорной перегрузки. Само-

стимуляция может быть способом избавиться от перегрузки, снять стресс, получить удовольствие.

5. **Проблемы с сотрудничеством во время учебных занятий и нежелательное поведение** характерны для многих детей с аутизмом. Дети могут быть гиперактивными, неусидчивыми — они могут вскакивать с места, передвигаться по классу, проявлять агрессию к педагогу и сверстникам с целью избежать занятия, заниматься самостимуляциями вместо выполнения задания и так далее. Такие проблемы часто ставят крест на любых попытках обучения ребенка, так как педагог просто не знает, как добиться хотя бы того, чтобы ребенок сел за парту, а никакие уговоры на него не действуют.
6. **Необычные паттерны внимания** также характерны для людей с РАС. Ребенок может концентрироваться на незначительных деталях ситуации или особенностях учебных материалов, переключаться на самостимулирующие занятия во время урока (например, он начинает жевать карточки, вместо того чтобы разложить их в соответствии с инструкцией). Как правило, у детей с РАС отсутствует разделенное внимание — способность сосредоточиться на том, на что обращено внимание другого человека, «следовать» за чужим вниманием. И в результате ребенок с аутизмом просто может быть не способен сосредоточиться на том, что показывает или говорит педагог.
7. **Отсутствие или ограниченность навыков имитации.** Способность спонтанно копировать чужие действия сразу же или в похожей ситуации лежит в основе обучения детей. Очень часто отсутствие способности к имитации, как самой простой (повторить движения на уроке физкультуры), так и очень сложной (отбить ритм по образцу на уроке музыки, написать слово вслед за учителем, достать учебник, потому что все дети вокруг достали учебник), мешает образованию детей с РАС как в школе, так и вне ее. Педагоги не могут выстроить учебный процесс в соответствии с традиционными подходами, потому что такие подходы подразумевают, что ребенок может подражать взрослому и будет пытаться это сделать. Похожий пример мы привели выше: если обычный ребенок не расслышал инструкцию учителя, он посмотрит по сторонам и сделает то же, что делают другие дети. Ученик с РАС не сможет сымитировать поведение ровесников, если его этому не учить специально.
8. **Трудности с обобщением знаний и навыков** усложняют обучение любого ребенка с РАС. Часто ребенок не просто не переносит учеб-



Обобщение (генерализация) навыка позволяет ученику узнавать предмет в разных видах и изображениях. Ножницы — и на картинке, и сами по себе — ножницы!

ный навык в другую ситуацию, но и не демонстрирует его с другим взрослым, за другим столом, на другом материале.

Дима научился писать свое имя в тетради, но не мог воспроизвести его на доске и в альбоме. Лика с удовольствием лепила фигурки из глины, но у нее не получалось слепить такую же из пластилина или соленого теста. Многие дети с аутизмом очень быстро теряют приобретенные навыки, если они оторваны от их жизни и никак не подкрепляются в естественных ситуациях.

- 9. Отсутствие инициативы и зависимость от подсказок** характерны для коммуникации ребенка с РАС, а также для его обучения. Часто дети не проявляют инициативу как в учебных заданиях, так и в общении. Например, не умеют самостоятельно обратиться за помощью, а ждут вопрос: «Что ты хочешь?» или «Тебе помочь?». Если тьютор такого ученика не прошел специальное обучение, ребенок может стать полностью зависим от его поддержки, взаимодействовать только с ним, игнорируя учителя и ровесников.

Иногда успех ребенка в обучении оказывается мнимым. Это случается, когда педагоги или родители дают ребенку неосознаваемые подсказки, думая, что он может справиться с заданием самостоятельно. Но без подсказывающего взрослого такой ребенок теряется и не демонстрирует навык. Например, учитель говорит: «Возьмите альбом и карандаши», тьютор показывает ребенку на предметы, и тот берет их. Если че-

рез некоторое время у ученика с РАС будет другой тьютор (см. главу 5), результат может быть совсем другим. → Стр. 109

Многие коррекционные педагоги и другие специалисты в отечественных книгах описывают работу с детьми с РАС как долгий и неблагодарный труд, когда специалист сам не знает, приведут ли его действия к какому-то результату и когда эти результаты могут проявиться. На самом деле результаты обучения ребенка с РАС могут быть отражены в объективных данных о прогрессе ребенка, а сам процесс, на наш взгляд, может сопровождаться ежедневными вдохновляющими успехами.

→ Подробнее об анализе данных см. в главе 13

Достижения учеников с РАС, скорее всего, не будут поражать воображение каждый день, но вы сами удивитесь, как далеко вперед шагнули ваши дети всего за один год.

Именно так — с маленькими, зафиксированными каждый день победами — проходит обучение в рамках прикладного анализа поведения как в домашних условиях, так и в ресурсном АВА-классе.



Это успех! Тася выполнила задание и очень этому рада

Почему прикладной анализ поведения эффективен для детей с аутизмом

Необходимо подчеркнуть, что АВА не является методом лечения аутизма. Это научно-прикладная дисциплина, изучающая, каким

образом можно обучать людей любого возраста социальному поведению, чтобы улучшить качество их жизни. Поведение, которого хочется добиться, может быть любым — от привычки пристегиваться ремнем безопасности в машине до уменьшения опозданий на работу. Для этого в рамках АВА используются самые разные методики и техники, которые зависят как от конкретной группы, с которой работает поведенческий аналитик, так и от особенностей конкретного человека. В основе всех этих методик лежат базовые принципы поведения всех живых существ, в том числе людей.

Любое поведение формируется по одним и тем же законам и выполняет одну из четырех функций: получить желаемое, избежать нежелаемого, привлечь внимание, получить сенсорную стимуляцию (поведение, связанное с внутренними факторами: вызвать приятное ощущение или уменьшить неприятное, к примеру боль).

Но дети без аутизма могут ориентироваться на социальные сигналы и социальные контексты, у них есть развитая коммуникация, чтобы получить желаемое или привлечь к себе внимание. Например, даже самый хулиганистый школьник не будет делать то, что поставит его в глупое положение перед одноклассниками или вызовет санкции со стороны родителей. Он скорее будет спорить с учителем или делать что-то, пока учитель не видит.

А дети с аутизмом обладают очень низкой социальной коммуникацией, они редко обладают способностью выразить свои потребности коммуникативными средствами, и их поведение меньше контролируется социальным контекстом. Поэтому у детей с аутизмом могут быть поведенческие проблемы, которых нет у других детей. К примеру, ребенок с РАС, чтобы привлечь внимание, ест ластики, кусает окружающих, бьет педагога, пытается выбрасывать вещи в окно, убегает из класса и т.п. Как раз такие проблемы успешно корректируются с помощью АВА-терапии.

Каждая АВА-методика проходит научное тестирование и исследование, подтверждающее ее эффективность в решении какой-то конкретной проблемы.

Причина, по которой у многих сложилось ошибочное мнение, что АВА — это метод лечения аутизма, в том, что он оказался невероятно эффективным подходом для обучения «необучаемых» детей, находящихся в спектре аутизма. Это неизбежно привело к большому вниманию и спросу на услуги поведенческих аналитиков именно для детей с РАС, а также детей с другими сложными нарушениями развития.

Каким же образом АВА может решать перечисленные выше проблемы?

Во-первых, АВА предполагает строго индивидуальный подход к обучению каждого ребенка, что помогает составить эффективную индивидуальную образовательную программу, которая будет затем реализована на базе ресурсного класса.

1. Супервизор (младший супервизор) или педагог ресурсного класса собирает данные о навыках и особенностях поведения каждого ребенка, используя такие методы, разработанные в рамках АВА, как:
 - а)** анализ и тестирование индивидуальных предпочтений,
 - б)** тестирование навыков (такими тестами, как VB-MAPP, ABLLS-R, AFLS),
 - в)** прямое наблюдение за ребенком,
 - г)** сбор данных о поведенческих проблемах, их частоте, продолжительности и сопутствующих факторах.

*Например, тестирование индивидуальных предпочтений может показать, что **Женя 7 лет** любит кексы, игры на айпаде, щекотку, качаться на фитболе, но больше всего — кексы. Все эти предметы и занятия могут стать его поощрениями в зависимости от их рейтинга в тестировании. Стандартизированное тестирование показывает сильные и слабые стороны Жени, например, низкие навыки восприятия речи, но хорошо развитые навыки визуального восприятия, развитые способности к имитации, но низкие навыки просьб. Наблюдение за ребенком показало, что Женя может щипаться во время занятий и громко кричать, а функциональный анализ поведения показал, что цель этого поведения в избегании требований.*

2. На основе собранных данных вырабатывается индивидуальная программа для обучения ребенка. При этом учитываются не только особенности ребенка, но и особенности среды, в которой будет проходить обучение (в случае ресурсного класса — учебная программа и требования к поведению в данной школе).
3. Проводится постоянный мониторинг прогресса ребенка во время обучения, в программу регулярно вносятся дополнения и изменения.

*Например, если существующая программа **Жени** для уменьшения щипков и криков во время занятий не работает, то программа отменяется и вводится новая, в которой его задания упрощаются, больше разбавляются простыми заданиями, а Женю учат просить перерыв, вместо того чтобы щипаться. Если Женя добился ма-*

стерства по программам визуального восприятия, то ему вводятся новые, более сложные программы, например — по глобальному чтению, а если текущая программа по обучению восприятия речи на слух не сработала, то она меняется на новые подходы, например, Женю начинают учить выполнять другие значимые действия по устной инструкции.

Во-вторых, научно-исследовательский подход и десятилетия исследований позволили найти решение практически для каждой из перечисленных выше проблем, характерных для обучения детей с аутизмом.

В рамках прикладного анализа поведения постоянно появляются и тестируются новые методики, а многие устаревшие техники обучения перестают использоваться. Ни один другой подход к помощи детям с аутизмом не располагает таким количеством доказательств в свою пользу и таким внушительным числом исследований.

Во многом это объясняется принятой системой сертификации поведенческих аналитиков и существующим этическим кодексом поведенческого аналитика, который обязаны соблюдать все сертифицированные специалисты.

Данный этический кодекс включает пункт о праве клиента на эффективное вмешательство. Поведенческий аналитик обязан использовать только те методы, которые подтвердили свою результативность в научных исследованиях, и учитывать объективные данные о каждом методе при разработке программы. Он также обязан проводить и публиковать исследования о действенности собственных разработок, а в программу сертифицированных курсов для поведенческих аналитиков обязательно включена тема по проведению исследований.

Это разительно отличается от многих других подходов к помощи при аутизме, которые часто не располагают никакими научными доказательствами эффективности, несмотря на долгие годы применения того или иного подхода, а также многолетнего обучения ему все новых специалистов.

Именно скрупулезное отношение специалистов по поведенческому анализу к сбору данных и тестированию методик отражается и в попытках сравнительного анализа эффективности различных подходов к терапии при аутизме.

Научные доказательства эффективности прикладного анализа поведения для детей с РАС

За последние десятилетия появились сотни исследований, подтверждающих как эффективность систематической терапии на основе прикладного анализа поведения в целом, так и эффективность отдельных методик и техник для решения конкретных проблем и задач. На данный момент существует не менее 45 обзоров исследований, анализирующих эффективность прикладного анализа поведения при аутизме в целом. Выводы всех обзоров подтверждают действенность АВА-терапии. Нужно сказать, что выводы обзоров имеют большую ценность, чем выводы отдельных исследований, благодаря большей выборке учитываемых случаев. И то, что авторы 45 обзоров были столь единодушны, говорит о доказанной эффективности этого подхода.

Однако, как уже отмечалось, прикладной анализ поведения — это дисциплина, а не метод. Поэтому для представления о том, каким образом АВА может решать проблемы обучения детей с РАС, стоит рассмотреть именно отдельные АВА-подходы, доказавшие свою эффективность. В 2014 году Национальный центр профессионального развития в области расстройств аутистического спектра США опубликовал отчет о практиках для детей и молодых людей с аутизмом, эффективность которых была подтверждена научными исследованиями [Wong C. et al., 2014]. Специалисты центра анализировали все подходы к помощи при аутизме, в том числе не поведенческие, всего они проанализировали 29 000 научных статей.

Среди 27 методов, которые в итоге были рекомендованы как однозначно доказавшие свою эффективность, подавляющее большинство были разработаны в рамках АВА, и еще несколько методов (например, визуальные расписания и социальные истории) активно применяют все поведенческие аналитики, работающие с детьми с РАС. Собственно, из 27 методов в стандартный арсенал поведенческого аналитика, работающего в области аутизма, не входит только один — регулярные физические упражнения.

Несколько методов из этого списка, которые, на наш взгляд, обязательно должны применяться в любом или почти любом ресурсном классе, который посещают дети с РАС, приведены ниже. Хотя это не исчерпывающий список, он позволяет понять, какой должна быть квалификация учителей и консультантов ресурсного класса, чтобы его ученики получили доступ к действенным методам поддержки и обучения.

Вмешательства, основанные на контроле antecedентов

Антецеденты — термин из прикладного анализа поведения — это стимулы, которые предшествуют поведению. Контроль антецедентов означает анализ ситуаций, в которых происходит то или иное поведение, и изменений в окружающей обстановке или условиях, что приводит к уменьшению нежелательного поведения. Например, если ребенок регулярно отказывается от сотрудничества на занятиях и демонстрирует нежелательное поведение в ответ на сложные задания, то можно адаптировать их таким образом, чтобы ребенок стал успешным при их выполнении. Если ребенок пытается выбежать из класса в ответ на любой громкий звук, то можно научить его носить в классе противошумные наушники, чтобы предотвратить это поведение.

Дифференциальное поощрение альтернативного, несовместимого или другого поведения

Основанный на прикладном анализе поведения метод коррекции нежелательного поведения, включает предоставление позитивных/желательных последствий за определенное поведение или за отсутствие нежелательного поведения. Например, если ученику нравится рвать бумагу и из-за этого он портит материалы и документы в классе, то его можно научить просить на перемене бумажные салфетки, которые ему разрешается рвать (альтернативное поведение), и поощрять его за это. Также можно поощрять ученика за то, что он пишет на листах бумаги или делает с ними другие действия (несовместимое с разрыванием бумаги поведение). К примеру, педагог будет хвалить его каждый раз, когда он проявляет несовместимое поведение.



Поощрения бывают разными и часто меняются, главное их свойство — радовать ученика и быть наградой

Другой подход — поощрять его за то, что он занимается на уроке и ничего не рвет (другое поведение). Например, каждый раз, когда он ничего не рвал на уроке в течение 5 минут, он получает жетон. Собрав 10 жетонов, он сможет посмотреть любимый мультфильм на компьютере учителя. **Поощрение** — это внешняя награда за свои действия.

ABC Глоссарий,
Стр. 284



Настя любит называть и расставлять по порядку планеты Солнечной системы. Игровой обучающий планшет «Космос» — ее любимое поощрение

Обучение методом отдельных блоков

Метод обучения, обычно происходящего между одним инструктором/специалистом и одним учеником/клиентом, направленный на обучение конкретным навыкам или желательному поведению. Этот метод доказал свою эффективность в многочисленных исследованиях и является основным подходом к индивидуальным занятиям в ресурсном классе для детей с РАС. Он объединяет несколько техник, разработанных в рамках АВА, и требует тщательно составленного плана урока, в котором каждый навык делится на несколько этапов, приближающихся к нужному уровню навыка, а также прописывается, как будет проходить коррекция ошибок, предоставляться подсказки и поощрение.

*Например, девочку **Наташу** нужно научить копировать элементы письма по образцу. Эту задачу делят на несколько этапов.*

На первом этапе Наташа будет по несколько раз в течение учебного дня копировать горизонтальную или вертикальную простую линию вслед за педагогом. Каждая такая попытка является блоком, который состоит из определенного дискриминативного стимула (определенной инструкции и действия педагога), реакции Наташи (неделимого элемента поведения) и немедленного последствия (когда Наташе удается справиться с заданием, она получает поощрение, например, лакомство или жетон, собрав определенное

количество которых она получит большую награду). Для того чтобы Наташа не ошибалась, педагог будет предоставлять ей сразу же подсказки, постепенно уменьшая их. Если Наташа ошибется, будет проведена коррекция ошибки. Когда Наташа станет успешно справляться с заданием, она перейдет на следующий, более сложный этап. И так до тех пор, пока она не научится копировать сложные элементы письма и буквы по образцу в естественных условиях.

Техника гашения (ослабления)

Мешающее поведение не поощряется, то есть не приводит к желаемому для ребенка результату. Хотя эта техника может применяться как отдельный метод, часто она используется в рамках функционального анализа поведения, тренинга функциональной коммуникации и дифференциального поощрения. Например, если установлено, что ученик плюется, чтобы привлечь внимание взрослых на уроке, то всех взрослых могут проинструктировать, что они должны игнорировать ребенка, если он начал плевать, — они не должны менять выражение лица, смотреть на ребенка, говорить с ним и так далее.

Функциональный анализ поведения (ФАП)

Систематический сбор информации о проблемном поведении для определения функциональных обстоятельств, поддерживающих это поведение. Наша задача: понять, почему ребенок ведет себя нежелательным образом в той или иной ситуации, какова цель этого поведения. Без понимания функции любое вмешательство может оказаться неэффективным или привести к ухудшению поведения. ФАП состоит из описания мешающего или проблемного поведения, определения предшествующих и последующих событий, которые контролируют это поведение, разработки гипотезы о функции этого поведения и/или тестирования этой гипотезы. Например, если ученик громко кричит на уроках и это мешает ему находиться в классе, то функциональный анализ поможет определить причину этого поведения — он пытается избежать урока, привлечь внимание учителя либо тьютора или ему просто нравится издавать эти звуки? От ответа на этот вопрос будет зависеть дальнейшая работа с этим поведением.

Тренинг функциональной коммуникации

Замещение проблемного поведения, имеющего коммуникативную функцию, более приемлемой формой коммуникации. Например, если ребенок быстро устает на занятии и начинает кричать и бить тьютора, чтобы уйти с урока, его можно обучить давать тьютору специальную карточку, чтобы попросить о небольшом перерыве. Обычно тренинг

функциональной коммуникации включает функциональный анализ поведения, дифференциальное поощрение и технику гашения.

Моделирование

Демонстрация желательного целевого поведения, которая приводит к имитации этого поведения учеником и закреплению имитируемого поведения. Моделирование часто сочетается с другими поведенческими стратегиями, такими как подсказки и поощрение. Например, для ребенка, у которого возникают проблемы с поведением в школьной столовой, можно снять видео со сверстником о различных этапах поведения в столовой, чтобы ученик лучше понимал, чего от него ждут в этой ситуации. Если он уже начинает вести себя нужным образом, то можно снять на видео его самого в моменты правильного поведения, чтобы таким образом закрепить навык.

Обучение в естественных условиях

Стратегии вмешательства, которые происходят в обычных ситуациях, во время типичных занятий или распорядка дня из жизни ученика. Педагоги/специалисты привлекают интерес ученика к обучающему событию, манипулируя ситуацией/занятием/распорядком, предоставляют ученику необходимую поддержку для демонстрации целевого поведения, подчеркивают поведение, когда оно происходит, и/или предоставляют естественные поощрения за целевые навыки или поведение. Например, можно учить ребенка сортировать предметы за столом во время обучения отдельными блоками, а можно попросить его разложить ложки и вилки в столовой, что также позволит ребенку обобщить сформированный навык. Или если ребенку важно научиться обращаться с просьбой о помощи, то важно не учить этому только в специально созданных ситуациях, а планировать ситуации для обучения во время перемены или свободного времени ребенка, подсказывая ему, когда нужно сказать «Помоги» (например, чтобы включить игрушку, работающую от батареек).

Вмешательства и инструкции с участием ровесников

Это технология, в которой типично развивающиеся сверстники общаются и/или помогают детям и молодым людям с РАС научиться новому поведению, коммуникации и социальным навыкам, увеличивая возможности для общения и обучения в естественной обстановке. Например, специалисты ресурсного класса готовят учеников из регулярного класса на роль наставников и учат ребенка из ресурсного класса играть с ними в салочки на перемене, или обращаться с просьбой к ровеснику,

а не только к взрослому, или поддерживать простую беседу, или другому важному социальному навыку.

Коммуникационная система обмена изображениями (PECS – Picture Exchange Communication System)

Система обучения PECS состоит из нескольких фаз, каждая из которых имеет свою цель:

- а) вступление в коммуникацию — взрослый учит ребенка общаться с помощью карточек,
- б) настойчивость и преодоление расстояния для коммуникации — повышение самостоятельности ученика: он должен научиться показывать карточку сам, без помощи взрослого,
- в) выбор нужного изображения — ребенок учится выбирать изображение сам из множества других,
- г) структура предложения — ученик помещает изображение предмета на полоску для предложения, где написано «Я хочу»,
- д) просьба в ответ на вопрос — с помощью этой полоски ребенок учится отвечать на вопрос «Что ты хочешь?»,
- е) комментирование — ребенок учится отвечать на другие вопросы.

Основная и наиболее эффективная система для обучения коммуникации невербальных или маловербальных детей, которая обязательно должна применяться в классе, где есть такие дети с РАС. PECS — это общение с помощью картинок.



Сообщить о своих потребностях ученик может также с помощью карточек, которые есть в специальной программе для планшета. На экране карточки «Я хочу» и «Перерыв»

Тренинг ключевых реакций

Обучение ключевым переменным учебного процесса (например, мотивация, реакция на множественные сигналы, саморегуляция и самостоятельная инициация), которое происходит в условиях, определяемых интересами и инициативой ученика. Например, чтобы научить ребенка, который интересуется поездами, определять время по часам, педагог может играть с ним в железную дорогу, требуя, чтобы он выставил на часах определенное «время отправления поезда», и только тогда поезд может выехать со станции. Заодно ребенок учится обобщать навык в разных ситуациях, поддерживать внимание в течение длительного времени и проявлять инициативу в отношении требуемого навыка.

Подсказки

Вербальная, жестовая или физическая помощь, которая предоставляется ученику при освоении целевого поведения или навыка. Подсказки, как правило, предоставляются взрослым или ровесником до того, как ученик попробует применить навык. При применении подсказок важно, чтобы они были осознанными и запланированными и чтобы их можно было постепенно уменьшать. Например, если ребенку нужно научиться доставать учебник, тетрадь и пенал в начале урока, то сначала тьютор будет подсказывать ему эти действия физически, потом с помощью указательного жеста, потом он будет делать паузу определенной длины, чтобы дать ребенку возможность сделать все самому и поощрить его за это. Систематическое применение и уменьшение подсказок относятся к очень сложным навыкам в АВА-терапии, которые требуют серьезной и продолжительной подготовки специалиста.

Положительное усиление

Событие, занятие или другие условия, которые следуют за желательным поведением со стороны ученика и которые приводят к учащению такого поведения в будущем.

Например, ученика поощряют любимым угощением каждый раз, когда он садится в «утренний круг» в ресурсном классе и делает простые задания рядом с другими детьми. Так постепенно он учится находиться рядом со сверстниками, что является первым этапом для его подготовки к обучению в классе, постепенно сам круг становится для него поощрением. Это один из основных методов в АВА-терапии. Поощрение должно соответствовать особенностям мотивации и интересам ученика на данный момент, кроме

того, существуют разные режимы поощрения, которые зависят от этапа освоения навыка, также необходимо постоянно развивать поощрения ребенка, помогая ему перейти к более редким и социальным поощрениям.

К примеру, если вначале за правильно выполненное задание ребенок получает лакомство или возможность посмотреть любимый мультфильм, то постепенно можно перейти к устной благодарности: «Миша, спасибо за то, что положил учебник на место».

К другим эффективным методикам, которые применяют АВА-консультанты, можно отнести анализ задач, социальные истории, обучение управлению собственным поведением и многие, многие другие. Практически каждый из этих методов должен входить в компетенцию учителя ресурсного класса, но есть также и новые или малоизвестные подходы, применению которых, как правило, обучают супервизоры.

Утренний круг — первое групповое занятие. Как правило, круг включает приветствие, зарядку или песню, возможно, составление календаря на сегодня (день недели, число, время года) или расписания дня. Цель круга в ресурсном классе — научить детей с РАС выполнять инструкции и находиться рядом со сверстниками.

Сравнение систематического АВА и эклектического подхода

Один из вопросов, который часто возникает в связи с применением методов, разработанных в рамках АВА, состоит в необходимости систематического применения АВА. Необходим ли систематический подход или можно применять какие-либо из перечисленных выше методов одновременно с другими подходами к помощи детям с аутизмом, то есть не будет ли проще и эффективнее использовать эклектический подход?

Исследования говорят о том, что систематический подход наиболее эффективен для обучения детей с РАС новым навыкам.

Изолированное применение методов АВА тоже может дать хорошие результаты (к примеру, общая позитивная поведенческая

поддержка учащихся с помощью системы поощрений), но для большинства детей с РАС все-таки наиболее полезной оказывается систематическая АВА-терапия — в силу их поведенческих и когнитивных особенностей.

Например, одно из исследований сравнивало две группы детей, получавших терапию только на основе АВА (с индивидуальными занятиями, отработкой навыков маленькими этапами, множеством повторений в практике навыка и систематическими поощрениями) и терапию на основе эклектического подхода [Zachor et al., 2007]. Под эклектическим подходом в данном случае имелась в виду терапия на основе развития отношений, а также занятия с логопедом, эрготерапевтом, другими специалистами и групповые занятия.

Результаты исследования были однозначны: если на начало исследования между двумя группами детей не было никаких сильных различий в симптомах аутизма и познавательных навыках, в конце исследования дети, получавшие терапию АВА, добились самого большого прогресса в познавательных способностях и снижении тяжести проявлений аутизма. Это было верно как для детей с умственной отсталостью, так и для детей без нее. Другие аналогичные исследования также показали, что АВА позволяет детям добиться большего прогресса, чем какой-либо из эклектических подходов.

Самые досадные ошибки, которые можно допустить при использовании АВА-терапии в ресурсном классе

Практика АВА-методов, которая осуществляется специалистами без систематической подготовки в области прикладного анализа поведения, может представлять собой серьезную проблему. В этом случае существует высокий риск неверного принятия решений или систематических ошибок, которые без должной супервизии квалифицированного поведенческого аналитика могут сделать пребывание ребенка в ресурсном классе в лучшем случае бесполезным. Вот несколько примеров подобных ошибок:

1. Дети учатся по одним и тем же планам для индивидуальных занятий, составленным без учета индивидуального уровня развития каждого ребенка.

2. В качестве программ берутся готовые образцы, либо разным детям в классе прописываются одинаковые цели, при этом их индивидуальные особенности оказываются проигнорированными.
3. Для учеников нет никакого плана по обобщению навыков и их переносу в естественные ситуации. В результате дети не способны проявить отработанные навыки в новом помещении, на новом материале или, например, в общеобразовательном классе.
4. Программа детей включает только академические навыки, в классе не ведется работа по более сложным для специалиста, но очень важным для ребенка навыкам — коммуникации, социальным навыкам, обучению в группе.
5. Отсутствует систематический сбор и обработка данных о прогрессе и поведении учеников. Дети часто работают по одним и тем же планам без какого-либо документированного реального прогресса, просто «для общего развития».
6. Тьюторы и родители не получают достаточного обучения и обратной связи. Родителей не учат работать по поведенческому плану, им не дается никаких пояснений и рекомендаций, чтобы гарантировать последовательность в школе и дома для ребенка. Тьюторы допускают серьезные ошибки в критически важных действиях — неправильно корректируют ошибки, предоставляют поощрение или подсказки.
7. Навыки, которым обучают детей в ресурсном классе, не связаны друг с другом, нет представления о том, как они связаны с последующим обучением и естественными ситуациями в жизни ребенка, очень часто они просто вставляются для улучшения показаний тестирования или общих критериев развития без связи с реальной жизнью.
8. Положительное усиление применяется без систематического тестирования возможных поощрений, детям выдаются одинаковые поощрения, вводится поощрение с помощью жетонов без обучения ребенка этой системе, и в результате он просто ее не понимает, поощрение применяется только во время уроков, не используются естественные поощрения, не расширяется репертуар поощрений ребенка и так далее.
9. Поведенческие проблемы ребенка, мешающие учебе в регулярном классе, не рассматриваются как центральные для вмешательства в ресурсном классе, данные по поведению собираются не систематически или неправильно, вмешательства не применяются систематически и не выбираются индивидуально, что часто приводит к резкому ухудшению поведения.

Это лишь некоторые из проблем, которые могут возникнуть, если прикладной анализ поведения использовать без должной подготовки, без ведения отчетности и регулярного общения с супервизором. Следует отметить, что международная сертификация поведенческих аналитиков и сам Комитет поведенческого анализа (ВАСВ — Behavior Analyst Certification Board) были во многом созданы в ответ на распространение в американских школах «поведенческой модификации», которая часто проводилась с нарушением этики и без понимания базовых принципов поведения и данной дисциплины как таковой. Часто в результате дети подвергались травматичным и бессмысленным процедурам под предлогом «поведенческой терапии». На данный момент в России существует возможность избежать ошибок других стран, и, хотя сертифицированных специалистов в этой области пока еще очень мало, мы должны стремиться обеспечить право детей на подходы с доказанной эффективностью.

Вместо послесловия к этой главе можно процитировать статью Мэри Бет Уолш, мамы аутичного ребенка, «Десять причин, по которым дети с аутизмом заслуживают АВА»: «Принять человека не значит согласиться с тем, что он не может учиться. Это значит прямо противоположное — принять, что, какой бы тяжелой ни казалась его инвалидность, он может учиться. И с помощью АВА он может учиться хорошо» [Walsh, 2011].



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Шрамм Р. Детский аутизм и АВА

Барбера М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами

Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС

Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

АВА-класс Центра на Кашенкином Лугу (ЦПМССДиП МГППУ):
www.facebook.com/abaclass

27 методов коррекции аутизма с доказанной эффективностью:
outfund.ru/dvadcat-semmetodov-korrekcii-autizma-sdokazannoj-effektivnostyu
оригинал статьи:
autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf

Руководство для родителей по прикладному анализу поведения (распространяется международной организацией Autism Speaks бесплатно):
www.autismspeaks.org/science/resources-programs/autism-treatment-network/atn-air-p-applied-behavior-analysis

Исследование различных вмешательств при аутизме (NAC):
www.nationalautismcenter.org/090605-2

ВАСВ:
bacb.com



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Из 27 методов работы с детьми, эффективность которых научно доказана, большинство разработано в рамках прикладного анализа поведения.

Результаты исследований, проводящихся в рамках прикладного анализа поведения, демонстрируют, что методы ПАП помогают добиться значительных улучшений в коммуникативном поведении, сфере социальных взаимоотношений, навыках самообслуживания, школьных и игровых навыках детей с аутизмом.

Глава 4

Мы хотим открыть в нашей школе ресурсный класс. С чего начать?

В этой главе описывается последовательность действий, которые необходимо предпринять для открытия в школе ресурсного класса. Здесь мы приводим истории родителей, которые уже прошли этот трудный путь и добились создания ресурсных классов в московских школах.



Важные предпосылки

В предыдущих главах довольно много сказано о том, почему, на наш взгляд, инклюзивное образование предпочтительно для детей с аутизмом. Мы надеемся, что вы уже разделяете наше мнение о том, что успешность инклюзии зависит от создания специальных условий, к которым относится ресурсный класс, а также понимаете эффективность прикладного анализа поведения.

Предполагаем, что следующим вашим вопросом будет «Как открыть ресурсный класс в нашей школе? С чего начать?».

Наш опыт показывает, что есть четыре основных направления работы при организации ресурсного класса:

- запрос от семей, где воспитываются дети с аутизмом;
- готовность школы создавать специальные образовательные условия для детей с аутизмом;
- наличие специалистов — команды ресурсного класса;
- вопросы финансирования.

Каждое направление важно и требует определенных усилий для того, чтобы ресурсный класс появился.

Запрос от семей

Опыт организации всех ресурсных классов, которые действуют сегодня, говорит о том, что везде в начале процесса присутствует инициатива родителей, объединившихся в группы, чтобы сформировать свой запрос на создание в школе специальных образовательных условий в формате ресурсного класса.

Если в школе обучается один или два ученика с аутизмом, администрация школы, скорее всего, не будет заинтересована в создании ресурсного класса для этих учеников.

Но если создание особых условий обучения потребует большего количества детей, то ресурсный класс на базе школы станет наиболее эффективным административным и организационным решением для удовлетворения потребностей всех участников образовательного процесса.

Если вы администратор школы, вы должны проверить, сколько в вашей школе учеников с РАС, проанализировать успешность организации их учебного процесса, оценить уровень и категории трудностей, возникающих у учеников с РАС в школе. Это поможет вам понять необходимость организации ресурсного класса в вашей школе.

Вы также можете пригласить к себе родителей ваших учеников с РАС, обсудить с ними все варианты поддержки обучения их детей в школе и заручиться их поддержкой в создании ресурсного класса. Организовать данную модель образования на базе вашей школы будет значительно проще, если есть соответствующий родительский запрос и поддержка.

Удачным решением также будет связаться с директорами школ, где уже функционируют ресурсные классы, и задать им все интересующие вас организационные вопросы. Хорошая мысль — совершить визиты, во время которых можно посмотреть, как устроена работа ресурсного класса, пообщаться со специалистами ресурсного класса и сотрудниками школы, ознакомиться с документацией.

В Приложении 4 представлены ответы на наиболее часто задаваемые вопросы относительно ресурсных классов. Мы надеемся, что эта информация окажется полезной для вас, но скажем честно: до сих пор мы не встречали ни одного ресурсного класса, организованного по инициативе администрации школы. Может быть, вы станете первым школьным руководителем, кто это делает.



Если вы родитель ребенка с аутизмом, возможно, вам будет проще вначале объединиться с другими родителями, которые разделяют ваше желание организовать ресурсный класс.

Следующий шаг — это сбор информации. Вам нужно собрать как можно больше информации об этой образовательной модели. Для этой цели как раз служит наша книга, но есть также немало статей и видеосюжетов в сети Интернет — зарубежных и российских. У многих ресурсных классов есть свои собственные страницы, где много важной информации публикуется изо дня в день. Вы также можете связаться с родителями, чьи дети обучаются в школах с ресурсными классами, и договориться о визите в школу, чтобы посмотреть, как эта модель работает.

Во время визита у вас, скорее всего, будет возможность задать вопросы специалистам ресурсного класса и представителям администрации школы, на базе которой этот класс организован. Это даст вам достаточно объемное представление о том, как функционирует ресурсный класс, и поможет составить обращение к администрации вашей школы. В ресурсном классе московской школы № 1447 (сегодня — лицей № 1574) побывали группы специалистов и родителей из многих

регионов России, и с помощью администрации школы все участники этих встреч получили ответы на свои вопросы.

Будет преимуществом, если во время беседы с администрацией вашей школы вы сможете:

- рассказать, что такое ресурсный класс и почему он нужен вашим детям;
- ответить на основные вопросы администрации в отношении ресурсного класса (Приложение 4);
- показать несколько видеороликов о работе уже функционирующего ресурсного класса;
- дать информацию о школах, где уже функционируют ресурсные классы;
- предложить нанести визит в одну из этих школ;
- показать типовую нормативную документацию ресурсного класса (Приложение 6).



Перед визитом к администрации школы также полезно изучить законы, которые относятся к образованию, и особенно к организации процесса обучения детей с ОВЗ. Вам в этом поможет аналитическая справка по федеральным и региональным (г. Москва) нормативно-правовым актам о специальных условиях обучения, которая представлена в Приложении 5.



Вам может показаться, что это сложно, что администрация школы будет против, что если такой класс и можно создать, то уж точно не в вашей школе. Поэтому мы хотим привести истории родителей, которые уже прошли этот путь и когда-то думали точно так же. Пусть эти истории станут для вас вдохновляющим примером.

Евгения, мама Сени: *Когда мы только пришли в группу подготовки к школе в ЦПМССДиП МГППУ на Кашенкином Лугу, мы уже знали, что в следующем году мы будем должны найти школу для наших детей. Не просто школу — а общеобразовательную школу, которая взяла бы нас всех вместе с нашим специалистом и с учетом того, что мы хотим учиться именно по модели ресурсного класса. Мы — это пять мам, которые точно знали, чего хотят от школы, имели длительный опыт реабилитации своих детей и были уверены, что обучать наших детей можно только с применением методов, основанных на прикладном анализе поведения.*

Но это легко сказать — надо найти школу. На самом деле мы очень боялись переговоров с администрацией школ, поскольку не были уверены, что школа возьмет на себя такую обузу. И успешный опыт работы с детьми с аутизмом к тому моменту был толь-

ко в одной школе Москвы. Но мы составили список школ, которые имели опыт инклюзивного образования или в составе которых были детские сады компенсирующего вида, и отправились в путь!

Буквально во второй школе мы нашли полное понимание и поддержку у администрации — замечательного директора Елены Витальевны Волковой и удивительного специалиста, завуча по инклюзии — Людмилы Владимировны Ромашиной. Школа, которая стала нашей, имела длительный и успешный опыт инклюзии, но и для них инклюзия не самых простых детей с аутизмом (часть наших детей невербальные и имеют разные поведенческие проблемы) была новым опытом. Мы показывали руководству школы видеоролики о работе нашей группы подготовки к школе, подробно рассказывали о том, как мы представляем работу ресурсного класса в общеобразовательной школе, и заверили их в полной нашей готовности включаться в процесс. Да, это удивительно, но школа нас поддержала и с самого начала во всем содействовала нам!

Конечно, наши специалисты консультировали специалистов школы задолго до того, как дети переступили ее порог. Наш супервизор, великолепный специалист, имеющий большой опыт инклюзии детей с аутизмом в школах США, Марина Азимова, в один из своих очных приездов лично провела лекцию для учителей начальных классов и других специалистов, которые будут взаимодействовать с нашими детьми. Мы, совместно с будущим учителем ресурсного класса, Александрой Николаевной Беспаловой, и координатором проекта от МГППУ, Анастасией Ивановной Козорез, встречались с нашими учителями общеобразовательных классов и подробно рассказали про каждого ученика, объяснили, как именно мы будем подключать детей к работе в общеобразовательных классах, ответили на все вопросы и рассеяли их сомнения. Вопросы в основном касались того, что будет, если ребенок начнет плохо вести себя на уроке, если будет слишком шумно и т.п. Мы, в свою очередь, просили учителей заранее информировать нас о теме урока, чтобы мы могли адаптировать для детей материал.

Завуч по инклюзии школы даже присутствовала на психолого-медико-педагогической комиссии, и хотя наши дети продемонстрировали все сложности своего поведения, школа не отказала нам, и всех детей зачислили в первые классы! Финансирование ресурсного класса (прежде всего — оплату работы тьюторов) на 80% взял на себя фонд «Выход», который поставил себе задачу сопроводить эту образовательную модель с целью дальнейшего описания и передачи в государственную систему образования.

1 сентября 2014 года я буду вспоминать как один из самых счастливых дней своей жизни. Мой невербальный семилетний сын, в шумопоглощающих наушниках, с букетом цветов стоит на линейке в школе. Вокруг него обычные сверстники, их родители — для них это одна из вех в жизни ребенка или очередной школьный год. Для нас это как День Победы — мы больше не отделены от мира, мы больше не в своем аутичном понимающем мире, мы — это часть общества. Мы — вместе!

Хочу пожелать родителям других детей с аутизмом: не отчаивайтесь, не опускайте руки! Если вы хотите для своего ребенка того же, что и мы, — чтобы он жил в реальном мире, — это возможно. Сложно, но возможно! Удачи!



Людмила Ромашина, координатор по инклюзии лицея №1574, и Евгения Лебедева, представитель АНО «Ресурсный класс», обсуждают план совместной работы

Анна, мама Андрея: *Когда Андрюше пришло время идти в школу, мы обсуждали в семье, чего бы хотели для нашего ребенка. У нас уже были знания, и мы понимали все плюсы пребывания в коллективе. В частном центре, где наш ребенок получал реабилитацию с помощью АВА-терапии, нашлось несколько родителей-единомышленников, которые хотели для своих детей того же, что и мы, — коллектива обычных сверстников. Мы уже знали про позитивный опыт школы № 1574, встретились с инициативными родителями ресурсного класса и определили дальнейшую стратегию действий: прежде всего вместе мы подготовили описание модели класса, которую считаем оптимальной. Затем все наши дети прошли ПМПК, специалисты которой рекомендовали им обучение по адаптированной общеобразовательной программе с индивидуальным сопровождением.*

На всевозможных мероприятиях мы старались рассказать как можно большему количеству специалистов о том, как это

работает и почему нашим детям так важна именно модель «ресурсный класс». Но все директора школ, в которые мы обращались, в лучшем случае отказывали нам вежливо — ссылались на отсутствие помещений, на перегруженность школы, на недостаточность финансирования и даже на грядущий капремонт здания. Медлить было нельзя, приближалось первое сентября — и мы обратились с официальным запросом в Департамент образования г. Москвы. И в течение недели ДОГМ подобрал нам огромный образовательный комплекс в удобном для нас районе Москвы — огромный, потому что у нас было два класса, и нам определили два отделения в комплексе.

Очень важно, чтобы процент детей с ОВЗ в классе соответствовал соотношению людей с особенностями и без в обществе, то есть 10–15 процентов. Поэтому все наши дети записаны в обычные первые классы, по 2–3 человека в каждый. Нам всем было немного страшно, но мы, родители детей с аутизмом, пришли на общие собрания в свои классы и рассказали родителям одноклассников о том, кто такие наши дети, почему они иногда ведут себя странно, и о том, как нам важна помощь и поддержка от родителей и самих одноклассников, развивающихся типично. Это был разговор «от сердца к сердцу», и мы встретили понимание и сопереживание со стороны родителей обычных детей. Мы рассказали, что инклюзия — это естественно и не опасно, если подойти к процессу правильно и грамотно, что мы, так же как и они, очень любим своих детей и, конечно, приложим все силы к тому, чтобы всем участникам инклюзии было комфортно друг с другом.

И уже спустя три месяца почти все наши дети посещают обычные уроки в своих классах с тьюторами вместе, играют на переменках с одноклассниками, и все вместе ходят в столовую. И самое главное — дети тянутся друг к другу, обычные с удовольствием помогают нашим, если те затрудняются, а наши, в свою очередь, очень радуются общению и начинающейся дружбе. И когда нам задают вопросы, а нужно ли посещение массовой школы нашим детям, ведь им в ней наверняка тяжело, — мы всех приглашаем прийти утром к школьному крыльцу и своими глазами увидеть, как радостно бегут наши «необучаемые» дети на занятия!

Ресурсы школы

Вы тверды в своем намерении организовать в вашей школе ресурсный класс. Администрация школы и родители детей с РАС — вы нашли

взаимопонимание и поддерживаете друг друга. Следующий шаг — это подготовка школы к созданию на ее базе ресурсного класса.

Подготовка помещения

- Выбор кабинета для ресурсного класса.
- Подбор или заказ мебели для ресурсного класса.
- Зонирование помещения.
- Подбор необходимого оборудования и материалов.

Более подробно об этом рассказано в главе 6, а здесь мы представим лишь ряд основных тезисов.

→ Стр. 126

Помещение ресурсного класса должно находиться в том же здании, где и основная школа. Ученики не должны переходить из одного здания в другое, чтобы посетить, например, урок математики в общеобразовательном классе.

Размер помещения должен быть достаточным для организации четырех основных зон: зоны для индивидуальных занятий, зоны для групповых занятий, сенсорной зоны (зоны отдыха) и рабочей зоны учителя.

В классе или рядом с классом должна располагаться раковина, а доступ к туалетной комнате должен быть легким для детей.

Мебель должна соответствовать тем задачам, для которых ее используют, парты для индивидуальных занятий должны быть удобны для одновременной работы за ними детей и тьюторов.

Необходимо также продумать освещение класса и каждого рабочего места. Ртутные лампы, часто использующиеся для освещения в школах, могут гудеть и мерцать. Для многих детей с аутизмом обучение в таких условиях будет затруднено из-за большой сенсорной перегрузки, поэтому вы должны быть готовы к тому, что потребуются замена ламп на другие.

Очень важно также осмотреть помещение и мебель на предмет безопасности учеников. Могут ли дети сами открыть окна? Нет ли у мебели острых выступающих углов? Привинчены ли шкафы к стенам?

Важными являются также и внешние шумы: если рядом с помещением ресурсного класса будет физкультурный зал или кабинет музыки и ритмики, скорее всего, звуки этих шумных уроков будут отвлекать учеников ресурсного класса. Если рядом с ресурсным классом будет находиться рекреация, в которой во время перемен проводятся игры для начальной школы, веселый шум детей также может помешать урокам ресурсного класса, расписание которого периодически не соответствует расписанию звонков всей начальной школы.

Оборудование и учебные материалы подбираются непосредственно под специальные образовательные потребности тех учеников, которые будут обучаться в классе. В помощь вам мы составили каталог

базового оборудования для ресурсного класса и его описание. С этим каталогом вы можете познакомиться в [Приложении 3](#).



Специалисты

Подготовка педагогического коллектива

Если договоренности достигнуты и администрация школы готова к тому, что в школе появится ресурсный класс, вам предстоит работа с педагогами и другими сотрудниками школы.

По нашему опыту, представитель администрации школы обычно организует встречу учителей школы с командой или с отдельными специалистами, в ходе которой мы рассказываем, что такое ресурсный класс, зачем и кому он нужен. На этих семинарах мы подробно обсуждаем, какую пользу от ресурсного класса получают ученики с аутизмом, чем ресурсный класс может быть полезен ученикам без аутизма, а главное — чем он будет полезен самим учителям.

РАС — очень распространенное нарушение, и, скорее всего, у учителей вашей школы уже есть опыт общения с учениками с РАС, а может быть, они уже учатся в их классах. Конечно, учителя школы будут испытывать или уже испытывают трудности в обучении этих детей, и эти трудности сказываются и на организации обучения всего класса.

Учителям общеобразовательных школ необходима помощь в создании специальных условий для учеников с РАС, помощь в адаптации образовательных программ и учебных материалов, им необходим инструмент для эффективного обучения учеников с аутизмом — соответствующие методы и практики.

Ресурсный класс является основой той методологической помощи, которая так необходима учителям общеобразовательных классов. Он позволяет сделать процесс инклюзии мягким, нетравматичным для всех участников образовательного процесса. Команда ресурсного класса — это помощники учителей, их поддержка в работе со всеми детьми.

На первой установочной встрече мы обычно довольно подробно описываем, как организуются занятия в ресурсном классе, какие специалисты в нем работают, какие основные задачи решаются в процессе данной работы. Проговариваем, как будет проходить процесс включения детей на уроки в общеобразовательные классы, какая перед этим будет подготовка, что будет делать команда ресурсного класса в случае возникновения нежелательных форм поведения. Мы также непременно обсуждаем уровень ответственности каждого члена команды.

На этой встрече важно узнать все опасения учителей, выслушать их и дать ответы на все вопросы. Они должны понять, что вы всегда открыты для контакта. Учителя должны стать вашими союзниками.

Вторая встреча, которая также должна пройти до начала учебного года, посвящена будущим ученикам ресурсного класса. Во время этой встречи мы представляем учителям детей. Обычно мы составляем небольшой рассказ, в котором делается акцент на сильные стороны ребенка, перечисляются его особенности и даются короткие рекомендации по работе именно с этим ребенком. Удачным решением будет также подготовить по каждому ученику небольшой видеоролик. Желательно, чтобы на этой встрече присутствовали родители будущих учеников с РАС. Они могут участвовать в представлении своих детей и ответят на вопросы учителей, которые, как правило, возникают в ходе общения.

Цель этой встречи состоит в том, чтобы создать у учителей образ их будущих учеников, чтобы они перестали быть для них некими гипотетическими аутистами, а стали конкретными Машами, Петями, Денисками. Улыбающимися, любящими мультики и буквы, живущими в семьях, которые их любят и поддерживают, и в этом смысле ничем не отличающимися от всех детей.

На этой же встрече мы проговариваем, как мы будем представлять учеников с аутизмом их одноклассникам, как будем рассказывать об их особенностях. От отношения учителя общеобразовательного класса к ресурсному классу и к детям, которые будут его посещать, зависит отношение к этим детям их типично развивающихся одноклассников и родителей их одноклассников. От принятия учителей зависит принятие всеми остальными. О готовности принять наших учеников как своих будут говорить их слова и поступки, которые легко будут считываться учениками общеобразовательного класса. И дети будут поступать соответствующим образом, подражая поведению взрослых и стараясь соответствовать заданным правилам. Это момент огромной важности, не пожалейте времени и сил на то, чтобы сделать учителей своими союзниками и единомышленниками.

Третья встреча может проходить как до нового учебного года, так и после его начала. На этой встрече учителя знакомятся с практической стороной работы. В ходе этой встречи дается описание методов и приемов, которые будут использоваться в работе ресурсного класса. Здесь желательно показывать примеры применения методов с уже знакомыми учителям детьми и делать акцент на том, как данные практики могут помочь учителям в организации работы в их классах. Например, визуальные подсказки и система поощрений могут повысить эффек-

→ См. подробнее в главе 12

Форма «Обо мне»



Имя ученика

Арсений

Как я общаюсь с другими людьми (способ общения с детьми и взрослыми)

Я могу произнести несколько слов (в основном это названия моих любимых сладостей), а также я могу ответить на простой вопрос: да или нет, но в основном я общаюсь с помощью картинок. Эти картинки я всегда ношу с собой в специальной папке

Мои интересы (что мне нравится делать)

Я люблю играть в игры и смотреть мультфильмы на своем айпаде, также мне нравится бегать и прыгать, еще я очень люблю качели

Что может расстроить меня

Я расстраиваюсь, когда у меня что-то не получается или когда нужно долго ждать

Что может напугать меня

Меня пугают громкие звуки (нашего помогают наушники) и осмотр у врачей

Что может рассмешить меня

Я смеюсь, когда меня щекочут или играют со мной в догонялки

Что может успокоить меня, когда я расстроен

Меня могут успокоить крепкие объятия или мои любимые сладости и игры

За хорошее поведение и выполнение заданий меня можно наградить

Игрушкой из киндер-сюрприза, катанием на большом мяче, мыльными пузырями, а также просто словом «Молодец!» – я люблю, когда меня хвалят

Рис. 4.1 Форма с информацией о ребенке

тивность обучения всех учеников общеобразовательного класса — это многократно подтверждается опытом.

Подготовка других сотрудников школы

Дети, посещающие ресурсный класс, в любом случае будут контактировать со всеми сотрудниками школы: с охранниками, с библиотекарем, сотрудниками столовой, уборщиками и др. В начале работы ресурсного класса для всего персонала школы должен быть проведен краткий инструктаж о том, как вести себя с учениками, посещающими ресурсный класс.



Сотрудники школы, не являющиеся педагогами, участвуют в семинаре по информированию о проекте «Ресурсный класс»

В процессе работы с детьми эти сотрудники школы будут играть важную роль в обучении детей социально-бытовым навыкам: детям предстоит научиться здороваться при входе в школу с охранником, покупать или заказывать обед в школьной столовой, брать книги и работать в библиотеке. Этим навыкам можно учить только в естественных условиях, поэтому непедagogический персонал школы должен иметь общие представления о принципах взаимодействия с нашими учениками. В этом специалистам могут помочь различные материалы и пособия, например «Руководство по адаптации ребенка с аутизмом в школе», которое входит в комплект **Autism Tool kits**. Этот комплект материалов разработала и бесплатно распространяет одна из самых известных международных организаций помощи людям с РАС **Autism Speaks**.

Можно также подготовить небольшую форму с основной информацией о ребенке, которая будет полезна при общении с ним.

Большую помощь вам могут оказать маленькие памятки с описанием особенностей детей с аутизмом для разных сотрудников школ: медсестры, охранника, работника столовой, уборщика. В таких памят-

→ См. ссылки для изучения в конце главы



На стенде размещена информация об аутизме и детях с аутизмом

ках может быть очень коротко представлена информация об основных трудностях, которые ученики с аутизмом могут испытывать в школе, и дано описание простых шагов, выполняя которые сотрудники школы смогут помочь этим ученикам.

Например, памятки могут содержать следующую информацию:

- Дети с аутизмом социально уязвимы, и поэтому они могут стать объектом травли и издевательств. Если вы стали свидетелем таких ситуаций, сообщите об этом учителю.
- Дети с аутизмом могут реагировать на некоторые ситуации странным или несоответствующим образом. Помните, что у ребенка могут быть трудности в общении, и приложите все усилия, чтобы разобраться в ситуации до конца, прежде чем выносить мнение о поведении ребенка.
- Будьте примером правильного социального поведения для ребенка с аутизмом, так же как и для его сверстников. Приветствуйте его по имени, поддерживайте разговор, когда это возможно.
- Будьте в курсе социальных и коммуникативных проблем детей с аутизмом, которые могут затруднить общение с ними.

- Будьте готовы подождать ответа, неважно, будет ли этот ответ словом, жестом или карточкой.
- При общении с ребенком с аутизмом старайтесь свои просьбы выражать в позитивной форме. Используйте короткие, простые фразы.
- Если у вас возникли трудности с общением или поведением ребенка с аутизмом, обратитесь к педагогам школы за помощью.



Сотрудница службы охраны изучает альбом с социальной историей «Я иду в школу»

Финансирование

Темы «Специалисты» и «Финансирование» неразрывно связаны между собой. Потому что основные финансовые затраты ресурсного класса — это оплата работы специалистов, обеспечение деньгами соответствующих педагогических единиц в штатном расписании школы.

Перед началом учебного года школьная администрация должна подсчитать, какое количество ставок должна открыть школа для команды ресурсного класса, и обратиться в департамент образования за финансированием. Чем раньше это будет сделано — тем больше вероятность, что деньги придут в школу вовремя. Возможно, также потребуются поиск дополнительного финансирования через фонды и другие благотворительные организации.

Описанию команды специалистов ресурсного класса в нашей книге посвящена следующая глава. В ней приведен перечень всех специалистов, которые входят в команду ресурсного класса, представлено подробное описание их функционала и требования к квали-

фикации. Основываясь на этой информации, вы сможете подобрать хорошую команду.

К сожалению, не всегда можно найти специалистов, обладающих всеми необходимыми знаниями и умениями. Особенно если вы решите организовывать работу своего ресурсного класса в русле прикладного анализа поведения (АВА). В этом случае в подготовительную работу включается пункт по обучению специалистов из будущей команды класса.

На данный момент несколько разных образовательных курсов предлагают подготовку тьюторов (АВА-инструкторов), существуют также варианты сертифицированных курсов АВА. Удачным решением будет организовать стажировку членов вашей будущей команды на базе уже функционирующего ресурсного класса.

Работа с семьями сверстников

Люди часто боятся того, чего не знают. Люди часто имеют неправильное представление о некоторых вещах. Эти две очевидные мысли должны стать основой для вашей работы с родителями и законными представителями будущих одноклассников детей с РАС.

Родители других учеников класса будут не готовы позитивно принять факт организации ресурсного класса для детей с аутизмом, если они не будут знать, что такое аутизм, или будут иметь об аутизме неправильное представление. Поэтому частью работы с родителями одноклассников является распространение информации об аутизме. Стенды, презентации, статьи, книги — вы должны привлечь к работе специалистов по информированию или сами стать этими специалистами.

Например, в одной из школ родители совместно с педагогами оформили специальный информационный стенд и периодически его обновляют. На этом стенде появлялись шумопоглощающие наушники, странички из книг PECS с карточками для общения и другие предметы, интересные как детям, так и их родителям.

А организация, созданная родителями детей с аутизмом в Уфе, разработала и распространяет в начальной школе буклеты для сверстников и их мам и пап.

Каждый родитель вправе ожидать от школы организации эффективного обучения для его ребенка и обеспечения его безопасности. Это два наиболее часто встречающихся аргумента против инклюзии. Обычно звучат они так:



Буклет для младших школьников, разработанный организацией, созданной родителями детей с РАС в г. Уфа

Дети с особенностями будут отбирать у учителя все время, им нужно будет много внимания, наши дети будут предоставлены сами себе, они не смогут хорошо учиться, успеваемость будет падать. Дети с особенностями агрессивны. Они могут ударить моего ребенка, укусить, причинить другой вред.

Основания для этих опасений есть. Да, детям с аутизмом нужно много внимания педагога. Да, у детей с аутизмом может быть агрессивное поведение, хотя агрессия не является отличительной чертой аутизма. И скорее всего, если просто поместить ребенка с аутизмом в общеобразовательный класс с большим количеством учеников, без организации специальных условий для данного ученика, с учителем, у которого нет никакой поддержки, эти опасения почти наверняка сбываются. Но такая ситуация не имеет ничего общего с правильно организованным инклюзивным образованием, и мы не рассматриваем ее.

Расскажите родителям о том, что такое инклюзия. Опишите, как будет организовано инклюзивное обучение с открытием ресурсного класса. Сообщите им, что основной девиз ресурсного класса — «Всем должно быть хорошо», и как раз наличие ресурсного класса позволит учителю не уменьшать, а, наоборот, увеличивать уровень внимания

к обучению всех детей в классе. Объясните, как созданная специальная образовательная среда для ученика с аутизмом будет оказывать благоприятное воздействие на его одноклассников, а также поясните, что вся работа команды ресурсного класса направлена на предупреждение опасного поведения, а не на борьбу с его последствиями.



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Заблоцких Е. Ю. Особые дети и взрослые в России: закон, право-применение, взгляд в будущее

Дименштейн Р.П., Заблоц-кис Е. Ю. Кантор П.Ю., Ларикова И. В. Права особого ребенка в России: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее: Руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации

Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Новая школа — это школа для всех, которая должна обеспечить успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Новая школа — это учителя с высоким уровнем профессиональной подготовки, готовые к инновационной деятельности, глубоко знающие детскую психологию и особенности развития школьников, также при наличии ограничений здоровья, чуткие и внимательные к интересам и потребностям школьников.

Новая школа — это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы, что имеет особое значение для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

(Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утв. Президентом РФ 04.02.2010 Пр-271)



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 4. FAQ Что такое ресурсный класс (презентация).

Приложение 6. Локальные нормативные акты (типовой пакет для образовательной организации)



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Руководство по адаптации ребенка с аутизмом в школе (Autism Speaks School Community Tool Kit): www.autismspeaks.org/family-services/tool-kits/school-community-tool-kit

Глава 5

Команда ресурсного класса

Глава посвящена команде специалистов ресурсного класса. Здесь дается перечень всех членов команды с описанием их функциональных обязанностей и требования к их подготовке и квалификации. В этой же главе объясняется, каким образом слаженное взаимодействие всех членов команды влияет на успешность детей.



Взаимодействие и связи в команде

99% процентов успеха работы ресурсного класса — это эффективная команда. Команда, в которой каждый человек понимает и точно выполняет свои профессиональные задачи.

В этой главе мы подробно расскажем, кто входит в команду ресурсного класса, каковы требования к членам команды ресурсного класса, каков их функционал в работе класса.



Рис. 5.1 Взаимодействие специалистов команды ресурсного класса

Работа в ресурсном классе предполагает взаимодействие специалистов по определенной схеме. Рабочие связи и инструменты, которыми при этом пользуются участники команды, представлены в описании к рисунку 5.1

Тьютор (инструктор) ресурсного класса

Поскольку организационная модель ресурсного класса с применением прикладного анализа поведения сегодня является инновационной для российской системы образования, функциональные обязанности тьютора в ней лишь частично соответствуют функциональным обязанностям тьютора, описанным в [Едином квалификационном справочнике \(ЕКС\)](#) (см. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 № 761н).

Мы не требуем от наших тьюторов всего, что описано в справочнике, их функционал диктуется спецификой работы с детьми с РАС и их особенностями, а также достаточно жесткой иерархией, которую предполагают методы, основанные на прикладном анализе поведения. Строго говоря, функционал тьютора, который описан в ЕКС, для нашей модели является избыточным. Мы надеемся, что в ближайшее время в российской системе образования появится квалификация инструктора (или ассистента), позволяющая принимать на эту должность людей как с педагогическим образованием, так и без него — после специального краткосрочного обучения основам АВА. В этой книге мы называем наших тьюторов тьюторами, а иногда в скобках пишем «инструктор» или «ассистент». Думаем, вы уже поняли, почему так происходит, из этого объяснения.

→ См. ссылки для изучения в конце главы

Обязанности тьютора ресурсного класса

- 1. Выполнение индивидуальной части образовательной программы ребенка.** В этот раздел входит проведение индивидуальных занятий по формированию новых навыков в соответствии с планами-конспектами, составленными ведущим педагогом РК (учителем), а также выполнение учебных планов, прописанных для уроков в регулярном классе. Примеры программы и планов вы можете увидеть в [Приложении 2](#).
- 2. Выполнение поведенческой программы ребенка.** Поведенческая программа — это протокол по коррекции поведенческих реакций, которые мешают адаптации ученика в школе. Протокол составляется ведущим педагогом ресурсного класса (психологом — специалистом по прикладному анализу поведения) на основании анализа поведения данного ребенка.

CD; Стр. 296

- 3. Сопровождение ребенка на уроках в общеобразовательном (регулярном) классе и на групповых занятиях в РК.** Тьютор всегда рядом с ребенком: за партой или рядом, в зависимости от возможностей ребенка. Во время групповых занятий и на уроках в общеобразовательном классе тьютор передает ведущую роль в обучении ребенка педагогу, который проводит данный урок. Тьютор становится ассистентом этого педагога. Уже не он предоставляет ребенку инструкцию. Его задачей становится создание условий, при которых ученик сможет наиболее правильно выполнить инструкцию ведущего урока педагога: дать нужную подсказку, поставить жетон или дать поощрение, обратить внимание ребенка на правила поведения на уроке и т.д.



Андрей с тьютором на уроке в общеобразовательном классе. Уровень сопровождения — полная поддержка

- 4. Сопровождение ребенка в режимных моментах школьной жизни.** Этих моментов довольно много: в столовой, в раздевалке, в туалете. И во время некоторых из них ученикам бывает необходима помощь взрослого. Например, надеть куртку или переобуться. Но сопровождение тьютором — это не просто техническая помощь. Любой режимный момент, в котором ученик пока не является достаточно самостоятельным, будет наилучшей возможностью для обучения ребенка в естественных условиях. К примеру, если мы хотим научить ребенка мыть руки, то намного эффективнее учить его этому в реальной ситуации — перед обедом в столовой или после посещения туалета. Поэтому присутствие тьютора в режимных моментах поможет ученику быстрее и легче освоить новые навыки. (Более подробно этот процесс описан в главе 9.)



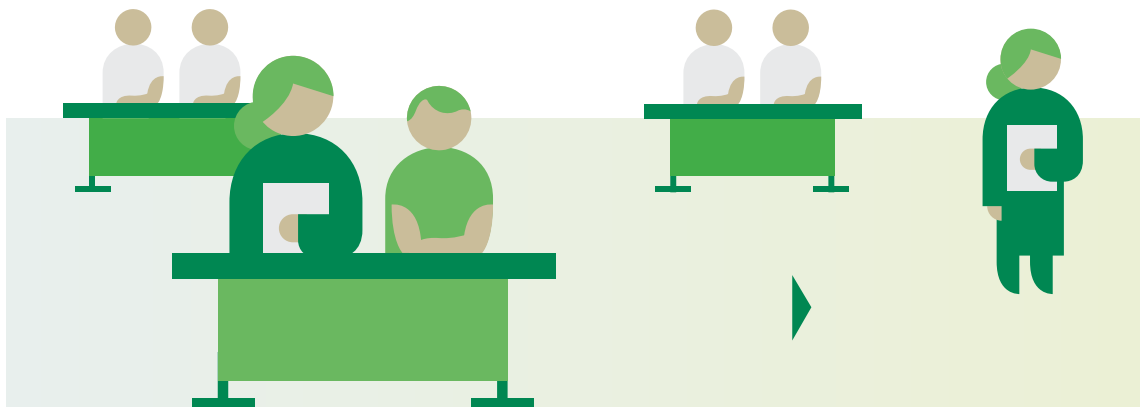
Учитель ресурсного класса не вмешивается в процесс одевания Андрея, но в любую секунду готова прийти ему на помощь. Правильный уровень поддержки, которую обычно осуществляют тьюторы

5. Организация совместной деятельности ученика ресурсного класса с одноклассниками из общеобразовательного класса.

Перемены, совместное проведение досуга — прекрасная возможность для общения детей друг с другом, налаживания контактов, установления дружеских отношений. Но для этого требуется наличие определенных навыков, которые могут быть не сформированы у детей с аутизмом. Им может быть сложно присоединиться к группе других детей, попроситься в игру, предложить какую-то совместную деятельность. И тут, так же как и с режимными моментами, появляется уникальная возможность формировать эти ценные навыки в естественных условиях, создавая все необходимые условия для эффективного общения ученика с аутизмом с его одноклассниками. Тьютор не только помогает ребенку научиться играть или общаться с ровесниками, но и привлекает одноклассников, объясняя, как они могут найти общий язык. Например, тьютор может дать детям конкретные рекомендации: «Чтобы Дима мог побежать с вами, возьмите его за руку», или показать, как неговорящий ребенок может «разговаривать» с помощью системы карточек.

6. Учёт и запись результатов наблюдения за поведением ученика.

Сбор и документирование данных зависят от того поведения, за которым наблюдают, и задач, которые ставятся при работе с ним. Это может быть описание того, как поведение выглядит, факторов, которые повлияли на появление поведения, и реакции окружающих на него. Также могут отмечаться характеристики поведения, такие как количество, интенсив-



Тьютор за партой вместе с учеником
(полная поддержка)

Рис. 5.2 Снижение участия тьютора в индивидуальном сопровождении ученика

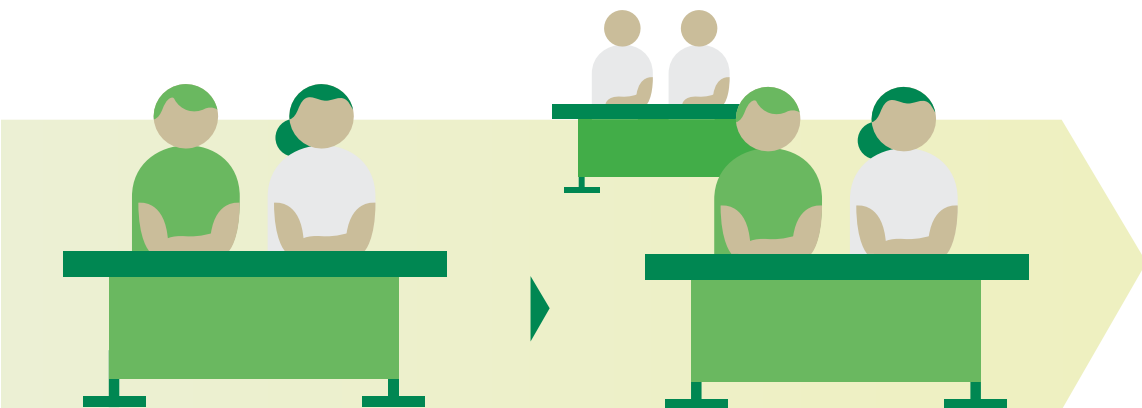
ность, продолжительность поведения и т.д. Например: Ян кричит и падает на пол при переходе от одного занятия к другому. Поведение повторяется N раз в день, продолжительность — X минут. Тьютор записывает эти данные для того, чтобы затем специалисты могли корректировать программу ребенка. (Более подробно этот процесс описан в главе 13.)

→ Стр. 266

7. **Сбор данных о выполнении учебных и поведенческих программ ребенка.** Постоянный мониторинг реализации программ позволяет повысить эффективность их работы. По полученным данным можно увидеть малейшие улучшения в выполнении той или иной программы и вовремя заметить, что по другой программе ребенок не может достичь необходимого результата. Это даст возможность своевременно изменить эту программу так, чтобы ученик был максимально успешным в школе. (Более подробно — в главе 13.)

→ Стр. 271

К собираемым данным относится количество правильных ответов ученика на инструкцию учителя, количество и уровень подсказок, которые педагог предоставляет ребенку, поведенческие реакции, которые выделены на данный момент для коррекции.



Тьютор за спиной ученика
(постепенное отдаление)

Ученик за партой без тьютора
(самостоятельная работа в классе)

Эту информацию тьюторы заносят в специальные листы наблюдений и передают их в конце рабочего дня педагогу ресурсного класса для анализа. Пример листов наблюдения находятся в главе 13.

→ Стр. 268

- 8. Проведение тестирования уровня развития навыков у ребенка под руководством учителя РК.** Обычно тестирование проводится 1–2 раза за учебный год, но при необходимости может проводиться и чаще. Оно показывает текущий уровень сформированности навыков ребенка и позволяет оценить динамику. Результаты тестирования используются при составлении индивидуальной программы ученика.

Тьютор — это человек, с которым ребенок поначалу проводит в школе весь день. Очень важно помнить, что тьютор не является няней для ребенка. Он не делает что-либо за ребенка, а помогает ему овладеть нужными навыками для дальнейшего самостоятельной деятельности в школе. Тьютор — «проводник» ребенка с РАС в общество его сверстников. Он помогает своему подопечному встроиться в систему взаимоотношений в классе и в школе.

Тьютор в классе — это человек, в руках которого должен находиться контроль над поведением ребенка. И самое

главное: основная задача тьютора — стать ненужным ученику. Полная самостоятельность ученика в школе является нашей основной целью. Это необходимо помнить и всегда работать над снижением поддержки, оказываемой ученику тьютором (см. схему на рис. 5.2).

Требования к квалификации, или кто может работать тьютором ресурсного класса

В ЕКС к тьютору выдвигаются довольно серьезные требования. Это обязательное высшее педагогическое образование и стаж педагогической работы не менее двух лет. Для тьютора РК эти требования являются скорее желательными, чем обязательными. Но все же без соответствующего образования сегодня оформить кандидата в тьюторы на работу в школу будет невозможно. Поэтому на сегодняшний день в первую очередь тьютор должен быть педагогом, психологом или логопедом-дефектологом по образованию или находиться в процессе получения такого образования.

Тьютор ресурсного класса, работающего по принципам прикладного анализа поведения, должен:

- обладать базовыми знаниями АВА, а также практическими умениями формирования навыков, использования подсказок и поощрений;
- знать основы функционального анализа поведения и уметь выполнять программы по коррекции нежелательного поведения;
- иметь базовые теоретические знания и практические навыки по формированию и поддержанию альтернативной коммуникации;
- иметь базовые знания об особенностях проведения индивидуальных занятий с ребенком и сопровождении ребенка в регулярном классе.

На данный момент в России существуют образовательные курсы, на которых обучают перечисленным компетенциям. Но необходимые знания и навыки тьютор может получить и в процессе работы под руководством опытного специалиста и супервизора.

Помимо профессиональных навыков, необходимых для работы тьютором РК, есть некоторые личностные качества, которые помогут человеку эффективно выполнять свои задачи.

Во-первых, тьютор РК должен быть аккуратен в выполнении планов уроков и при заполнении документации.

Во-вторых, он должен иметь гибкое мышление, способность быстро обучаться и переключаться с одной задачи на другую.

И в-третьих, тьютор РК должен уметь работать в команде и оперативно выполнять требования ведущего педагога РК.

Тьютор также должен знать программы не только своего подопечного на данный момент, но и всех учеников, посещающих ресурсный класс. Он должен знать, что является мотиватором для каждого ребенка, понимать сенсорные особенности всех учеников, знать о нежелательных формах поведения и о порядке своих действий в случае демонстрации такого поведения кем-то из учеников. Очень важно, чтобы дети получали от всех присутствующих взрослых одинаковую реакцию на свое поведение. В противном случае количество и интенсивность нежелательного поведения могут усилиться.

Все перечисленное может показаться очень сложным, но на самом деле поведенческие подходы не зря считают подходами здравого смысла. Если вы будете регулярно находиться в коллективе из шести детей и шести взрослых несколько часов в день, вы довольно быстро запомните, что Даша любит смотреть мультфильмы, Петя — есть яблоки, а Денис не переносит шума. Вы научитесь понимать детей с РАС точно так же, как научились бы понимать любых других детей, постоянно общаясь с ними. А если какое-то поведение будет оставаться для вас непонятным — есть учитель, к которому можно обратиться с вопросом и получить ответ.

В течение учебного года у учеников происходит смена тьютора. Случается это примерно раз в 2–3 месяца. Есть две группы причин, по которым эта смена необходима.

Первое: дети должны обобщать знания. Наша задача — сделать так, чтобы ребенок мог применять свои знания где угодно и с кем угодно. Длительная работа с одним и тем же взрослым может в некоторых случаях привести к трудностям в обобщении навыка. После пары месяцев индивидуальных занятий ребенок выучивает неосознанные подсказки взрослого, привыкает к нему, привязывается эмоционально. Внезапная смена тьютора может выбить ребенка из колеи. А поскольку мы все живые люди, которые болеют и у которых могут образоваться неотложные дела, такие неожиданности случаются достаточно часто. Систематическая и продуманная смена тьюторов позволяет научить детей более спокойно реагировать на различные изменения в окружающей среде.

Вторая группа причин связана с самим тьютором. Работать с некоторыми детьми может быть очень сложно эмоционально и физически. Например, если ребенок часто кусается или громко кричит. Чтобы эмоционального выгорания не случилось, еще до того, как будет найден способ исключить это нежелательное поведение, тьюторы меняются.

Кроме того, в задачи тьютора входит найти подход к каждому ребенку, а значит, тьютор должен иметь возможность поработать с каждым. Уникальность работы в команде ресурсного класса заключается в том, что все члены команды становятся со временем универсальными специалистами. А достичь этой универсальности можно только практикой.

Смена тьюторов в РК также может происходить внепланово. Есть ситуации, когда это нужно сделать спонтанно. Например, если у ребенка присутствует какое-то нежелательное поведение, с которым не может справиться его тьютор. Или у тьютора и ребенка сформировалась очень сильная эмоциональная привязанность. В таких случаях ребенок замыкается на тьюторе, не включается в деятельность других детей и очень болезненно реагирует на отсутствие своего тьютора. Эти ситуации значительно снижают эффективность работы [Broer, Doyle, Giangreco, 2005].

Педагог (учитель) ресурсного класса

Педагог ресурсного класса — это человек, который отвечает за организацию обучения детей, получающих помощь в РК. У него довольно обширные обязанности, и в определенных случаях, про которые мы поговорим чуть позже, предпочтительно разделение этих обязанностей между двумя специалистами: учителем и психологом. Мы будем называть часть функционала педагога ресурсного класса и тут же рассказывать, какие конкретные действия предполагает это определение.



Учитель ресурсного класса Ольга Владимировна проверяет, как Фуад выполнил индивидуальное задание

Обязанности педагога ресурсного класса

1. Анализ результатов тестирования, составление и корректировка индивидуальной части образовательной программы ребенка.

Результаты тестирования показывают, какие навыки уже сформированы у ребенка, какие находятся в стадии формирования и какие из необходимых навыков отсутствуют у ребенка на данный момент. Педагог РК определяет навыки, которые являются наиболее важными для ученика в данный момент, и вносит их в адаптированную образовательную программу ребенка. Те навыки, которые будут формироваться на индивидуальных занятиях, он расписывает в индивидуальной части образовательной программы с указанием критериев, определяющих, когда ребенок усвоит каждый навык. (Подробнее этот процесс описан в главе 8.) Пример индивидуальной части образовательной программы представлен в Приложении 2.

2. Участие в составлении и реализации адаптированной образовательной программы ребенка совместно с учителем общеобразовательного класса. Педагогу РК необходимо установить хороший контакт с учителями школы и специалистами психолого-педагогического сопровождения, так как эффективность работы с учеником с РАС во многом зависит от единого подхода и слаженной работы команды специалистов. Адаптированная образовательная программа составляется и одновременно реализуется всеми специалистами, принимающими участие в работе с учеником. Все взрослые должны действовать одинаково, так как, если каждый из них начнет работать по собственной программе, это может оказаться препятствием для положительной динамики в обучении ребенка.

Возможно, вам приходилось сталкиваться с ситуацией, когда вам давали противоречащие друг другу указания. Если нет, то представьте, например, что вы хотите открыть счет и служащий говорит: «Пишите заявление только синей ручкой». Это слышит другой сотрудник, который заявляет: «Нет, только черной». Что вы испытаете? Возмущение, растерянность, раздражение? Но вы можете вызвать администратора, устроить скандал или успокоить себя, в конце концов, вы можете уйти.

Ученику с РАС приходится намного хуже. Аутичные дети склонны к ригидности и стереотипности мышления. Привычный порядок вещей часто является для ребенка с РАС гарантией спокойствия и стабильности. Разобщенность требований эту стабильность нарушает и тем самым провоцирует возникновение нежелательного поведения. То, что для обычного школьника будет пустяком, может вызвать у ребенка с РАС неконтролируемую панику.

→ Стр. 167



CD;
Стр. 296

Максим учится в школе и занимается в центре дополнительного образования. В школе, когда Максим хочет отказаться от выполнения задания, тьютор показывает ему планшетку с жетонами и расписание и объясняет, когда будет перемена. Максим возвращается к выполнению задания. А в центре, где Максим занимается по выходным, педагог по изо отпускает мальчика с урока, когда тот говорит: «Не хочу заниматься». По понедельникам педагоги школы сталкиваются с заметным увеличением количества отказов от занятия. К пятнице поведение мальчика улучшается, а после выходных все начинается заново.

Дима не может поднять упавший на пол предмет рукой — только через кусочек бумаги. Все специалисты, работающие с ним, были в курсе такой особенности мальчика. Однажды учитель заболел, а педагог, который пришел заменить коллегу, не счел этот момент важным и попросил Диму поднять упавшую тряпку. Когда тот не отреагировал на несколько просьб, учитель решил, что ребенок капризничает. У мальчика началась истерика: не потому, что он не хотел выполнить просьбу, он просто физически не мог этого сделать. Если бы учитель дал Диме лист бумаги, все закончилось бы хорошо.

3. Составление и своевременная корректировка планов-конспектов по формированию новых навыков ученика. С каждым учеником работает команда специалистов, и в разное время ученика могут сопровождать разные члены этой команды. Очень важно, чтобы вне зависимости от того, кто на данный момент находится рядом с ребенком, уровень требований, подсказок и поддержек, методов и приемов оставался одинаковым.

Кроме того, каждый член команды и родители ученика должны понимать, какое именно задание проводится с ребенком в данный момент, как, к какому результату оно должно привести и когда, что будет после того, как выполнение этого задания будет завершено.

Все это возможно, поскольку для каждого навыка, который мы планируем сформировать, педагогом ресурсного класса составляется план-конспект, индивидуальный для каждого ученика. (Подробнее в главе 8.) Примеры планов-конспектов вы можете увидеть в Приложении 2.

4. Участие в организации процесса обучения ребенка с РАС в условиях регулярного (общеобразовательного) класса совмест-

но с учителем общеобразовательного класса. Сюда входят такие моменты, как определение учебных дисциплин, которые ученик с РАС будет посещать совместно с общеобразовательным классом, график этих посещений, работа по подготовке ученика к урокам, проработка учебных планов с учетом особенностей конкретного ученика, особенностей взаимодействия специалистов (учителя и тьютора) во время присутствия ученика на уроках в классе. (Подробнее в главе 11.)

5. Подбор, адаптация и модификация учебных материалов для ученика.

Одно из специальных условий организации обучения детей с РАС — индивидуальные учебные материалы. Значение может иметь все: шрифт и его размер, расположение символов на листе, формулировка заданий, иллюстрации, в некоторых случаях даже цвет бумаги. Задача педагога состоит в том, чтобы подобрать или создать для каждого ученика такой учебный материал, который будет наиболее для него понятен и доступен. Например, Паша не любит блестящий картон, он работает только с матовым. А для Дениса важно, чтобы все иллюстрации были расположены только с правой стороны.

6. Анализ данных по реализации целей, заложенных в программе. Мониторинг усвоения учеником программы очень важен для повышения эффективности работы. Анализ данных позволяет не только вовремя заметить, что то или иное задание является в данный момент неэффективным, но и понять причины происходящего. В результате можно изменить образовательный процесс так, чтобы ученик быстрее достиг необходимых результатов.
7. Анализ данных, полученных в результате наблюдений за поведением ученика, и составление на основе данного анализа поведенческой программы. Анализ результатов наблюдений за поведением ученика позволяет понять, что вызывает это поведение и что во внешней среде поддерживает появление этого поведения вновь и вновь. Владя этой информацией, педагог ресурсного класса может предложить действия, которые приведут к снижению количества ситуаций, в которых появляется данное поведение, или к полному исчезновению поведения, мешающего адаптации ребенка в школе.
8. Анализ данных по результатам работы с поведением, мешающим адаптации ребенка в школе. В эту работу входит анализ эффективности каждой поведенческой программы каждого ребенка, а также насколько правильно она выполняется всеми членами команды.

9. Организация фронтальных (групповых) уроков в ресурсном классе. Проведение групповых занятий в зоне ресурсного класса имеет большое значение для подготовки учеников к посещению уроков в общеобразовательном классе. Педагог ресурсного класса составляет учебные планы данных занятий, подбирает к ним материал и разрабатывает систему оценивания. В большинстве случаев групповые занятия проводит педагог ресурсного класса. Но периодически его может заменять кто-то из тьюторов для обобщения полученных учениками навыков.
10. Проведение консультаций и мероприятий по информированию сотрудников школы и родителей одноклассников из общеобразовательных классов. Распространение знаний об аутизме, о наиболее эффективных методах работы с детьми с РАС, обучение данным методам, разрешение конфликтных ситуаций — важная составляющая работы педагога ресурсного класса.



Александра Николаевна,
учитель ресурсного класса,
на перемене обычно не поки-
дает класс

С одной стороны, очень важно предоставлять информацию педагогам школы, которые могут работать с детьми из ресурсного класса. Это может быть не только консультирование по методическим вопросам, но и ответы на вопросы учителей об особенностях развития детей с РАС, об их поведении, о тонкостях взаимодействия с таким ребенком. С другой стороны, в работу по распространению информации об аутизме входит общение с родителями. Родитель типично развивающегося ребенка, который никогда не сталкивался в своей жизни с детьми с РАС, может не иметь никаких представлений о таких детях или, что печальнее, иметь искаженные и неправильные представления о них.

Важно помочь людям разобраться в этом вопросе. Ведь незнание порождает страх и тревогу. А мы заинтересованы в том, чтобы все участники образовательного процесса пошли нам навстречу. Поэтому специалисты ресурсного класса могут проводить отдельные встречи, на которых можно ответить на вопросы об учениках РК, об их сильных сторонах, о том, как дети из обычных классов могут им помочь и чему при этом научатся они сами. Помимо отдельных встреч можно участвовать в родительских собраниях общеобразовательных классов, делать информационные стенды как для учеников, так и для родителей, а также проводить индивидуальные консультации по запросу родителей и учителей.

11. Проведение тренингов для одноклассников. Подробнее об этом написано в [главе 12](#). Общение с одноклассниками — это огромный стимул для развития детей с РАС. Чтобы весь заложенный в процессе взаимодействия с другими детьми потенциал сработал в полную силу, необходимо заранее подготовить типично развивающихся одноклассников. В результате правильно организованного взаимодействия все его участники получают неоценимую пользу, а сверстники детей с РАС могут стать прекрасными помощниками учителя.

→ Стр. 246

Света очень медленно переодевалась на физкультуру. Она могла перепутать последовательность одевания или забыть что-то надеть. Ее одноклассницы хотели ей помочь и вначале пытались делать все за нее, приносить ей вещи, надевать их на Свету и т.д. Учитель объяснил, что таким образом они не помогают Свете и что лучшая помощь — это пример. Учитель научил одноклассниц Светы привлекать к себе ее внимание, давать пример короткого действия, которое необходимо выполнить, выполнять действие одновременно и поощрять верные действия Светы. В итоге Света стала переодеваться на физкультуру самостоятельно и за более короткое время.

12. Обучение и корректировка работы тьюторов РК. Педагог ресурсного класса проводит обучение с тьюторами по каждому плану-конспекту, по каждому методу и приему, используемому в данных планах. Во время работы тьютора по плану-конспекту или по поведенческой программе педагог наблюдает за правильностью их выполнения и при необходимости исправляет ошибки в действии тьютора.

Например, постороннему человеку легче заметить и исправить неконтролируемые подсказки (подробнее в [главе 10](#)), кото-

→ Стр. 220

рые может давать тьютор ребенку. Кроме этого, педагог ресурсного класса тоже человек. Когда учитель класса пишет план урока, ему самому понятно, о чем идет речь в этом плане и каковы тонкости его выполнения. Тьютор — другой человек. Иногда случается так, что идея плана или какого-то предложения может быть интерпретирована разными людьми по-разному.

13. Проведение консультаций с родителями учеников, посещающих ресурсный класс. Родители являются полноправными участниками образовательного процесса и членами команды ресурсного класса. Они должны владеть всей информацией о программе своего ребенка. Педагог обсуждает с родителями или другими законными представителями ребенка каждый раздел программы, знакомит их с планами-конспектами. С определенной периодичностью, которая определяется совместно с родителями, педагог рассказывает, чего достиг или пока не достиг ребенок. При необходимости педагог обучает родителей или других законных представителей ребенка методам и приемам, которые они могут использовать в работе с ребенком дома.

Если есть такая возможность, педагог несколько раз в течение учебного года посещает семьи своих учеников и проводит консультации на дому. Целью этих консультаций является помощь в организации коррекционной работы с ребенком в домашних условиях.

14. Составление отчетной документации.

Педагог ресурсного класса ведет всю необходимую и принятую в данной школе документацию на учеников, посещающих ресурсный класс. Также он ведет внутреннюю документацию ресурсного класса. Примерный перечень внутренней документации РК представлен в [Приложении 1](#).

15. Сбор информации для супервизий по каждому ученику.

Педагог ресурсного класса регулярно консультируется с супервизором и младшим супервизором, если такой есть, по сложным случаям, которые возникают в процессе обучения детей с РАС.



CD;
Стр. 292

Требования к квалификации, или кто может работать педагогом ресурсного класса

Человек, работающий в должности педагога ресурсного класса, должен иметь высшее педагогическое образование. Это может быть образование по специальностям: учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель начальных классов или учитель-предметник

(для двух последних необходима дополнительная подготовка в области коррекционного образования).

Педагог ресурсного класса должен:

- обладать знаниями специальной педагогики и психологии, специальных методик обучения;
- иметь знания по АВА (минимум — уровень ВСаВА в соответствии с международным стандартом);
- знать содержание образовательных программ и ФГОС для детей с ОВЗ;
- уметь адаптировать образовательные программы, учебные пособия и материалы в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка и ФГОС;
- иметь опыт работы с детьми с РАС.

В случае если РК работает не на принципах АВА, а в иной научной парадигме, на должность учителя РК лучше всего подойдет опытный учитель-дефектолог.

Если в школе обучается много детей с поведенческими трудностями и трудностями в усвоении программы, но не настолько серьезными, чтобы посещать ресурсный класс на постоянной основе, в учреждении необходим отдельный специалист, который работал бы над коррекцией данных трудностей.

Компетенции, которыми обладают члены команды ресурсного класса, позволяют прекрасно справляться с трудностями самых разных детей. Но, как вы уже поняли, нагрузка на учителя в ресурсном классе очень велика. И если есть необходимость помогать детям, не посещающим РК, то потребуются привлечение дополнительного специалиста.

Один из организационных способов — ввести в команду психолога РК, разделив с ним функционал учителя. В этом случае учитель сможет заниматься исключительно тем, что относится к обучению навыкам и освоению детьми программного материала. Психолог, в свою очередь, в такой организационной модели работает с нежелательным поведением учеников, решает задачи социализации, а также ведет работу со сверстниками и родителями детей из общеобразовательных классов.

При наличии двух специалистов команда ресурсного класса сможет работать с большим количеством детей, предоставляя необходимую помощь не только тем детям, которые ходят в ресурсный класс, но и ученикам, имеющим трудности в обучении и адаптации в регулярных классах.

Младший супервизор (куратор) ресурсного класса

Младший супервизор (куратор) ресурсного класса может не являться сотрудником того образовательного учреждения, на базе которого работает ресурсный класс. Он может одновременно курировать несколько ресурсных классов в разных школах, так как не требуется его постоянное очное присутствие в классе. Младший супервизор работает в одном ресурсном классе от шести до десяти часов в неделю.



Куратор Анастасия Козорез проводит занятие с Сашей по новому учебному плану: методическое руководство для учителя и тьюторов

Обязанности куратора ресурсного класса

Основная задача куратора в РК — оказание методической помощи специалистам класса:

- помощь в составлении и корректировке адаптированной образовательной программы ученика, индивидуальной части образовательной программы, поведенческой программы, планов-конспектов;
- помощь в анализе результатов мониторинга выполнения образовательной программы и результатов наблюдений за поведением учеников, посещающих ресурсный класс;
- консультирование педагога ресурсного класса по сложным случаям, возникающим в процессе обучения детей с РАС;
- помощь в организации совместной работы специалистов ресурсного класса и учителей общеобразовательных классов;
- оказание методической поддержки и проведение обучающих мероприятий для специалистов ОУ;

- налаживание продуктивного взаимодействия с родителями учеников ресурсного и общеобразовательного классов;
- обучение тьюторов РК.

Требования к квалификации куратора

Иерархия специалистов РК предполагает, что куратор должен обладать знанием АВА на уровне **BCBA** или **BCaBA** в соответствии с международным стандартом и иметь опыт работы с детьми с РАС.

ABC Глоссарий,
Стр. 288

Если РК работает без использования АВА, младший супервизор должен быть опытным методистом, владеющим знаниями по специальной педагогике, специальными методиками обучения академическим навыкам, а также принципами и методами коррекции нежелательного поведения.

Исходя из опыта создания РК, мы рекомендуем организовать работу команды класса таким образом, чтобы младший супервизор имел АВА-образование. На данный момент прикладной анализ поведения является единственным научным подходом, который позволяет эффективно работать с поведенческими трудностями учеников. Поскольку проблемы поведения чаще всего являются той преградой, которая стоит между ребенком и его обучением в среде сверстников, решение этих проблем является первоочередной задачей РК. Как показала наша практика, знание и опыт работы в АВА наилучшим образом помогают решить эти проблемы.

Супервизор

Супервизор входит в состав команды только в случае, если РК работает с применением прикладного анализа поведения.

АВА-подход предполагает участие в работе РК супервизора, имеющего международный сертификат поведенческого аналитика уровня **BCBA** с правом проведения супервизий (подробнее с правилами **Behavior Analyst Certification Board** по проведению супервизий можно ознакомиться на сайте ассоциации www.bacb.com. Там же представлен список специалистов, имеющих право проводить супервизии). Если в команде РК есть такой специалист, который может систематически (не реже одного раза в неделю) наблюдать за работой с учениками, посещающими ресурсный класс, необходимость в младшем супервизоре отпадает. Однако на данный момент в России не так много специалистов такого уровня, поэтому чаще всего РК, работаю-

→ См. ссылки
для
изучения
в конце
главы

щие в АВА-подходе, пользуются услугами привлеченных зарубежных специалистов в прикладном анализе поведения, работающих в дистанционном режиме с несколькими очными визитами в течение учебного года. Присутствие в команде куратора намного повышает эффективность при таком способе организации работы.

Супервизор является главным научным руководителем специалистов ресурсного класса. Это человек, который обладает наибольшим опытом, теоретическими знаниями и практическими навыками в АВА.

По сути, супервизор — это старший методист-практик. Помимо сертификата международного образца он обязательно должен обладать практическими навыками в организации РК, в обучении академическим навыкам и коррекции поведения. Ведь супервизор — это человек, который помогает педагогу РК и учителю общеобразовательного класса раз за разом справляться с возникающими трудностями, с которыми эти специалисты не могут справиться самостоятельно.



Супервизор изучает график формирования нового навыка



Супервизор, куратор и учитель разбирают поведенческие планы учеников, чтобы внести уточнения

Практика супервизий не является уникальной и не относится строго к поведенческим подходам. Супервизия — это методическая консультация более опытного коллеги по ряду специфических вопросов. Годы практического опыта, тысячи проанализированных ситуаций — все это помогает супервизорам находить верные решения, затратив минимальное время на их поиск.

Пройдет время, и те специалисты, которые год от года будут совершенствовать свои профессиональные навыки и получать дополнительное обучение, сами смогут стать супервизорами.

Учитель общеобразовательного класса

Учитель общеобразовательного класса также является членом команды. Ученики, даже проводя много времени в ресурсном классе, остаются в зоне ответственности учителя того класса, в который они зачислены. Учитель общеобразовательного класса работает в тесной взаимосвязи с тьюторами и педагогами ресурсного класса, сотрудничает с младшим супервизором (куратором). От профессионализма и личностных особенностей учителя во многом зависит то, насколько успешным будет процесс инклюзии детей с РАС в школе.

Обязанности учителя общеобразовательного класса

1. Совместно с педагогом ресурсного класса и другими специалистами составляет адаптированную образовательную программу ученика и индивидуальный учебный план и реализует их на своих уроках.
2. Участвует в организации процесса обучения ребенка с РАС в условиях своего класса.
3. Консультирует педагога ресурсного класса по учебной программе общеобразовательного класса.
4. Помогает в адаптации учебных материалов.
5. Знает и выполняет поведенческие программы учеников с РАС, составленные педагогом ресурсного класса или поведенческим психологом.
6. Создает благоприятную среду для учеников с РАС, проводя воспитательную и просветительскую работу с учениками своего класса.
7. Аттестует учеников, посещающих ресурсный класс, в отчетные периоды.



На перемене в общеобразовательном 1-м «Е» — Виктория Вячеславовна с учениками



Педагог дополнительного образования по хореографии Татьяна Андреевна с учениками 1-го «А» класса

В настоящее время в работе Министерства образования и науки РФ находится документ, описывающий новый профессиональный стандарт учителя. Принять его могут уже в 2017 году. Согласно новому профстандарту, все учителя общеобразовательных школ должны будут уметь работать с детьми, имеющими специальные образовательные потребности.

Учителя регулярных классов, работающие с нами в командах, — авангард этой новой формации российских учителей, они уже сегодня получают опыт работы с самой, пожалуй, непростой категорией детей для школьной инклюзии — детьми с РАС.

Координатор по инклюзии

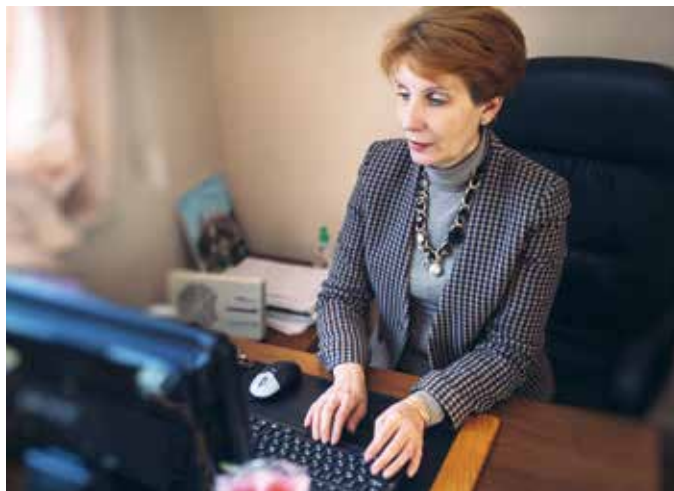
Координатор, заместитель директора, завуч по инклюзии и т.д. — административная должность в образовательной организации, реализующей инклюзивную практику образования. С появлением в школе

ресурсного класса у координатора появляется несколько специфических задач.

Обязанности координатора по инклюзии

1. Организация взаимодействия специалистов ресурсного и общеобразовательного классов, разработка нормативной документации, регламентирующей это взаимодействие.
2. Составление и утверждение расписания, по которому каждый ребенок посещает ресурсный и регулярный класс.
3. Контроль деятельности команды ресурсного класса, педагогов школы и непедагогического коллектива в соответствии с утвержденными адаптированными образовательными программами учеников.

Организация налаженной системы взаимодействия специалистов ресурсного и общеобразовательного классов — залог успеха работы по включению детей с РАС в среду типично развивающихся сверстников [Лич, 2015].



Координатор по инклюзии лицея №1574 Л. В. Ромашина слушает онлайн-селектор департамента образования, и общается с куратором ресурсного класса

Инклюзия должна быть четко организованным, продуманным процессом, в котором каждый участник хорошо представляет свою роль. При этом создание документов, регламентирующих взаимодействие специалистов в рамках организации инклюзивного процесса, ни в коем случае не может носить формальный характер.



Несколько раз в год вся команда собирается вместе для очной супервизии

Только заранее имея понятное расписание уроков каждого ребенка в общеобразовательном классе, учитель ресурсного класса может получить возможность заранее адаптировать материалы для учеников. Только опираясь на рабочую нормативную документацию, можно понять зону ответственности всех участников процесса за реализацию программы ребенка.

Только создав организованную систему взаимодействия, можно всегда держать процесс инклюзии под контролем.

Также важно понимать, что координатор по инклюзии — это человек, отвечающий за организацию процесса, администратор. Эта должность не может совмещаться с другими должностями, предполагающими контроль за содержанием работы ресурсного класса. Супервизор же должен отвечать исключительно за содержание работы РК. Совмещать эти должности никак нельзя.

Основополагающий принцип работы команды ресурсного класса: «ВСЕ ЗНАЮТ ВСЁ». Этот принцип работы предполагает, что вся информация по каждому ученику доступна всем членам команды. Каждый член команды владеет необходимыми знаниями и умениями для правильного использования информации и инструментами для ее анализа. Это дает возможность создания единого направления в работе с конкретным учеником всеми специалистами учреждения и его родителями (или законными представителями). А в следующей главе мы поговорим об организации пространства ресурсного класса.



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС

Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Тьютор ресурсного класса — это человек, в руках которого должен находиться контроль над поведением ребенка. Основная задача тьютора — стать ненужным ученику.

Инклюзия — четко организованный процесс, в котором каждый специалист команды ресурсного класса знает (и осознает) свою роль.



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 1. Внутренняя документация ресурсного класса (перечень)

Приложение 2. Внутренняя документация ресурсного класса (типовой пакет)

Приложение 5. Аналитическая справка по федеральному и региональному (Москва) законодательству о специальных условиях обучения

Приложение 6. Локальные нормативные акты (примерный типовой пакет)



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Профстандарт «Педагог»:
www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553

ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, п. 3.4. Требования к кадровым условиям:
fgos-ovz.herzen.spb.ru

Квалификационные характеристики должностей работников в сфере образования (ЕКЦ):
rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html
profstandart.rosmintrud.ru/eksd

Глава 6

Как организовать пространство ресурсного класса. Помещение и оборудование

В этой главе мы поговорим об организации пространства ресурсного класса. Здесь описываются рабочие зоны классной комнаты и их функциональное назначение, приводится описание мебели, специального оборудования и материалов. Особое внимание уделено сенсорным особенностям, которые часто есть у детей с аутизмом, и тому, как их учитывать при подборе специального оборудования.



Выбор расположения

Организация помещения и подбор оборудования для работы в ресурсном классе требуют серьезного внимания.

Первое, о чем необходимо подумать, — расположение кабинета. Кабинет для ресурсного класса непременно должен находиться в здании школы. Дети не должны переходить из одного здания в другое, чтобы принять участие в совместной деятельности со своими сверстниками.



Рис. 6.1 Схема организации всех функциональных зон с учетом санитарно-эпидемиологических требований к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях

Ресурсный класс должен располагаться таким образом, чтобы дети из него не мешали учиться ученикам других классов, а те, в свою очередь, не мешали ученикам РК. Прежде всего речь идет о звуках — шуме и криках во время уроков и перемен. Помимо выбора расположения, было бы правильно также заранее позаботиться о звукоизоляции.

Ресурсный класс должен быть расположен удобно — недалеко от туалета и важных школьных объектов: столовой, лестниц и т.д. Поскольку мы хотим, чтобы дети постепенно становились самостоятельными, дорога

в класс не должна быть очень сложной. У ученика в дальнейшем должна быть возможность самостоятельно сходить в туалет и вернуться обратно в класс или, например, дойти до столовой без сопровождения тьютора.

Кабинет для ресурсного класса

Кабинет для ресурсного класса должен быть достаточно просторным, чтобы вместить четыре функциональные зоны. Все оборудование класса подбирается в соответствии с этими зонами:

1. Зона для индивидуальных занятий.
2. Зона для групповых занятий.
3. Рабочая зона педагога РК.
4. Зона для сенсорной разгрузки.

В зоне для индивидуальных занятий находятся парты для каждого ребенка. Каждая парта должна быть двухместной, чтобы за ней могли комфортно работать ребенок и тьютор (инструктор). Так как в ресурсном классе одновременно занимаются несколько учеников со своими тьюторами и они одновременно могут выполнять разные задания, почти неизбежно будут возникать ситуации, отвлекающие учеников от учебной деятельности. Поэтому чтобы оградить детей от дополнительной информации, сенсорной нагрузки и чтобы отделить для ученика его индивидуальное пространство,



Парта для индивидуальных занятий



Групповые занятия в ресурсном классе

парты должны быть оснащены перегородками с трех сторон. Боковые перегородки могут быть съемными.

То, что тьютор сидит рядом с учеником, а не напротив него, как часто бывает во время индивидуальных занятий, помогает смоделировать ситуацию групповых занятий в ресурсном классе или уроков в общеобразовательном классе, когда тьютор будет находиться рядом с учеником и помогать ему.

Перегородка перед ребенком позволяет организовать визуальные подсказки, которые будут помогать ученику ориентироваться

в образовательном процессе. Такая конструкция также способствует формированию навыка считывать информацию не с горизонтальной поверхности парты, а с вертикальной поверхности перед ребенком, что впоследствии поможет ему в общеобразовательном классе получать информацию, которая будет расположена на школьной доске.

Поскольку в классе могут обучаться дети разного возраста, парты должны регулироваться по высоте. Около каждого стола стоит разместить тумбочку или небольшой стеллаж для хранения материалов для занятий с каждым ребенком, чтобы тьютору не приходилось искать нужные материалы и они всегда были бы под рукой. Там же хранятся индивидуальные поощрения учеников.

Верхняя полка на перегородке помогает держать необходимые учебные материалы рядом с учеником и педагогом, но при этом они не занимают рабочую поверхность парты. От полки на рабочую поверхность стола может падать тень, поэтому необходимо подумать об организации дополнительного освещения.

Зона для групповых занятий представляет собой один или два ряда парт, обращенных к доске, как в обычном классе. За этими партами должны иметь возможность удобно разместиться 8 детей. Парты должны стоять таким образом, чтобы тьюторы РК могли в нужный момент подходить к своим ученикам.

Именно зона для групповых занятий является моделью общеобразовательного класса, поэтому она должна максимально внешне ему соответствовать. Но она может быть достаточно мобильна, чтобы ее было легко изменять в соответствии с задачами, которые ставит педагог для разной деятельности с детьми. Парты также могут сдвигаться вместе в один большой стол или стоять отдельно друг от друга. Парты могут соединяться, чтобы дети учились работать в парах или просто выполнять задания рядом друг с другом.

На доске могут располагаться необходимые визуальные подсказки, чтобы дети учились ориентироваться на доску во время процесса обучения.

Рабочая зона педагога ресурсного класса. В рабочей зоне педагога РК находится его рабочий стол. Эта зона должна быть организована так, чтобы в ней было комфортно и удобно работать.

Для работы педагога РК понадобятся: компьютер, цветной принтер, ламинатор, резак для бумаги. Все это оборудование непременно потребуется вам, так как большинство учебных материалов необходимо разрабатывать и создавать для учеников ресурсного класса с нуля. В комплекте оборудования необходимо также иметь фото-

аппарат или видеокамеру и штатив, с помощью которых вы будете делать видеозаписи занятий или поведения учеников.



Документация
ресурсного
класса

Помимо оргтехники, в рабочей зоне педагога ресурсного класса могут храниться учебные материалы и документация по программам детей. Поскольку все материалы подбираются или создаются индивидуально, как правило, их количество колоссально (с перечнем документации ресурсного класса вы можете ознакомиться в Приложении 1).

Стоит продумать систему хранения и классификации материалов и документов, чтобы ими было удобно пользоваться всем специалистам класса. Следует также рассмотреть возможность использования компьютерной техники для сохранения растущего объема документации/информации РК.

Зона сенсорной разгрузки — это зона, специфичная для ресурсного класса, в котором обучаются дети с РАС. Сенсорная зона может находиться в отдельном помещении, если у школы есть такие возможности. Может быть также вариант с сенсорной зоной в подсобном помещении, если под ресурсный класс выделен кабинет химии, физики или биологии. Но чаще всего сенсорная зона организована в помещении ресурсного класса и может быть отделена от учебных зон перегородками, мебелью или просто выделена визуально.

Сенсорная зона — это, конечно, место для организации игр и общения с одноклассниками. Но важнее всего то, что сенсорная зона — это место, где ученики ресурсного класса могут отдохнуть во время перемен и перерывов, успокоиться в случае сенсорной перегрузки, набраться сил в случае усталости. В этом им помогает специальное сенсорное оборудование.





Сенсорная зона,
оборудованная
в пространстве
класса



Сенсорная зона,
оборудованная
в отдельном
помещении

Существует большое количество сенсорного оборудования, и к его подбору следует относиться очень внимательно. Не нужно перегружать сенсорную зону вещами, которыми дети никогда не будут пользоваться.

Сенсорные особенности детей с РАС, и как учесть их при выборе оборудования

Для начала стоит сказать несколько слов о сенсорных особенностях людей с РАС. Есть одна глобальная вещь: люди с РАС могут воспринимать и перерабатывать сенсорную информацию качественно иначе, нежели обычные люди [Богдашина, 2012]. В связи с этим обычные раздражители — зрительные, слуховые, тактильные и т.д. — могут вызывать у человека с РАС необычные ощущения, приятные и неприятные. Другими словами, нейтральный звук или, например, запах может быть для человека с РАС как очень приятен, так и практически невыносим.

Например, наша ученица Даша долгое время не принимала участия в уроках труда, так как не могла взять в руки пластилин. А первоклассник Андрей начинал плакать и закрывать уши, когда кто-то принимался петь.

Вторая очень важная вещь: особенности восприятия строго индивидуальны.

Мы не можем сообщить вам: «Все дети с аутизмом не переносят громких звуков», или «Все дети с аутизмом любят запах лаванды», или «Всем детям с аутизмом нужно постоянно что-то жевать». В подборе сенсорного оборудования мы ориентируемся только на индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка.

Почему так важно учитывать сенсорные особенности учеников с РАС? Давайте представим, что у вас есть полтора часа, за которые нужно успеть написать Очень Важный Отчет. Вы подходите к своему рабочему месту, садитесь на стул, и он под вами ломается. Вы приносите единственную табуретку и садитесь на нее. Пока все в порядке. Но как только вы приступаете к работе, в квартире сверху начинают сверлить стену. Открывая новый документ, вы внезапно осознаете, что табуретка чуть ниже, чем стул, и вам не совсем удобно печатать. Но у вас есть задача, которую необходимо решить в ограниченное время. Задумайтесь: сидя на неудобной табуретке и слушая звук перфоратора над головой, вы будете работать так же эффективно? Ваше настроение в процессе работы останется таким же, как если бы вы сидели на стуле и в тишине? Вряд ли.

Вывод из этого совсем несложный: когда человек находится в комфортных условиях, он может работать эффективнее и при этом не испытывать негативных эмоций в процессе работы.

В этом смысле ребенок с РАС ничем от нас не отличается. Разница лишь в том, что понятие дискомфорта у обычного человека и человека с РАС может быть очень разным. Для ученика с аутизмом перфоратором и низкой табуреткой могут стать, например, яркая лампа и запах фломастера.

Ресурсный класс — важная составляющая модели инклюзии, в которой создание условий, комфортных для всех учеников, становится одной из первоочередных задач.

Помимо исключения неприятных ощущений для ребенка с РАС, важно сделать так, чтобы у него была возможность получать те ощущение-

ния, которые ему приятны и помогали бы сохранять хорошее состояние для учебы.

Например, один из наших учеников лучше решал примеры после пяти минут прыгания на фитболе. Другой дольше сидел за партой, если на стуле лежала балансировочная подушка. А одна из учениц была гораздо более внимательной на уроке, когда на ее плечах лежал утяжеляющий шарф.

Получение приятных сенсорных ощущений является для ребенка с РАС (да и для любого другого человека) механизмом саморегуляции. То есть при помощи этих ощущений ребенок может успокаиваться или, наоборот, «подзаряжаться энергией». Дети могут начать трясти руками, стучать по парте, напевать мелодии, подпрыгивать на стуле, грызть материал.

Этот механизм присущ всем людям. В ситуации волнения каждый спасается своим способом: кто-то тербит бусы или браслет, кто-то грызет ногти, кто-то крутит прядь волос. Разница состоит в двух вещах: нейротипичные люди выбирают для себя приемлемые в обществе способы самостимуляций. В какой-то момент ребенок усваивает, что грызть ногти неприлично. Тогда он вместо этого начинает закусывать ручку или карандаш. Для ребенка с РАС получение приятных ощущений чаще всего стоит выше общественных норм и правил.

Второе отличие состоит в том, что обычный ученик может даже в самой сложной ситуации перестать «грызть ногти» (тербить бусы, крутить волосы и т.д.) и, например, выйти отвечать к доске. Для ученика с РАС «догрызть ногти» будет значительно важнее, чем выйти к доске. Нужно понимать, что это не капризы и не строптивость ребенка — это неконтролируемое поведение, которое физиологически необходимо. Если неподготовленный, незнакомый с такими особенностями детей с РАС учитель решит, что это упрямство или демонстрация характера, и попытается воздействовать силой, то прерывание такого поведения может вызвать у ребенка панику или истерику.

Возвращаясь к зоне сенсорной разгрузки: смысл ее создания заключается в том, чтобы дать возможность каждому ребенку «грызть ногти» в специально организованном месте и тем способом, который мы считаем приемлемым в данный момент.

Сенсорное оборудование подбирается под каждого ребенка в зависимости от того, какие ощущения ему нравятся или не нравятся. Это можно определить только после длительного наблюдения и точного понимания, что конкретно вызывает дискомфорт у ребенка, а к каким ощущениям он, наоборот, стремится.

Если выявлено определенное сенсорное оборудование, которое необходимо ребенку для его успешного нахождения в школе, то он пользуется им не только в отдельной сенсорной зоне, но и в других местах класса и школы, везде, где он бывает.

Ознакомиться с перечнем и описанием рекомендуемого оборудования для ресурсного класса, сенсорного и методического, вы можете в **Приложении 3**. Но это далеко не все, что можно использовать в работе с учениками с РАС. Разнообразного оборудования в разы больше, чем представлено в нашем списке. Ищите, изучайте, пробуйте, и вы найдете то, что более всего необходимо именно вашему ученику.

Отдельно о стоимости оборудования. Какие-то вещи стоят недорого: в этом случае вы можете подобрать аналоги, более доступные по цене. Что-то можно попробовать сделать самостоятельно. К примеру, в сенсорной зоне должен быть домик или палатка, чтобы ребенок мог «спрятаться». В одном из наших ресурсных классов таким домиком стала большая коробка из-под компьютера. Это получилось не специально, просто ее не стали выкидывать сразу. Но эта коробка так понравилась детям, что мы ее не только не выкинули, но еще и оклеили скотчем для прочности.



CD;
Стр. 324



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие

Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития

Богдашина О.Б. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Пространство ресурсного класса целесообразно разбить на четыре функциональные зоны: для индивидуальных занятий, для групповых занятий, зону сенсорной разгрузки и рабочую зону педагога.

Сенсорное оборудование подбирается индивидуально для ребенка, по результатам длительного наблюдения и тестирования.



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 1. Внутренняя документация ресурсного класса (перечень)

Приложение 3. Оборудование ресурсного класса (презентация)



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы:
www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184630/

Глава 7

Специальные условия обучения

Глава посвящена новому федеральному образовательному стандарту (ФГОС) для детей с РАС. В ней описаны различные варианты адаптированной основной образовательной программы (АООП) и специального индивидуального плана развития (СИПР), а также подробно раскрыта тема создания специальных условий обучения для детей с РАС.



Федеральный государственный образовательный стандарт

В 2014 году впервые в России появился документ, который регламентирует создание специальных образовательных условий для обучения детей с РАС. 19 декабря 2014 года Министерство образования и науки Российской Федерации приказом № 1598 утвердило федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ). В полную силу законопроект вступит в 2016 году.

Федеральный государственный стандарт описывает специальные требования к адаптации образовательной программы для детей с РАС, а также к учету их образовательных потребностей. Грамотное применение требований стандарта дает возможность создавать необходимые специальные условия для организации более эффективного процесса образования, обеспечения продвижения ребенка в социальном и личностном развитии, для лучшего развития его индивидуальных способностей, освоения основных навыков учебной деятельности, а также овладения социальными формами поведения и средствами коммуникации.

Основные положения

В рамках нового стандарта впервые нормативно закрепляются дифференцированные уровни образования для детей с РАС. Для каждого предлагаемого варианта обозначаются:

- условия организации начального обучения;
- соотношение в программе академического компонента и жизненных компетенций;
- требования к результатам начального образования;
- материально-технические условия, необходимые для достижения планируемых результатов образования.

Основная образовательная программа начального общего образования детей с РАС самостоятельно разрабатывается и утверждается образовательной организацией. Она должна раскрывать основные психолого-педагогические характеристики учеников с РАС, описывать их особые образовательные потребности, объем и содержание образования в соответствии с выбранными вариантами образовательного маршрута. При этом организация может разработать в соответствии со спецификой своей образовательной деятельности один или

несколько вариантов адаптированной основной образовательной программы (АООП).

Определение варианта АООП осуществляется на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). ПМПК проводит комплексное обследование ребенка и определяет вариант АООП с учетом результатов обследования, ИПР (в случае, если у ребенка есть инвалидность), и обязательно — с учетом мнения родителей.

Основные варианты АООП

Первый вариант АООП (цензовый уровень)

Данный вариант предполагает, что к моменту завершения обучения ребенок получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья. Сроки обучения при этом остаются стандартными — 4 года (1–4-й классы). Ребенок находится в среде сверстников, однако созданию специальных условий для реализации его особых образовательных потребностей уделяется большое внимание. Образовательное учреждение обеспечивает:

- оказание систематической психолого-педагогической помощи ребенку;
- особую организацию образовательной среды;
- при необходимости — коррекционную поддержку.

Второй вариант АООП (цензовый уровень)

Второй вариант также предполагает, что ребенок получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, но в более продолжительные сроки. Предполагаются два варианта изменения сроков обучения: пять лет (1–5-й классы) — для детей, получавших дошкольное образование; шесть лет (1–6-й классы) — для детей, не получавших дошкольное образование.

Продление сроков дает возможность увеличить время на постепенное введение в социальную среду, поэтапное формирование учебной деятельности и коммуникативного поведения, а также на овладение базовыми учебными навыками.

Этот вариант хорошо подходит для детей, которые к моменту поступления в школу не достигли уровня психологической зрелости, близкого к возрастной норме, не имеют достаточного опыта нахождения в среде сверстников, а также на должном уровне сформированных базовых учебных умений.

Третий вариант АООП (не цензовый уровень)

Предусматривается для детей, не способных на момент поступления в школу к освоению цензового уровня начального школьного образования даже в пролонгированные сроки и при наличии специальных условий обучения. Этот вариант ориентирован на детей с РАС с интеллектуальными нарушениями в легкой и средней степени. Данный вариант предполагает, что итоговые достижения учеников к моменту завершения начального обучения не будут соотноситься с итоговыми достижениями сверстников. Данный вариант также дает возможность обучения в пролонгированные сроки: шесть лет (1–6-й классы).

В структуре адаптированной основной образовательной программы при данном варианте значительно сокращен «академический» компонент и расширена область развития жизненных компетенций.

Четвертый вариант (не цензовый уровень, индивидуальный для конечного результата школьного образования ребенка)

Данный вариант предназначен для образования детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР): умственную отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, быть осложнена текущими соматическими заболеваниями. Этот вариант предусматривается для детей, в силу выраженности и тяжести проблем здоровья находившихся до настоящего времени вне системы образования, фактически признаваемых необучаемыми.

Согласно данному варианту, ребенок получает начальное школьное образование, уровень которого на момент завершения образования определяется исключительно его индивидуальными возможностями, серьезно ограниченными состоянием здоровья. Обязательной и единственно возможной в этом случае является специальная индивидуальная программа развития (СИПР). Предусматривается специальная организация всей жизни ребенка для реализации его особых образовательных потребностей в условиях школы и дома, а также специальная работа по включению ребенка в детский коллектив, введение в более сложную предметную и социальную среду.

При этом исключается изоляция от образовательной системы и ограничение ребенка домашними условиями или условиями учреждения социальной защиты. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1–6-й классы).

Внедрение в повсеместную практику ФГОС дает возможность образовательной организации на основании рекомендаций, высказанных в заключении ПМПК, адаптировать основную образовательную программу под ученика с любыми образовательными потребностями, обозначив в ней планируемый конечный результат и условия для оценки достижений ребенка.

Образовательная программа, адаптированная под конкретного ученика, содержит описание специальных условий обучения, перечень универсальных учебных действий, которые планируется сформировать у ученика в течение учебного года, перечень навыков по предметным областям (математика, чтение и пр.), а также его индивидуальных навыков в коррекционно-развивающей области.

Специальные условия обучения

В этой главе мы остановимся подробно на организации специальных условий обучения для детей с РАС в школах. Мы расскажем, как можно, опираясь на новый стандарт, создать такие условия и прописать их в программе ученика.

Глоссарий,
Стр. 286

Эмоциональное развитие детей с РАС, особенности произвольного внимания, специфика речевых трудностей и другие особенности создают необходимость четкого понимания их особых потребностей. Эти потребности можно описать в следующих тезисах:

- необходимость плавного введения в ситуацию обучения в классе;
- обеспечение сенсорного комфорта;
- дозирование учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности;
- упорядоченность пространственно-временной структуры образовательной среды, в которой находится ребенок;
- учет специфики усвоения информации;
- индивидуальный подход к оценке достижений ребенка.

Понимание этих особых образовательных потребностей детей с РАС требует создания специальных условий, необходимых для успешного включения и социальной адаптации в школьной среде.

Мы также хотели бы отметить важность таких факторов, как:

- изменение коррекционно-развивающей среды;
- использование современных методов, приемов и технологий;
- организация учебной работы в форме, адекватной возможностям ребенка;

- адаптированный учебный материал.

Мы уверены, что все эти факторы при правильном включении дают возможность получить качественное образование всем детям.

При подборе условий для конкретного ребенка потребуются знание общей специфики особенностей детей с РАС, но непременно с учетом индивидуальных потребностей каждого. Каждое изменение в условиях должно быть обусловлено трудностями ученика на данный момент, а также должно динамично изменяться с ростом его возможностей. Далее мы приведем пример некоторых условий обучения с их объяснением и конкретными примерами из адаптированных программ детей.

Описание специальных условий обучения

Блок № 1. Период адаптации

Первое из специальных условий, о котором необходимо подумать в самом начале обучения ребенка с РАС, — это определение его личного периода адаптации.

С началом школьного обучения любой ребенок с РАС испытывает массу трудностей в адаптации. Изменение привычного расписания дня, новое помещение, появление новых взрослых и детей, усложнение социальных требований часто приводят к обострению поведенческих проблем. Большинству детей с РАС для адаптации к школе нужен гораздо более длительный период времени, чем обычным школьникам. Зачастую, даже когда на первых порах обучение происходит только в рамках ресурсного класса, возникают серьезные сложности с вхождением ребенка в учебную ситуацию.

Помимо определения сроков личного периода адаптации, важно указать и особенности организации этого периода: дозирование нагрузок, изменение режима посещения и т.д.

Для детей, которые никогда до школы не обучались в интенсивном режиме и не находились в группе других детей, очень важно обеспечить плавное начало интенсивной работы. Только постепенное усложнение режима пребывания и интенсивности нагрузок позволяет избежать поведенческих взрывов и кризисов.

Грамотная организация периода адаптации дает возможность ученику привыкнуть к постепенно усложняющимся требованиям, а команде специалистов — качественно провести диагностику, оценить все основные потребности и возможности ребенка на данный момент времени.



Зонирование пространства. Выделение зон индивидуальных и групповых занятий



Сенсорную зону можно организовать в пространстве классной комнаты

Во многих случаях правильно организованный временной режим в период адаптации позволяет ученику в дальнейшем продолжить обучение в основном режиме общеобразовательного или ресурсного класса. Однако при наличии сопутствующих соматических проблем ребенку с РАС может понадобиться внесение изменений и в дальнейшую организацию его обучения, таких как создание гибкого графика с выделением дополнительного выходного дня или щадящий режим обучения с сокращенным количеством уроков.

Блок № 2. Организация среды

Обязательным условием для ребенка с РАС в любом образовательном учреждении является создание для него правильно организованной среды. Для максимально быстрой адаптации в новой ситуации обучения необходимо максимально структурировать пространство и приложить некоторые усилия к структурированию пространства всей школы. Наличие структуры помогает снизить беспокойство, уменьшить страх у ребенка, а также помогает ему в дальнейшем самостоятельно организовать свою деятельность с минимальной поддержкой взрослого.

Перед началом учебного года все пространство класса (помещения, комнаты — мы называем ее классом по привычке, как назывались классные помещения в школах, которые мы сами окончили) требуется зонировать в соответствии с планируемыми видами деятельности. В классе необходимо визуально обозначить зону обучения, игровую

зону, зону отдыха и т.д. При изменении пространства можно использовать перестановку мебели, цветные маркировки, обозначающие границы между зонами, обозначение зон цветным напольным покрытием, визуальные опоры (наклейки, таблички) в виде символов с изображением выполняемой деятельности и т.д.

Важно помнить, что структурирование необходимо не только на уроке, но и на перемене. Поэтому требования к структурированию пространства относятся также и к игровой зоне.

Пространство игровой зоны должно давать ребенку понимание о возможных вариантах его деятельности здесь. Условие по структурированной организации пространства может быть прописано в программе:

Саша К. *Необходимо выделение зоны отдыха с диваном или матом для лежания. В игровой зоне выделение отдельного стола с принадлежностями для рисования.*

Миша М. *Необходимо выделение сенсорной зоны с обязательным наличием ящика с сенсорными игрушками и батута. Маркировка шкафов с обозначением свободного выбора игрушек и шкафов для материалов учителя.*

Еще одним важным условием для поддержания стереотипа школьного обучения является **выбор и постоянство места в классе**. Традиционно при выборе места в классе для детей с особыми образовательными потребностями принято обращать внимание на состояние слуха и зрения ученика, а также на двигательные особенности ребенка, однако при обучении детей с РАС важно учитывать и особенности развития их внимания и восприятия. Так, например, часть детей вследствие особых сформировавшихся пространственных представлений или необычного зрительного восприятия плохо воспринимает информацию, находясь сбоку от доски. Некоторые дети на первых порах не могут сидеть за одной партой с одноклассниками и нуждаются в организации отдельно стоящего учебного места. Пример того, как условие по выбору места может быть прописано в программе:

Паша Д. *Отдельно стоящая парта с утяжеленными ножками или прикрепленная к полу. Расположение парты в регулярном классе — с возможностью подхода учителя с правой стороны для оказания физической помощи.*

Оля С. *Парта должна быть расположена рядом с учителем для возможности дублирования инструкции, а также для быстрого*

доступа и помощи ученику во избежание отрицательных эмоциональных и поведенческих реакций.

Для того, чтобы дать возможность ребенку лучше ориентироваться в своих вещах, необходимо ввести их **индивидуальную маркировку**. Маркировать нужно личные вещи (сменную обувь, физкультурную форму и т.д.), а также учебные принадлежности. Выбор маркировки зависит от уровня восприятия и понимания ребенка. Это могут быть и картинки, и определенный цвет, и обозначение имени. В некоторых случаях маркировать нужно и парту, за которой сидит ребенок. Пример того, как условие по маркировке предметов может быть прописано в программе:

Антон К. *Маркировка именем парты, особенно при условии перемещения парт. Цветная маркировка папок с учебными принадлежностями, соответствующих каждому предмету.*

Маша Р. *Цветовая маркировка парты и личных вещей.*

Отдельная задача, возникающая с началом школьного обучения, — это **организация учебной деятельности ребенка**. Для обеспечения этого процесса понадобится подбор внешних опор, таких как расписание, как обозначение последовательности действий. Ввиду того, что у детей с РАС часто присутствуют сложности с пониманием речи, необходимо, чтобы расписание было визуальным. Выбор вида расписания зависит от возраста и уровня понимания ребенка. Это могут быть фотографии, символы, обозначающие уроки и режимные моменты, надписи и т.д. Введение подобного расписания поможет учителю: упорядочить деятельность детей, уменьшить беспокойство и обеспечить наглядную последовательность смены деятельности, облегчив периоды ожидания для некоторых учеников.

Как и все остальные условия, выбор визуального расписания должен быть обусловлен трудностями ребенка на данный момент времени и соответствовать его возможностям. Так, **расписание может быть раз- личным по виду** — один ребенок может с успехом использовать общее на класс расписание, а другому необходимо индивидуальное на парте или в дневнике. Зачастую требуется использование именно индивидуального визуального расписания, так как в него могут быть внесены коррекционные занятия, дополнительные перерывы и т.д.

Кому-то из детей подойдет символическое обозначение занятий, кому-то уже можно вводить расписание в виде табличек с указанием предметов, а кто-то, наоборот, нуждается в составлении расписания из фотографий конкретных предметов. Так же как и другие специальные условия, использование расписания должно быть очень дина-



На партах закрепляются таблички с именами детей: за этой партой сидит Никита



А это парта, где занимается Арсений



Общее расписание дня представлено в картинках с текстами



Перед началом урока картинка «Урок» становится главной и перемещается на доску

мичным. Так, например, в начале обучения понадобится подробное составление на каждый урок с указанием всех режимных моментов, но по мере адаптации ребенка расписание может содержать только основные уроки. Пример того, как условие по использованию визуального расписания может быть прописано в программе:

Леша Т. *Общее на класс визуальное расписание в картинках, аналогичных карточкам из книги PECS; с указанием всех уроков, перемен и режимных моментов. Выполненное вертикально, с возможностью удаления карточек с выполненными заданиями.*

Антон К. *Визуальное расписание на все основные уроки, выполненное в цветных табличках, соответствующих цвету папок с материалами для урока. Дополнительная предварительная подготовка к изменениям в расписании.*

Леша Д. *Индивидуальное расписание с указанием предметов и дополнительных перерывов. Выполнено в табличках с названиями предметов, с возможностью отмечать символом выполненные действия.*

Ранее уже упоминались все преимущества использования на уроке визуализации последовательности действий в течение дня, однако зачастую требуется прописать еще и **визуальный план урока**. Создав заранее заготовки с названиями видов деятельности, учитель не будет в дальнейшем тратить много ресурсов на использование такого плана. В то же время его наличие может помочь в организации деятельности и другим ученикам класса, имеющим менее значительные проблемы. Визуализация плана урока позволяет ученику самостоятельно следовать этому плану. Ребенок видит, что он должен делать на уроке, и ему не нужны дополнительные словесные инструкции или подсказки. Такой план позволяет заранее подготовиться к смене деятельности, а также усвоить основные действия, характерные для того или иного урока. Часто наличие плана дает возможность избежать конфронтации с учителем: так, присутствие даже сложного задания в плане урока воспринимается как закон, а вычеркивание заданий из него дает ощущение того, что что-то достигнуто. Для изготовления плана урока рекомендуется применять карточки с символами и подписями, а в дальнейшем постепенно переходить к списку заданий. Условие по использованию визуального плана урока можно прописать в программе:

Антон К. *Индивидуальный список заданий, прописываемый тьютором перед уроком, с возможностью вычеркивания выполненных заданий.*

Оля Т. *Визуально определенный объем работы на уроке, выполненный в форме списка заданий с обозначением номера задания и страницы.*

Саша К. *План урока, выполненный в символах, начиная с трех заданий.*

Также к условиям организации среды относится обеспечение учеников с РАС системой **визуальных подсказок** в разных зонах класса. К визуальным подсказкам могут относиться схемы, алгоритмы, списки правил, позволяющих выполнять те или иные действия на уроках, пе-



Матвей изучает визуальный план урока



Лев выполнил задание по математике и готовится перенести соответствующую карточку в «сделано»

ременах и в бытовых ситуациях. К таким схемам-подсказкам относятся обозначение вариантов занятий на перемене, коммуникативные схемы, правила поведения и т.д. Также с помощью визуальных подсказок может быть специально проработана последовательность выполнения конкретных бытовых навыков (умывания, туалета, переодевания и т.д.).

Визуальные учебные подсказки часто используются педагогами и при обучении типично развивающихся детей.

Однако если такие дети могут самостоятельно легко ориентироваться в обилии визуального материала в классе, для детей с РАС часто зашумленность пространства представляет дополнительные сложности.

Для того чтобы эти визуальные опоры действительно работали, они должны быть четко структурированы по предметам (например: справа — математика, слева — русский; в синих рамках — чтение, в желтых — окружающий мир и т.д.). Необходимо предусмотреть возможность своевременной смены материалов, наличие на стенах только актуальных подсказок.

По мере адаптации ребенка часто появляется необходимость использования индивидуальных подсказок для конкретного ребенка, тогда как все остальные дети в классе уже могут справляться с заданиями без внешних опор. Условие по использованию визуальных подсказок может быть прописано в программе:

Оля Д. *Пошаговые инструкции в зонах выполнения бытовых действий: туалет, мытье рук, переодевание на физкультуру. Визуальные правила над доской.*



Визуальная подсказка: цифры из системы Нумикон дублируют цифры на часах



Визуальная подсказка: вопросы к словам и словосочетаниям крупно написаны рядом с ними



Визуальная подсказка: последовательность действий при мытье рук изображена на картинках



Визуальная подсказка: на картинках последовательно изображены предметы, участвующие в действиях при переодевании на урок физкультуры

Катя С. Пошаговая схема для переодевания на физкультуру. Коммуникативная доска со схемами обозначения просьб.

Олег И. Пошаговая схема подготовки к уроку. Схема действий для успокоения.

Организация рабочего места ребенка с РАС требует от учителя четкого анализа тех стимулов, которые могут помешать эффективному обучению его в классе, спровоцировав эпизоды нежелательного



Визуальная подсказка: последовательность действий при постройке объекта из блоков изображена на картинках

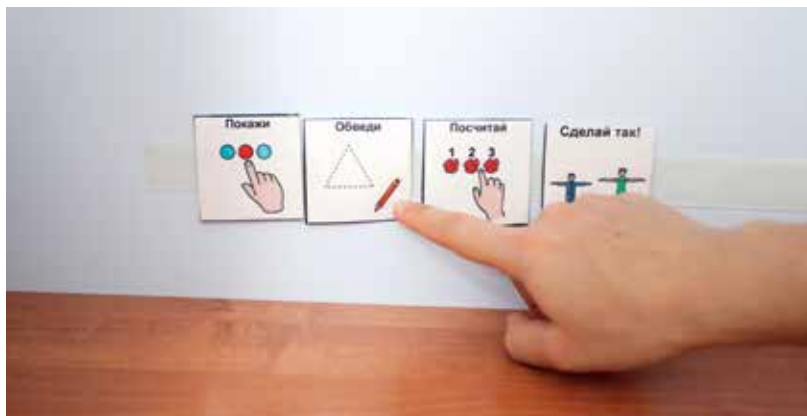
поведения. Поэтому очень важно определить **особенности индивидуального пространства для обучения**. К ним могут относиться: трудности восприятия с горизонтальной поверхностью — требуется наклонная доска; трудности при сканировании большого количества объектов; повышенное внимание к ученику, сидящему рядом, — ребенок пытается контролировать его деятельность, отвлекается. Эти и другие особенности требуют пристального внимания к организации пространства парты. Так, например, использование передней ширмы помогает сосредоточиться, а также дает возможность разместить на вертикальной поверхности необходимый материал: расписание, схемы, подсказки и т.д. Применение боковых ширм помогает сконцентрироваться во время выполнения сложных заданий и не обращать внимания на других детей в классе. Специальные липучки и крепления не дают возможности падать учебным принадлежностям на пол, также они могут использоваться для размещения индивидуальных правил, символов и т.д.

Пример того, как условие по организации индивидуального пространства обучения может быть прописано в программе:

Леша Т. Система липучек на парте для крепления раздаточных материалов. Коробка для готового материала.

Антон К. Наклонная рабочая поверхность. Система для крепления подсказок на магнитах.

Оля Т. Минимизация рабочих материалов на столе. Крепления для учебных принадлежностей. Обозначение правой стороны парты.



Ученик отвечает, следуя визуальным инструкциям, изображенным на картинках



Карточки с визуальными инструкциями можно заламинировать и носить с собой

Опыт обучения детей с РАС показывает, что наибольшие трудности они испытывают с пониманием вербальных инструкций. Ситуация усугубляется, если в классе есть дети с глобальным нарушением обработки вербальной информации. В таком случае можно использовать **визуальные инструкции**. Подобные инструкции помогают ребенку, ориентируясь на символ или печатный текст, правильно выполнить задание учителя. Использование визуальных инструкций минимизирует дополнительные временные затраты педагога на уроке, так как позволяет не дублировать инструкцию несколько раз. Учитель не повторяет одно и то же каждому ребенку по отдельности.

Такие инструкции можно расположить на парте, заранее подобрав к конкретному уроку, а также можно ввести их в сопровождение всех адаптируемых печатных заданий на регулярной основе. Как правило, при составлении визуальных инструкций используют символы, а при хорошем понимании прочитанного текста используют печатные инструкции.

На моей улице есть дороги.
По дороге ездят машины



Что это?



Это



Где ездят машины?

Что ездит по дороге?

Работа в альбоме

1. Приклей дорогу



2. Приклей дом



3. Приклей машину



4. Приклей дерево



Рис. 7.1 Пример адаптированного задания по ознакомлению с окружающим миром

Пример того, как условие по использованию визуальных инструкций может быть прописано в программе:

Леша Т. *Набор визуальных инструкций в символах PECS на парте, соответствующих всем фронтальным инструкциям для этого урока. Сопровождение всех печатных заданий визуальными символами PECS.*

Оля К. *Письменное дублирование всех инструкций.*

В организации правильного учебного поведения помогают и определенные **правила, введенные для конкретного ребенка**. Как и расписание и инструкции, все введенные правила должны быть визуализированы. При их подборе учителю необходимо четко продумать, какие именно правила вводить.

1. Правил не должно быть много. Это должны быть только актуальные на данный период времени правила.
2. Нужно четко продумать формулировку каждого правила. Фразы, используемые в правилах, должны быть короткими, все слова должны быть понятны. По возможности стоит избегать отрицательных формулировок, с частицей «не» (не кричать, не стучать).
3. Правила должны максимально описывать поведение таким, каким оно должно быть (сиду тихо, руки на парте и т.д.). Все индивидуальные правила должны располагаться на краю парты. Системы правил или специфические правила, необходимые для выполнения каких-либо отдельных действий, могут быть организованы в отдельные книжки или **социальные истории**. Правила могут касаться всех аспектов жизнедеятельности ученика на уроке, перемене и на внешкольных мероприятиях.

ABC Глоссарий,
Стр. 286

Пример того, как условие по использованию списка правил может быть прописано в программе:

Маша Р. *Правила поведения на перемене, выполненные в виде социальных историй.*

Леша Т. *Правила поведения, выполненные в символах PECS (сиду тихо, руки на столе).*

Блок № 3. Определение сенсорных потребностей

Ученику с РАС, имеющему большое количество сенсорных проблем, часто сложно усваивать учебный материал наравне с другими учениками. Специальные сенсорные приспособления и устройства помогут ему учиться.

При диагностировании гиперчувствительности к звукам и шумам одним из часто используемых приспособлений являются шумопоглощающие наушники. Правильно подобранные наушники не мешают



Рис. 7.2 Правила поведения в классе (пример)

ребенку слышать учителя, но снижают уровень фонового шума. При выборе данного устройства необходимо научить ребенка пользоваться ими, а также определить время их использования.

Второй из сенсорных особенностей, часто диагностируемых у детей с РАС, являются специфические проприоцептивные ощущения, а также особенности тонуса. Для снижения дискомфорта при данных особенностях можно опираться на рекомендации специалистов по сенсорике. Использование утяжеляющего жилета или плечевой подушки помогает ребенку насытиться необходимыми ощущениями и дает воз-

возможность дольше работать, сидя за партой. В ряде случаев специалисты рекомендуют использование вместо стула фитбола или массажной подушки. Подробно про оборудование читайте в главе 6.

→ Стр. 132

Из-за различных сенсорных трудностей ученику с РАС требуется обязательная организация разгрузки на переменах, поэтому в школе должна быть создана сенсорная зона, где он может побегать, поиграть в любимую игру или, наоборот, расслабиться, «спрятаться» в палатке или домике. Для самостимуляций нужно подобрать индивидуальные сенсорные боксы. Эти коробки используются для насыщения слуховыми, визуальными и тактильными ощущениями и могут содержать различные сыпучие, вязкие, тягучие, мягкие и другие материалы; массажеры, мелкие предметы, сенсорные игрушки и т. д.

Необходимость в течение дня выполнять большое количество графических заданий может стать серьезным источником напряжения для школьника с РАС. Для облегчения самостоятельного письма, а также постепенного ухода от поддержки руки можно использовать утяжеляющий манжет. Такой манжет можно приобрести в спортивном магазине или самостоятельно изготовить, наполнив его песком.

Для облегчения процесса письма также необходимо уделить особое внимание подбору письменных принадлежностей (трехгранных, изогнутых ручек и карандашей). В процессе обучения письму можно использовать насадки на ручку для детей с правосторонним и левосторонним латеральным предпочтением, а также самостоятельно изготовленные приспособления — массажный мячик, зажатый в руке и помогающий удерживать позу, или удерживающую резинку. Большому количеству детей на этапе овладения графическими навыками требуются ограничители строки, которые можно сделать самим из плотной пленки или оргалита.

Примеры сенсорного оборудования и их подробное описание вы можете посмотреть в [Приложении 3](#).

→ Стр. 330

Пример того, как условие по использованию сенсорного оборудования может быть прописано в программе:

Леша Т. *Утяжеляющий манжет на ведущую руку. Трехгранная толстая ручка и карандаш с наконечником для жевания. Индивидуальный сенсорный бокс для разгрузки, состоящий из вязких материалов.*

Катя С. *Шумопоглощающие наушники, используемые на перемене или в общественных местах. Ограничитель строки.*

Антон К. *Гелевая изогнутая ручка с насадкой. Плечевая утяжеляющая подушка. Сенсорный бокс с веревочками, шумовыми предметами.*



Первый карандаш для Леры — трехгранный, он помогает учиться писать

Блок № 4. Организация процесса коммуникации

Если в классе есть невербальные дети или дети с серьезными речевыми трудностями, вам потребуется использовать системы альтернативной коммуникации. При формировании навыка альтернативной коммуникации можно использовать различные системы, однако наиболее рекомендуемая — система обмена карточками PECS. Правильно введенная в работу система PECS не только дает возможность общения ребенка с РАС со сверстниками и взрослыми, но и в большинстве случаев запускает устную речь. Помимо классической коммуникативной книги PECS, ребенок может использовать коммуникативные программы на планшете, коммуникаторы или коммуникативные доски. Дети с хорошо развитой письменной речью вполне могут использовать ее не только для коммуникации, но и для формулирования ответов на уроке.

Пример того, как условие по использованию альтернативной коммуникации может быть прописано в программе:

Алеша Т: *Использование коммуникативной книги PECS и шаблона для построения фразы для обеспечения коммуникации.*

Даша С. *Использование письменной речи для формулирования ответов на вопросы и коммуникации со сверстниками.*

Блок № 5. Технические средства обучения

Многие дети с РАС мыслят образами, а это значит, что они лучше воспринимают информацию через зрительный канал, чем через слуховой. Такие особенности восприятия обуславливают обязательное использование наглядности. Это могут быть презентации, учебные фильмы, мультфильмы и т.д. Помимо необходимых в каждом классе мультимедийных средств, для эффективного обучения ребенка с РАС зачастую необходимо более специфическое техническое оборудование.

Использование планшета на уроке может облегчить некоторым ученикам усвоение программного материала. На планшете возможно выполнение отдельных заданий, просмотр фрагментов фильмов, а также он может применяться для выполнения тестовых и контрольных работ. Дети, которые не могут овладеть навыком письма, с помощью планшета могут учить русский язык и выполнять письменные работы.

При трудностях восприятия вербальной информации, замедленной ее переработке необходимо научить ребенка использовать диктофон. Это устройство позволяет неоднократно прослушивать информацию, предоставляемую на уроке, а также слушать ее частями. Еще одним техническим средством, используемым при обучении, является микрофон. Прослушивание собственной речи, записанной через микрофон, позволяет отрабатывать произношение, работать над интонацией, развивать восприятие и понимание собственной речи.

Среди наших учеников встречается большое количество тех, кто с легкостью выполняет вычисления различной сложности, однако



Обмениваясь карточками PECS, Саша учится общаться



Сеня общается с помощью приложения PECS для планшета

наравне с ними есть и такие ученики, у кого отмечаются трудности выполнения арифметических действий даже на самом начальном уровне. При обучении таких детей необходимо использование калькулятора.

Многие ученики с РАС испытывают трудности с переходом от одной деятельности к другой, а также трудности организации собственной деятельности при продолжительной работе. Тогда мы используем **таймер**, наглядно показывающий время работы или отдыха, и подготавливающий к смене деятельности.

Пример того, как условие по использованию технических средств может быть описано в программе:

Леша Т. *Использование визуального таймера при выполнении самостоятельных работ. Использование микрофона при отработке имитации слогов.*

Антон К. *Использование планшета при проведении письменных работ. Использование диктофона на уроках окружающего мира.*

Блок № 6. Дидактические материалы

Независимо от того, по какому из вариантов адаптированной образовательной программы учиться ребенок с РАС, для его эффективного обучения потребуется подбор специфических дидактических материалов, а также адаптация уже имеющихся.

Специальные учебные пособия. На данный момент существует большое количество уже готовых специальных учебных пособий для детей с различными трудностями обучения, которые могут значительно облегчить усвоение программного материала. Одним из математических пособий, активно используемых при обучении детей с трудностями усвоения математических понятий, является **Нумикон**. В пособии используется мультисенсорный подход и применяются специальные наборы наглядно-практического материала. К примеру, многим детям с РАС сложно понять абстрактные понятия, такие как «количество». Шаблоны, включенные в Нумикон, помогают детям установить связь между числом и количеством, которое оно обозначает.

При обучении детей с трудностями овладения математикой традиционно используют специализированную линейку — **абак**. Такая линейка применяется для обучения счету и выполнению арифметических действий, однако требует проведения дополнительного обучения ее использованию и хорошо развитых мелкомоторных навыков.

При формировании графических навыков возможно применение **специального тренажера для письма**. Эффект тренажера основан

на включении в процессе письма дополнительно к зрительному кинестетического анализатора.

К специальным приспособлениям можно отнести и разрабатываемые учителями таблицы для выполнения вычислений в столбик, планшеты для решения примеров и задач и другие.

При обучении детей с РАС особое внимание следует уделить подбору **специальных рабочих тетрадей, учебных материалов и учебников**. На данный момент существует немало количество пособий, так или иначе адаптированных под детей с различными трудностями: прописи для левшей, прописи для детей с моторными трудностями. Так, например, при работе с детьми со сниженным темпом письма целесообразно использовать листы с упражнениями, требующие минимального заполнения. Также существуют тетради с готовыми заданиями, которые возможно использовать на уроке. Однако наибольший эффект достигается при адаптации материалов под конкретные нужды ученика.

В ряде случаев для овладения программным материалом могут использоваться учебники для специальных (коррекционных) учреждений. Большинство тем в данных учебниках идентичны темам в основной программе, но материал представлен более схематично и наглядно. Однако полностью использовать данный учебник не представляется возможным, особенно при условии подключения ребенка к общеобразовательному классу. В этом случае эффективнее всего адаптировать материалы программы общеобразовательного класса, внося изменения в структуру преподнесения материала, формулировки, величину текста и расположение его на листе.

Адаптация учебных материалов. При всем богатстве выбора учебных пособий в силу асинхронии развития ни одно из них полностью не подходит для ребенка с РАС. Чаще всего для полноценного усвоения программного материала учителю необходимо модифицировать и адаптировать уже имеющиеся пособия, а зачастую и создавать собственные авторские тетради, листы с заданиями и карточки. Только эти пособия отражают полностью все потребности конкретного ребенка и изменяются соответственно его возможностям. При создании тетрадей часто применяют дополнительную разлиновку, выделение красной строки, увеличение клеток, увеличение формата тетрадей и т.д.

Трудности понимания речи, сложных грамматических оборотов, диалогов, а также абстрактных понятий обуславливают обязательную адаптацию заданий, задач, текстов для чтения и другого учебного материала. При подборе условий необходимо четко понимать, в какой



Учитель Ольга Владимировна разработала персональную тетрадь по математике специально для Саши

именно адаптации и по какому предмету нуждается конкретный ученик. Адаптация текстов для чтения, упрощение предложений поможет детям с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения работать наравне с остальным классом. Дополнительный разбор сложных слов и морфологических оборотов, их иллюстрирование поможет лучше понимать смысл прочитанного. Презентации информации по окружающему миру в форме презентаций даст возможность лучше усвоить информацию урока.

Пример того, как условие по подбору и адаптации дидактического материала может быть прописано в программе:

Саша К. *Использование тетради формата А4 с увеличением клетки и очерчивание по две линейки. Уменьшение количества заданий. Выделение ключевых слов в задаче. Уменьшение текстов для списывания.*

Катя Т. *Предоставление заданий на отдельных листах. Все учебные пособия снабжены липучками. Использование текстов, снабженных картинками.*

Оля Д. *Использование карточек по математике с возможностью вписывания отдельных ответов. Адаптация текстов: сокращение, упрощение диалогов, выделение вопросов. Адаптация вопросов в тестах.*

Леша Т. *Использование заданий, снабженных визуальной инструкцией. Задания с возможностью продуктивного ответа, выбора ответа из 2–3. Задания с возможностью приклеивания ответа (цифра, буква).*



Андрей выполняет задания по математике на листах, расчерченных в крупную клетку — это адаптированный материал

Блок № 7. Условия для проведения аттестации ученика

Промежуточная и итоговая оценка качества освоения адаптированной образовательной программы содержательно должна соответствовать требованиям ФГОС обучающихся с ОВЗ и отражать динамику индивидуальных образовательных достижений ученика с РАС. При создании АООП команда специалистов прописывает предметные результаты обучения, которыми определяется качество усвоения программного материала. При обучении детей по 1–2-му варианту ФГОС к концу четвертого класса ребенок должен освоить необходимый минимум программного материала. Однако при проведении аттестации важно организовать такие условия, при которых потенциал каждого конкретного ребенка будет максимально раскрыт. В таком случае при описании специальных условий мы можем говорить об изменении не содержания, а только формы и условий проведения промежуточной и итоговой аттестации.

Форма проведения аттестации. При выборе формы проведения аттестации важно учитывать все особые образовательные потребности и возможности учащегося. Одна из форм предоставления результата — это возможность альтернативного ответа. Так, например, детям с моторными трудностями и особенностями письменной речи вместо выполнения письменной работы целесообразно предоставить возможность устного сообщения или ответов с использованием планшета. В тех же случаях, когда ребенку трудно отвечать перед всем классом, или при отсутствии устной речи можно предложить выполнить письменную работу, тест, дать письменное сообщение.

Ряд детей с РАС неплохо справляются с тестовыми заданиями. При этом надо помнить, что ответы, предлагаемые в тестах, должны

быть изложены кратко и по возможности не содержать пространных формулировок. Для других тесты необходимо адаптировать. Большую трудность представляет выбор правильного ответа, так как очень часто ребенку проще самому ответить на вопрос, чем определить, что из написанного правильно, а какое мнение ошибочно. Наибольшую сложность представляет не сам тест, а заполнение оценочных бланков. Возможно, вам придется обучать сотрудников, проводящих тестирование, как правильно их заполнять.

При адаптации контрольной работы или диктанта могут быть предусмотрены следующие варианты: вписывание отдельных букв, ответов в примеры, решение задач, заранее занесенных в схему, возможность опоры на образец и т.д.

Важно четко определить, в какой именно адаптации нуждается ребенок на данном этапе развития, и описать конкретные условия, при которых выполнение им контрольно-измерительных материалов будет наиболее успешным.

Организационные условия. Помимо адаптации контрольно-измерительных материалов важно и описание организационных условий, при которых тот или иной ученик будет максимально комфортно себя чувствовать и сможет полностью раскрыть свой потенциал. К таким организационным условиям относится, например, увеличение времени на выполнение контрольного задания. Также для учеников с РАС важно изменение обстановки, в которой проходит тестирование, — возможность выполнения заданий в отдельном помещении, в малой группе или индивидуально в присутствии сопровождающего.



Индивидуальная программа для каждого ученика разрабатывается в начале года и корректируется несколько раз в течение учебного года

Еще одним из специальных условий является использование особых приемов организации процесса оценки достижений. К таким приемам могут относиться наглядные опоры в виде визуального расписания или списка заданий, применение алгоритма выполнения отдельных, наиболее сложных видов заданий, а также возможность сдачи экзамена в компьютерном варианте или на планшете с последующей распечаткой и пр.

Пример того, как условие по проведению аттестации ученика может быть прописано в программе:

Леша Т. Тесты с возможностью продуктивного ответа, выбора ответа из 2–3. Прохождение аттестации в индивидуальном режиме, в сопровождении тьютора.

Антон К. Сокращение объема списываемого материала. Сокращение текста диктанта. Выполнение заданий в несколько приемов, по частям. Помощь в заполнении бланков тестов.

Саша К. Тесты с картинками. Решение задач, занесенных в схемы. Снижение скорости диктовки. Организующая помощь тьютора. Предварительный разбор и объяснение сложных заданий, возможно выполнение аналогичных.

Даша С. Уменьшение количества заданий в контрольной. Адаптированный диктант (только вписывание определенных букв на определенные правила). Увеличение времени (2 урока). Использование наглядных опор в виде расписания, алгоритм выполнения отдельных, наиболее сложных видов заданий и пр.

Специальные условия обучения прописываются для всех четырех вариантов программ ФГОС и опираются на потребности и особенности конкретного ученика.

Это очень важная часть программы, потому что именно грамотно подобранные и прописанные условия позволят наиболее эффективно реализовать всю адаптированную программу ребенка. При этом мы хотим особо отметить, что ресурсный класс — это наилучший способ реализации специальных условий обучения.

В следующей главе мы продолжим разговор про индивидуальную адаптированную программу для каждого ученика. Мы расскажем о том, как прописывать в программе навыки по разным областям, как составлять планы по формированию этих навыков и как отражать в программе работу по коррекции поведения, мешающего адаптации ученика в школе.



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС

Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости.

Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS)



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 3. Оборудование ресурсного класса (презентация)



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

При подборе специальных условий обучения требуется знание общей специфики особенностей детей с РАС, а также учет индивидуальных потребностей конкретного ученика.



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Концепция ФГОС обучающихся с ОВЗ:
fgos-ovz.herzen.spb.ru/wpcontent/uploads/2014/03/Концепция-ФГОС-новая.pdf

ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья:
fgos-ovz.herzen.spb.ru

Глава 8

Что такое индивидуальная образовательная программа ученика

Из этой главы вы узнаете, как составлять индивидуальную программу обучения и коррекции для учеников, посещающих ресурсные классы, а также о том, как выбирать цели и критерии оценки и прописывать ожидаемые результаты образовательного процесса.



Принципы составления индивидуальной программы

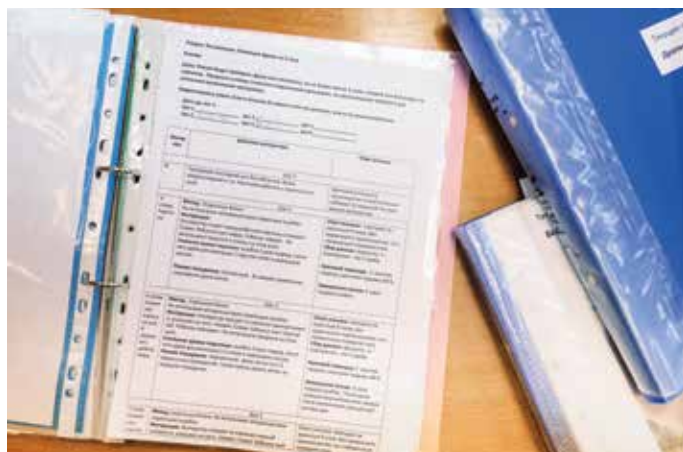
Индивидуальная программа — это ваш план действий на год. В ней вы описываете целевое состояние — то, что ваш ученик будет уметь к концу года, какими навыками овладеет и как он будет ими пользоваться. От того, как будет составлена программа, зависит, как будет построен процесс обучения.

Программа не должна быть слишком сложной для вашего ученика, чтобы вы могли достичь запланированного результата. Но она не должна быть и слишком легкой, чтобы не занижить возможности ребенка. Скажем честно — это непросто. Сложно предугадать, в каком темпе ученик сможет обучаться, что из запланированного вызовет у него наибольшие трудности, а что он освоит быстрее, чем заложено в программе. Поэтому составление программы — это не однократное действие в начале года: написал и забыл. Это процесс, который длится на протяжении всего учебного года, и у вас все время есть возможность корректировать программу в процессе обучения ребенка так, чтобы она максимально соответствовала его потребностям и возможностям.

Для того чтобы правильно и своевременно производить коррекцию программы, необходим постоянный мониторинг ее освоения учеником.

Подробно про мониторинг и анализ освоения программы написано в главе 13, а здесь мы рассмотрим вопрос выбора навыков, их описания и выделения критериев оценки.

→ Стр. 274



Часть индивидуальной программы ученика, посещающего ресурсный класс

В Законе «Об образовании в РФ» введено такое понятие, как адаптированная образовательная программа, которая, по сути, является той самой индивидуальной программой ребенка [Малофеев и др., 2014]. В этой главе оба термина будут синонимами, но чаще будет употребляться термин «индивидуальная программа».

В адаптированной образовательной программе есть три раздела, где перечисляются навыки, которыми ребенок должен овладеть к концу учебного года. Вот эти разделы:

- Предметные области: навыки по учебным дисциплинам (математика, русский язык, окружающий мир и т.д.).
- Коррекционно-развивающая область: навыки по функциональным сферам (восприятие, речь, коммуникация, самообслуживание и т.д.).
- Универсальные учебные действия: к ним относятся навыки, которые позволяют ученику учиться.

Подробно эта категоризация навыков представлена во ФГОС, с описанием того, какие навыки к каким категориям относятся. Мы не будем их пересказывать, а остановимся на процессе создания программы.



Восемь папок содержат индивидуальные планы и программы для каждого из восьми учеников, посещающих ресурсный класс

К вам в класс приходит ученик, о котором вы еще ничего не знаете, кроме того, что написано в сопроводительных документах. Вам могут передать характеристику от специалистов, которые занимались с этим ребенком ранее. Но, вполне возможно, вам предоставят только заключение психолого-медико-педагогической комиссии. В заключении будет прописана программа, по которой должен проходить обучение этот ученик, и перечень особых условий, которые для ученика должна создать школа.

Программа, указанная в заключении ПМПК, — это ваша первая отправная точка в создании индивидуальной программы ученика.

Тестирование

После ознакомления с документами мы рекомендуем проводить диагностику ребенка для выявления уровня сформированности навыков. Для диагностики можно использовать специальные тесты на оценку базовых навыков. Например, такие как **ABLLS-R** или **VB-MAPP**.

The Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revised (ABLLS-R) и The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) — инструменты для оценки развития базовых навыков ребенка, включая такие как: развитие речи и ее понимания, моторных навыков, визуального восприятия, социального взаимодействия, начальных академических навыков и других. На основе результатов тестирования разрабатывается индивидуальная программа обучения, а повторное тестирование позволяет оценить прогресс обучения.

Оба теста разработаны в рамках прикладного анализа поведения специально для тестирования детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями развития.

ABC Глоссарий,
Стр. 287

ABC Глоссарий,
Стр. 289



Материалы для проведения тестирования по ABLLS-R

Использование специальных тестов для оценки навыков значительно облегчает задачу учителя. Оба теста представляют собой перечень базовых навыков, которые необходимы ребенку для успешного обучения в школе. Каждый навык представлен в нескольких уровнях сложности, и даны критерии оценки уровня с описанием процедуры проведения данной оценки.

Функциональная сфера: понимание обращенной речи.

Навык: показывать на части объектов по устной инструкции педагога.

Действие: ученик дотрагивается до части объекта, названной педагогом, на самом объекте или его изображении.

Описание задания: перед учеником находится макет дома или его изображение. Ученик указывает на крышу, дверь, окно по инструкции педагога.

Критерии:

1-й уровень. Ученик указывает по крайней мере на две части у двух объектов.

2-й уровень. Ученик указывает на две части у четырех объектов.

3-й уровень. Ученик указывает на три части у шести объектов.

4-й уровень. Ученик указывает на три или более частей у 10 объектов.

В результате проведения тестирования у вас получится:

- а) список навыков, которые у ребенка еще не сформированы,
- б) список навыков, которые сформированы,
- в) список навыков, которые находятся в стадии формирования, с указанием, на каком уровне каждый из этих навыков.

На рис. 8.1 представлен пример одного из тестовых заданий в ABLLS-R [Partington, 2008].

Вполне может создаться ситуация, когда у вас нет специальных тестов для оценки навыков.



Тьютор работает с тестом ABLLS-R

Это не страшно, хотя и существенно затруднит вашу работу. Вам необходимо описать перечень навыков, которыми должен владеть ребенок к своему возрасту, выделить критерии, по которым вы сможете оценить, что навык присутствует, и подобрать задания, при выполнении которых ребенок сможет данный навык продемонстрировать.

Например, вы хотите посмотреть, сформирован ли у ребенка порядковый счет в пределах пяти. Вы определяете критерий наличия навыка: ребенок может посчитать от одного до пяти вслух без визуальной поддержки. Какие могут быть уровни в формировании данного навыка:

- *ребенок может самостоятельно вслух посчитать от одного до пяти без визуальной поддержки и подсказки педагога после инструкции «посчитай от одного до пяти»;*
- *ребенок может посчитать от одного до пяти без визуальной поддержки после инструкции «посчитай от одного до пяти», когда педагог начинает счет, а ребенок продолжает;*
- *ребенок может посчитать от одного до пяти с визуальной поддержкой в виде цифр, выложенных в числовой ряд;*

- *ребенок может посчитать от одного до пяти, но пропускает некоторые цифры или меняет цифры в ряду местами;*
- *ребенок не может посчитать от одного до пяти.*

Прописав уровни и критерии, вы можете подобрать материалы для тестирования данного навыка и задание (то есть процедуру оценки).

В качестве подсказки для вас мы приведем перечень сфер, по которым производится оценка в ABLLS-R.

1. **Сотрудничество и эффективность поощрений.** Определяется, насколько легко мотивировать ребенка с помощью поощряющих предметов и занятий и как предоставление положительного подкрепления отражается на выполнении инструкций и заданий педагога.
2. **Визуальное восприятие.** Определяется способность ребенка выполнять задания, основанные на визуальных стимулах (пазлы, головоломки, изображения).
3. **Понимание обращенной речи.** Оценивается способность воспринимать и понимать речь на слух.
4. **Моторная имитация.** Оценивается способность ребенка повторить чужие движения различного рода.
5. **Вокальная имитация.** Оценивается способность имитировать звуки или слова вслед за другим человеком.
6. **Просьбы.** Способность ребенка выражать просьбы различного рода с помощью слов, символических жестов или карточек.
7. **Наименование.** Способность ребенка называть (давать название, наименовать) объекты, их функции, качества или категории.
8. **Интравербальная речь.** Навыки коммуникации с другим человеком (с помощью устной речи или жестов).
9. **Спонтанные вербальные реакции.** Использование устной речи или ее элементов без подсказок или побуждения со стороны другого человека.
10. **Синтаксис и грамматика.** Насколько правильно ребенок согласует друг с другом слова и словосочетания.
11. **Игра и досуг.** Навыки самостоятельной игры в одиночестве или в группе ровесников.
12. **Социальное взаимодействие.** Социальные навыки при взаимодействии с ровесниками и взрослыми.
13. **Групповые инструкции.** Способность ребенка учиться в группе ровесников, в том числе воспринимать фронтальную инструкцию.
14. **Распорядок класса.** Способность следовать правилам и типичному распорядку во время учебы в школе.

15. **Обобщение реакций.** Способность обобщить усвоенный материал и использовать его в повседневных или в новых ситуациях.
16. **Чтение.** Знание букв алфавита, готовность к чтению и навыки чтения.
17. **Математические навыки.** Числа, порядковый и количественный счет, знание математических концепций, например больше, меньше и равно, базовые навыки сложения и вычитания.
18. **Графические навыки.** Базовые графические навыки, раскрашивание, рисование, копирование линий, навыки письма от руки.
19. **Правописание.** Навыки буквенного анализа слов.
20. **Одевание.** Способность одеться и раздеться самостоятельно.
21. **Прием пищи.** Базовые навыки самообслуживания в отношении приема и приготовления пищи.
22. **Уход за внешностью.** Базовые навыки самообслуживания в отношении ухода за внешностью и гигиены.
23. **Использование туалета.** Базовые навыки самообслуживания при использовании туалета.
24. **Навыки крупной моторики.** Такие двигательные навыки, как игра в мяч, ползание, бег, прыжки на одной ноге, раскачивание на качелях и так далее.
25. **Навыки мелкой моторики.** Такие двигательные навыки, как переверачивание страниц, умение резать ножницами, нанизывать бусины на нитку и тому подобное.

Вы провели диагностику, и у вас теперь есть две точки: уровень сформированности тех или иных навыков вашего ученика и требования школьной программы. Анализ описания этих двух точек позволяет вам создать индивидуальную программу для вашего ученика, которая будет являться адаптированным вариантом школьной программы. Именно по той программе, которую вы составите, ваш ученик и будет проходить аттестацию в конце учебного года.

Вам нужно представить, до какого уровня вы сможете довести навык ученика к концу года, исходя из того уровня, который есть на момент диагностики.

Будут навыки, которые почти сформированы и по которым потребуется незначительная работа для полного освоения. Будут навыки, которые не развиты в данное время и для формирования которых, соответственно, потребуется больше времени. Но не только уровень сформированности является критерием для отбора навы-

ка в программу. Навыки следует также оценивать по важности для обучения в школе.

Например, если ребенок умеет складывать пазлы из шести частей и не умеет складывать пазлы из 12 частей, так ли это важно для его обучения в первом классе, чтобы вносить этот навык отдельной строкой в программу? Скорее всего, нет. Но если ребенок совсем не может воспроизвести конструкцию из предметов (блоков, кубиков, игрушек) вслед за взрослым, то этот навык непременно будет прописан в программе. Потому что умение повторить что-то вслед за учителем — важный навык для школьного обучения.

Следует помнить, что, скорее всего, программа, которую вы составите вначале, будет неточной. Во-первых, тестирование всегда дает несколько искаженную картину. Ребенок может случайно правильно выполнить задание, в то время как на самом деле данный навык у него не сформирован. Или, наоборот, день, в который проводилась диагностика, был неудачным для ребенка, у него было плохое настроение, он не выспался или просто не захотел идти с вами на контакт и поэтому не выполнил задание, хотя данный навык у ребенка сформирован на высоком уровне.

Во-вторых, сразу после диагностики вам будет трудно оценить темп освоения ребенком новых навыков. Ваш ученик может освоить программу, которую вы запланировали на год, за пару месяцев. Или, наоборот, на освоение тех навыков, на которые вы заложили один месяц, ребенку может понадобиться в три раза больше времени.

Поэтому вы сразу должны учитывать возможность корректировки программы через один-два месяца после начала работы.

Навык, прописываемый в программе, должен быть как можно более точно описан. Прочитав описание навыка, каждый человек должен представить себе, какие именно действия будет совершать ребенок. Если вы читаете в программе, что ребенок будет знать к концу года все буквы алфавита, какое действие вы себе представите? Вы уверены, что другой человек представит точно такое же действие? Ребенок будет называть все буквы или показывать их? Только печатные буквы или письменные тоже? Прописные и строчные?

Если не будет точного описания того, как навык должен выглядеть, вам будет крайне тяжело оценить, сформирован он к концу выделенного периода или нет.

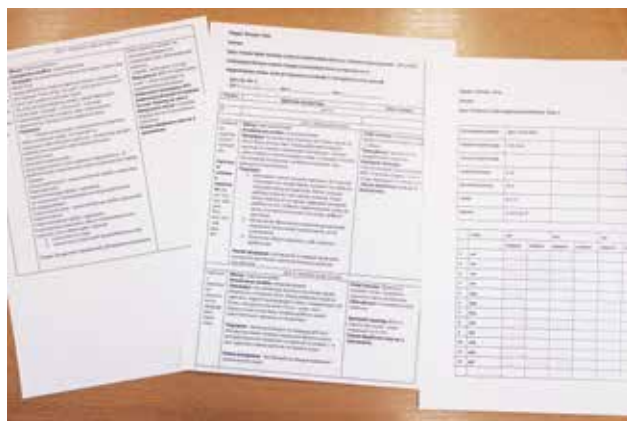
При написании программы мы должны придерживаться нескольких правил [Лич, 2015; Варгас, 2015].

Правила описания навыков

Первое правило

Приведите точное описание действия, которое в итоге обучения научится выполнять ученик.

Для того чтобы выполнить данное правило, следует избегать в описании навыков таких слов, как «знать» или «понимать». Подумайте, как вы поймете, что ваш ученик знает буквы. Что он должен сделать для того, чтобы окружающие приняли решение, что он их знает.



Индивидуальные планы-конспекты, разработанные для конкретных учебных навыков, — часть индивидуальной адаптированной программы (АОП)



Фрагмент индивидуальной части образовательной программы, которая входит в АОП

Существует большое количество глаголов, с помощью которых можно точно описать навык: повторить, выбрать, показать, разложить, ответить, написать, соединить, назвать и т.д. Используя их, вы сможете четко формулировать навыки в ваших программах.

Второе правило

Когда мы описываем навык, как говорилось выше, мы представляем действие, которое будет совершать наш ученик.

Отсюда второе правило: навык должен быть описан в утвердительной форме.

То есть мы всегда пишем, что будет делать ребенок, и никогда не пишем, чего он не будет делать.

Не может в программе присутствовать такой навык, как «ребенок не будет отвлекаться от выполнения задания учителя на протяжении всего урока». Потому что это не навык, а отсутствие чего-то. «Ребенок не будет...» А что он будет? Мы же что-то конкретное хотим, чтобы ребенок делал во время урока, ждем от него конкретных действий. Именно эти действия и необходимо описать. Например, «ребенок будет приступать к выполнению задания не менее чем через 30 секунд после того, как учитель предоставит инструкцию, и будет выполнять данное задание столько времени, сколько понадобится для его полного завершения, если не будет дополнительного временного ограничения от учителя».

Это правило особо актуально для описания работы с нежелательными формами поведения. Когда у ребенка присутствует какое-то поведение, которое мешает его адаптации в школе, часто можно встретить в программе фразу о том, что во время коррекционно-образовательного процесса ребенок перестанет что-то делать: ребенок не будет вставать из-за стола во время урока, ребенок не будет кричать, когда хочет получить что-то желаемое, ребенок не будет сбрасывать материалы со стола и т.д. Остается непонятным, что же тогда ребенок будет делать.

Как мы знаем, у любого поведения есть цель, его функция. Если ребенок сбрасывает материалы со стола, потому что устал, не может больше заниматься и ему нужен перерыв, то, чтобы изменить такое поведение, мы можем научить его просить перерыв в занятии. Мы не можем просто убрать нежелательное поведение, не заменив его другим, так как цель, которой ребенок добивался с помощью нежелательного поведения, остается. И убрав одно нежелательное поведение, мы можем просто получить другое нежелательное. Во время работы мы обучаем ребенка социально приемлемому поведению, с помощью которого ребенок сможет достигать тех же целей, именно формирование этого альтернативного поведения будет являться целью нашей программы. В программе мы опишем другую форму поведения, которая заменит поведение, мешающее адаптации нашего ученика в школе.

Третье правило

В описании навыка должен быть прописан его уровень.

Решать примеры на сложение можно в пределах трех, а можно в пределах ста. Писать цифры можно в крупной клетке, а можно в мелкой. Выделять предметы можно по одной характеристике (красный шар), а можно по двум (большой красный шар) и т.д.

Любой навык можно разбить на несколько уровней. Не всегда ребенок сразу может достигнуть высшего уровня, особенно с нуля. Правильно подобранный уровень — один из залогов эффективности составленной программы.

Четвертое правило

Для каждого навыка должен быть прописан критерий, по которому будет определяться, сформирован навык или нет.

Например, ребенок решает примеры на сложение и вычитание в пределах первого десятка. Во время решения примеров он приблизительно в половине случаев допускает ошибки. Но при этом 50% примеров он стабильно решает правильно. Будем ли мы считать, что навык в данном случае сформирован? Или нам необходим более высокий процент правильных ответов? Обычно в наших программах мы ставим критерий 80% правильных ответов или не ниже 80%. Когда мы получаем такой результат, только тогда мы отмечаем, что навык сформирован.

→ Стр. 203

Критерием может быть не только количество правильных ответов. Это может быть время выполнения задания, если именно время является ключевым фактором выделенного навыка. Например, у нас может стоять цель научить ребенка прочитывать 30 коротких слов за 1 минуту. Тогда мы будем отмечать время, которое тратит ребенок, чтобы прочитать 30 слов. И когда это время достигнет выделенного нами критерия, мы сможем отметить данный навык как сформированный.

Вот примеры описания навыков, которые встречаются в наших программах:

Петя будет отвечать на 50 и более вопросов «Какой из...?», содержащих 4 варианта ответа, 2 из которых являются подходящими, а остальные не являются правильными ответами на вопрос, самостоятельно в 80% случаев.

Лена будет называть предмет, когда назван класс этого предмета, самостоятельно в 80% случаев, а также называть класс (категорию) предметов, когда назван один или несколько представителей этой категории.

Андрей будет подсчитывать любое количество предметов до 10, даже если они даны не в прямом порядке, путем называния

конечного числа или путем подбора соответствующей карточки с цифрой, самостоятельно в 80% случаев.

Паша будет имитировать последовательность действий — до-трагиваться до предметов одновременно с инструктором, минимум до 4 предметов из 6 представленных, в 80% случаев.

В каждом примере навык представлен в виде конкретного действия, которое будет совершать ученик. Представлен уровень, которого мы хотим достичь, и прописан критерий, достижение которого обозначит, что данный навык сформирован.

Пример программы вы можете посмотреть в [Приложении 2](#), где представлена часть программы ученика ресурсного класса одной из московских школ.

После составления программы необходимо определить, какие навыки вы будете формировать с вашим учеником на индивидуальных занятиях в ресурсном классе, какие на групповых, а какие навыки будут формироваться на занятиях в общеобразовательном классе. При этом часть навыков может формироваться не на учебных занятиях, а во время режимных моментов или досуговой деятельности. Подробно о формах занятий и их специфике рассказано в следующей главе «Как организованы занятия в ресурсном классе».





РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС

Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости.

Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R)

Leaf R. B., Taubman M. T., McEachin J., Driscoll M. It's Time for School!: Building Quality ABA Educational Programs for Students with Autism Spectrum Disorders



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 1. Внутренняя документация ресурсного класса (перечень)

Приложение 2. Внутренняя документация ресурсного класса (типовой пакет)



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Для того чтобы правильно и своевременно производить коррекцию программы, необходим постоянный мониторинг ее освоения учеником.

Уровень сформированности навыков и требования школьной программы — отправные точки в составлении индивидуальной программы обучения, которая является адаптированным вариантом школьной программы. Уровень освоения этой индивидуальной программы показывает аттестация в конце учебного года, и именно поэтому разработка соответствующего теста — одна из основных задач органов контроля за качеством образования.



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Закон «Об образовании в РФ»: 273-фз.рф/минобрнауки.рф/документы/2974

ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: fgos-ovz.herzen.spb.ru

Проекты примерных адаптированных общеобразовательных программ (АООП) для обучающихся с РАС: fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=628

Глава 9

Как организованы занятия в ресурсном классе

В этой главе мы расскажем об организации занятий в ресурсном классе и о том, как организован процесс формирования навыков у наших учеников, посещающих ресурсный класс. Вы узнаете, каким навыкам лучше обучать во время групповых занятий, а каким — индивидуально.



Индивидуальные занятия

Каждую минуту нахождения ученика в ресурсном классе можно использовать для обучения.

Для начала обозначим, какие формы организации обучения можно использовать в ресурсном классе. Глобально их три:

- индивидуальные занятия,
- групповые занятия,
- обучение в естественных условиях.

Важно отметить, что тут не может быть «или». Используются все три формы обучения, а не какая-нибудь одна на выбор. Поговорим о каждой из форм подробнее.

Большинство новых навыков детям с РАС легче осваивать в режиме индивидуальных занятий «один на один», когда у специалиста есть возможность уделять ученику максимум внимания. Так проще всего подстроиться под темп ученика, учесть все его потребности и особенности, уделить больше внимания наиболее трудным для ученика заданиям, которые выполняются в ходе занятия.

Индивидуальная форма обучения в рамках ресурсного класса преобладает над остальными. Ведь основная функция ресурсного класса — это проработка дефицитов, которые невозможно восполнить в условиях групповых занятий в общеобразовательном классе. И именно индивидуальные занятия наилучшим образом подходят для такой задачи.

Какие навыки можно формировать во время индивидуальных занятий? Ответить на этот вопрос просто — любые!

В индивидуальном режиме можно работать и над когнитивными, и над речевыми, и над школьными (академическими) навыками, и даже над игровыми. Главное преимущество индивидуальных занятий в том, что педагог получает наибольший контроль над окружающей средой и процессом обучения. Взрослому в индивидуальном режиме проще создавать условия, при которых эффективность занятий будет высокой, а ученик будет успешным в усвоении нового. Хвалить и поощрять ученика в индивидуальных занятиях намного проще, чем в группе.

У индивидуальных занятий есть только одно, но очень серьезное ограничение. На индивидуальных занятиях невозможно генерализовать (обобщить) полученный навык.

Почему это важно? Каждый навык, который мы формируем у наших учеников, необходим для выполнения какой-то функции, важной для жизни в реальном мире. Когда мы учим ребенка в режиме «один на один» за столом показывать на карточку с буквой М среди нескольких других, наше целеполагание будет описано следующим образом: «Петя после устной инструкции педагога «покажи М» покажет на карточку, на которой будет изображена заглавная буква М в ряду из пяти других карточек с разными буквами». И мы уверены, что Петя очень быстро научится это делать за столом со своим тьютором. Он научится выделять букву М на разных карточках, написанную разными шрифтами, в отдельных словах, в предложениях, в небольших рассказах и т.д.



Индивидуальное занятие, Никита подбирает карточки по признаку

Но сможет ли Петя сделать то же самое, если мы выведем его из-за стола индивидуальных занятий и переместим в реальные условия или просто в общеобразовательный класс? Сможет ли он самостоятельно сразу после обучения за столом использовать данный навык в соответствии с его функцией? Научившись во время индивидуального занятия просить у нас сок, сможет ли он попросить этот же сок в буфете? Скорее всего, нет. Потому что одной из трудностей обучения детей с РАС является трудность переноса имеющихся знаний, умений и навыков на другие ситуации.

В самых тяжелых случаях мы можем наблюдать, как ребенок прекрасно справляется с каким-то заданием, но только за определенным столом или только в присутствии определенного человека. В нашей практике был мальчик, который замечательно решал довольно сложные математические примеры, но только в присутствии мамы, если

она сидела прямо напротив него. Любое изменение внешней среды при необобщенном навыке может привести к его утрате.

Поэтому мы всегда говорим, что если ребенок не демонстрирует какой-то навык в любой ситуации, значит, этот навык у него не сформирован. Навык сформирован только тогда, когда он генерализован!

Обобщения навыка невозможно добиться во время индивидуальных занятий, но индивидуальный режим позволяет нам отточить каждый навык в наиболее приспособленной для этого среде, довести его до мастерства. При необходимости мы также можем свести этот навык в группу с другими навыками. А затем вывести его из зоны индивидуальных занятий в зону обобщения, поддерживать там и развивать дальше.



Саша покупает себе чай, пользуясь карточкой для общения с работником столовой

*Когда **Саша** начинал учиться пользоваться системой обмена карточками (PECS) для коммуникации — это было в рамках индивидуальных занятий, на которых отрабатывались навыки использования данной системы. Потом педагоги Саши стали создавать ситуации вне индивидуальных занятий. На общих уроках и на переменах создавались ситуации, при которых Саше было необходимо воспользоваться карточками для коммуникации с другими людьми. Когда навык был закреплен, Саша стал использовать карточки для разных просьб, в разных ситуациях и местах, с разными людьми. Например, чтобы купить обед в школьной столовой.*

«Правило трех»

У нас есть критерии для определения уровня освоения навыка, с их помощью мы принимаем решения, когда навык переводится в зону обобщения. Эти критерии называются «правило трех». Если ученик во время индивидуальных занятий без помощи показывает от 80% положительных ответов три дня подряд, с тремя разными людьми, в трех разных местах, то данный навык переводится в режим обобщения.

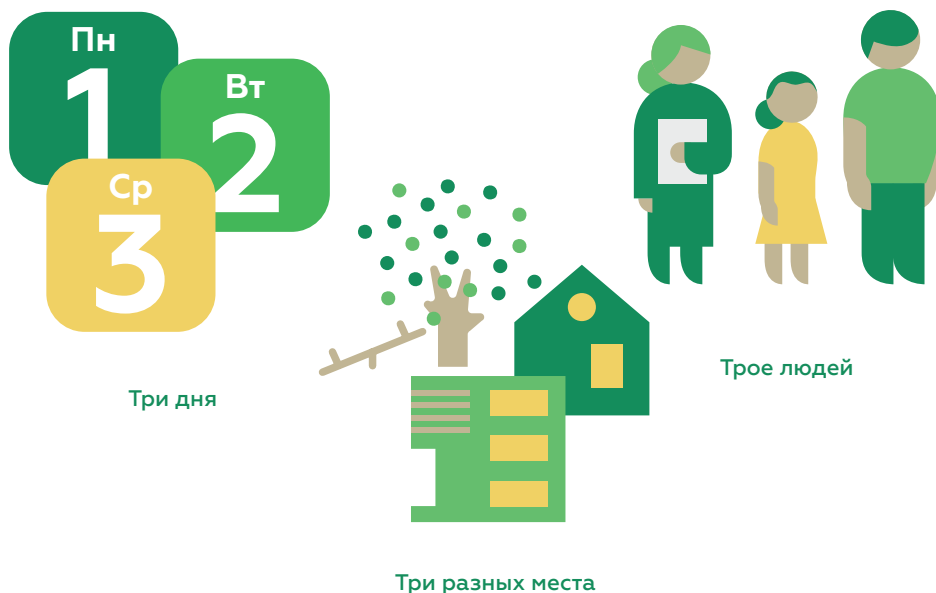


Рис. 9.1 «Правило трех»

Пример применения «правила трех»

Педагог класса просматривает отметки о выполнении заданий **Дашей** и отмечает, что уже три дня Даша составляет короткие слова из букв по устной инструкции тьютора с успешностью выше 80%. Педагог может предложить тьютору взять для выполнения данного задания другой материал. Это могут быть карточки с буквами, написанные другим цветом, шрифтом, или буквы другого размера, пластмассовые буквы из магнитной азбуки. После этого педагог попросит двух других тьюторов дать Даше инструкции по собиранию слов из букв. Он предложит Даше собрать слово, сидя за другим столом, на ковре в игровой зоне, в другом кабинете, может быть, даже в столовой. И если во всех случаях Даша будет выполнять задание с успешностью не менее 80%, педагог сможет вынести решение, что Даша достигла в данном навыке мастерства.

План с описанием данного навыка будет исключен из списка так называемых активных планов, с которыми проводится работа на данный момент. Он будет помещен в список планов неактивных, к другим, уже обобщенным Дашей навыкам. В течение учебного года мы периодически возвращаемся к неактивным планам, чтобы удостовериться, что сформированный навык не пропал. Проверка происходит раз в 2–4 недели. Мы достаем план и даем ученику инструкцию по данному плану от трех до пяти раз. Если ученик выполняет инструкцию, педагог отмечает, что описанный в плане навык сохраняется, и план убирают в конец «неактивных планов». Если ученик не выполняет инструкцию, план опять вводят в активную работу.

Уже сформированный навык может стать основой для формирования новых навыков, может быть введен в групповые занятия, в бытовые моменты, в игру. Во время групповых занятий Даша будет собирать слово из букв у доски, чтобы отработать навык выхода к доске. Она может играть в магазин и составлять из букв названия товаров для ценников. Или участвовать в оформлении школьной стенгазеты.

Кто проводит индивидуальные занятия в ресурсном классе?

Большую часть занятий с ребенком проводит тьютор, который закреплен за ребенком в данный момент. Но занятия также могут проводить и другие специалисты ресурсного класса.

По каждому формируемому навыку педагог ресурсного класса составляет учебный план-конспект. Пример учебного плана вы можете увидеть в [Приложении 2](#).

Название учебного плана-конспекта должно соответствовать тому, как сформулирован навык, над которым мы планируем работать, в индивидуальной части программы. Например, «Рецептивное определение буквы А».

Далее мы прописываем критерий, по которому сможем определить, что данный навык был сформирован. Это та цель, которую мы хотим достичь в нашей работе с этим ребенком. План подробно описывает, что именно и в какой ситуации должен делать ученик, как его действие должно выглядеть со стороны для наблюдающего. И какой процент положительных ответов должен продемонстрировать ученик, чтобы мы поняли, что поставленная цель достигнута. Это поможет всем участникам образовательного процесса идти к единой цели и одинаково оценивать результат. Об этом читайте в главе 4.

*Когда **Петя** будут представлены три карточки с написанными на них одинаковым шрифтом, но разными по размеру буквами русского*

алфавита (как прописными, так и строчными), Петя будет по инструкции педагога выбирать карточку с буквой А в 8 случаях из 10 (80%).

Далее в плане мы описываем, как будем формировать у ученика данный навык. Прописываем путь, по которому поведем нашего ученика от имеющегося у него уровня развития данного навыка до выбранного критерия. Путь делится на несколько этапов или шагов по принципу «от простого к сложному», так как сразу достигнуть вершины с нуля почти нереально. В среднем мы прописываем три этапа формирования навыка, но их может быть и больше.

Описание каждого этапа содержит описание необходимых материалов, действий тьютора, реакции, ожидаемой от ученика на действия инструктора, уровень помощи и критериев для перехода к следующему этапу.

План должен быть написан настолько точно и подробно, чтобы любой человек с минимальной подготовкой после прочтения данного плана смог выполнить его верно.

В течение одного урока на индивидуальном занятии тьютор может пройти с ребенком несколько разных планов по разным учебным предметам, а может посвятить все время одному виду занятий (математике, русскому и т.д.), приблизительно так же, как это происходит в общеобразовательном классе. Индивидуальное занятие может быть короче по времени, чем обычный урок, — к примеру, в наших классах оно длится 25 минут и даже меньше, в зависимости от возможностей ученика.

Мы уже рассказали, что индивидуальные занятия могут быть организованы по-разному. Первый вариант организации индивидуальных занятий является более гибким. В течение одного урока ребенок с тьютором могут выполнить задания и по математике, и по чтению, отработать коммуникативные навыки и т.д. Появляется возможность повторения одного и того же задания несколько раз в течение дня на разных уроках.

Слабой стороной такого подхода является его значительное отличие от уроков в общеобразовательном классе, где в течение одного занятия дети слушают материал и получают задания только по одной дисциплине.

При обеих системах расписания у тьютора есть возможность изменять последовательность заданий и их уровень сложности в зависимости от состояния ребенка. У ученика также есть возможность влиять на то, чем он будет заниматься в той или иной части урока, так как ученик может принимать участие в составлении расписания заданий внутри урока и решать, какой сложности задания он хочет выполнять в начале урока и в конце.

Выбор подхода зависит от многих факторов. Эти факторы — особенности ребенка, содержание его образовательной программы, индивидуальное расписание ребенка и расписание его общеобразовательного класса, индивидуальные расписания других учеников, посещающих ресурсный класс. В классе также может использоваться сочетание двух подходов, когда какие-то уроки являются монопредметными (отдельно математика или чтение), а некоторые уроки включают в себя несколько учебных дисциплин одновременно.

Групповые занятия

Групповые занятия, или так называемые общие уроки, — это вторая основная форма работы в ресурсном классе. В ходе групповых занятий происходит:

- обобщение навыков, сформированных в ходе индивидуальных занятий,
- формирование навыков социального взаимодействия, игры,
- формирование навыков, необходимых для обучения в общеобразовательном классе.



Групповое занятие в ресурсном классе

Обобщение навыков

Петя научился в режиме «один на один» выбирать карточку с буквой А в ряду из трех карточек с разным начертанием буквы по инструкции разных взрослых. Во время групповых занятий мы проверим, может ли Петя выполнять аналогичное задание у доски, за партой с другим ребенком и т.д.

Навыки социального взаимодействия

1. Наблюдение за деятельностью других детей и подражание им.



Лева наблюдает за тем, как Даша раскачивает кресло с Сашей. Наблюдения за действиями других детей — важная часть процесса обучения

2. Инициирование контакта.



Степа сам иницирует контакт с тьютором, чтобы попросить разрешения поиграть с фитболом

3. Адекватное привлечение внимания.



Василиса выбирает карточку с нужным изображением, чтобы попросить поиграть с ней

4. Адекватное реагирование на приветствие.



Тьютор приветствует Дину, а Дина приветствует тьютора в ответ

5. Включение во взаимодействие, инициированное другим ребенком.



Взаимодействие мальчиков устроено просто: Фуад катает Сашу на стуле, и оба очень довольны происходящим

6. Умение делиться с другими.



Кирилл просит Дашу поделиться игрой на планшете. Даша немного подумает, а потом поделится!

7. Демонстрация другим людям различных предметов.



В ответ на просьбу учителя дети показывают названные детали системы Нумикон

8. Просьба.



Карточкой в форме ладошки можно попросить о помощи. Эта карточка обозначает просьбу о помощи во многих международных системах альтернативной коммуникации, например в PECS

9. Помощь.



Саша Г. помогает Саше Р. надеть школьный рюкзак после уроков

10. Передача сообщений.



Лева взаимодействует с тьютором на экскурсии на ферму

11. Запрос необходимой информации.



Ваня учится правильно инициировать контакт

12. Ответы на вопросы.



Дина отвечает на вопрос учителя

13. Выполнение просьб.



На перемене. Сеня попросил Дашу с ним покружиться, а Даша ответила согласием

Навыки, необходимые для обучения в общеобразовательном классе

1. Соблюдать правила поведения в группе.



Одно из главных правил — на уроках сидеть за партами — выполняется учениками, посещающими ресурсный класс, уже почти безукоризненно

2. Следить за учителем.



На уроке в ресурсном классе Даша осваивает важный навык — следить за действиями учителя и внимательно слушать то, что учитель говорит

3. Ориентироваться на других детей в группе.



Кирилл имитирует движение тьютора, которого видит только он. Другие дети должны повторить движение за Кириллом

4. Выполнять фронтальные инструкции.



Ученицы выполняют инструкцию учительницы «Возьмите в руку и покажите мне тьюбик с клеем»

5. Поднимать руку, чтобы привлечь к себе внимание, ответить на вопрос.



Чтобы ответить на вопрос учителя регулярного класса, Андрей поднимает руку. Это пример правильного действия, привлекающего внимание учителя

6. Выполнять действия по очереди.



Кирилл и Максим вместе собирают пазл. В этом занятии отрабатываются действия, которые нужно совершать по очереди

7. Работать в парах или небольших командах.



Даша и Лева закрепляют навык работы в паре — обязательно понадобится им на уроках в общеобразовательном классе

8. Следовать расписанию.



Сейран удаляет из расписания карточку с изображением только что закончившейся деятельности и смотрит, что нужно будет сделать дальше

9. Ждать перемены деятельности или перехода в другое помещение.



Сеня и Саша ждут, когда их одноклассники закончат выполнять упражнение на уроке физкультуры, чтобы всем вместе перейти к следующему упражнению

10. Самостоятельная работа над заданием.



Лева самостоятельно выполняет задание по математике

11. Осваивать новые навыки в условиях работы в группе.



Василиса и Саша учатся создавать узор из ниток на уроке по ткачеству

12. Сообщать об окончании своей деятельности, сдавать материалы и результаты деятельности учителю.



Арсений показывает учителю, что закончил задание с формами Нумикон

13. Выходить к доске.



По просьбе учителя Федя выходит к доске и решает примеры

14. Сбирать вещи в портфель и доставать их из портфеля.



Андрей готовится к уроку и достает из портфеля все необходимые учебные материалы

15. Следить за порядком на своем рабочем столе.



Тот, кто привел свой рабочий стол в порядок, может выбрать поощрение (поощрения изображены на карточках)

16. Ориентироваться в учебных принадлежностях, уметь ими пользоваться (пенал, подставка для книг и т.д.).



Когда учитель дает задание начертить круг, Сеня достает из пенала карандаш для его выполнения

Мы уверены, вы можете дополнить этот перечень самостоятельно на основе вашего опыта и опыта ваших коллег.

Групповые занятия — это прекрасная возможность смоделировать ситуацию урока в общеобразовательном классе. На групповом занятии мы отрабатываем не только подготовку учеников, но и навыки сопровождения детей тьюторами на уроках.

Здесь можно прорепетировать, как и где будет сидеть инструктор относительно ребенка, какой уровень подсказок он будет использовать и при каких заданиях, как будет постепенно уменьшаться помощь.

На групповых занятиях можно начинать «отодвигать» инструктора от ребенка, чтобы это было проще потом сделать в общеобразовательном классе.

Не всегда групповые занятия будут строго моделировать ситуацию урока, где учитель стоит перед рядами парт. Групповые занятия также могут проходить в форме игры, активной подвижной деятельности, развлечений. А иногда это занятия на ковре, когда дети сидят в кругу. Главное, что все формы групповых занятий позволяют тренировать навыки, которые мы описали выше. Но когда мы ставим перед собой задачу подготовить ученика к посещению общеобразовательного класса, мы воссоздаем модель этого класса с такой же расстановкой парт перед доской, одним учителем, учебниками, звонками и т.д.

Кто проводит групповые занятия?

Групповые занятия может проводить как педагог (учитель или психолог), так и любой из тьюторов. Смена специалистов поможет ученикам обобщить навык групповой работы.

Для групповых занятий также составляется план. Но уже не индивидуальный, а на всю группу. При этом необходимо учитывать особенности каждого ученика. Для этого все материалы групповых занятий адаптируются под детей.

Например, вся группа проходит букву А. Вася пишет букву А, находит ее в словах и обводит в кружок. Петя обводит буквы А, написанные пунктиром, выбирает букву А из двух представленных на листе и кладет на нее карточку, на которой также изображена буква А. Все задания аналогичны — про изучение буквы А. Нужно написать букву и выделить ее среди других букв. Но уровень сложности заданий — разный.



Анастасия Козорез ведет групповое занятие: ученики выполняют разные задания на изучение буквы А, что позволяет генерализовать навыки



Даша составляет букву А из кристаллов. Буквы А бывают разными, надо уметь их узнавать везде



Влад выполняет задание по письму — вписать первую букву в слове

Обучение в естественных ситуациях

Как правило, тьютор находится с учеником и в раздевалке, и в туалете, и в столовой. Если нужно, то и на перемене. Все это время также можно использовать для обучения, причем с высокой эффективностью. Потому что навык, который тренируется в естественной для его применения среде, получает естественное же подкрепление, что значительно его усиливает. Если мы учим ребенка самостоятельно одеваться вне ситуации, где это требуется, совершаемые действия не будут нести никакого смысла, кроме отработки определенных моторных действий. За правильно выполненное действие ребенок будет получать поощрение, которое не будет иметь прямого отношения к процессу одевания. Такое поощрение ребенок может получать и за правильно прочитанное слово, и за решенный математический пример. Но если мы будем учить ребенка самостоятельно надевать форму перед уроком физкульт-

туры, процесс одевания будет происходить в контекстной ситуации и иметь естественное поощрение в виде урока физкультуры.

Отличительной особенностью естественного обучения является то, что ситуация развивается именно естественно, и контролировать ее так, как это происходит на индивидуальных занятиях или на общих уроках, труднее. Это не обучение один на один, так как ребенок может находиться в этот момент в группе других детей или взрослых, и это не групповое обучение, когда ребенок должен ориентироваться в первую очередь на ведущего группы, а инструктор — только успокоительно присутствовать на заднем плане. В ситуации естественного обучения тьютор в нужный момент выходит на первый план, используя ситуацию или инициативу ребенка, а затем вовремя уходит со сцены. Или, наоборот, удерживает внимание ребенка на совершении необходимых действий, несмотря на отвлекающие факторы.

Например, у нас есть одна из целей — научить ребенка отвечать на приветствие других. В течение учебного дня тьютор отслеживает ситуации, когда кто-то из детей или взрослых обращается к его ученику с приветствием, и помогает правильно на него ответить, оценивая, какой уровень помощи нужен ученику в каждой конкретной ситуации.

Во время обучения в естественных условиях мы часто используем такой метод, как случайное обучение (Incidental Teaching). С помощью данного метода мы учим ребенка проявлять инициативу. Для этого мы манипулируем средой так, чтобы внешние условия соответствовали поставленным целям.

Василиса научилась во время занятия выразить просьбу, используя карточки PECS. Когда тьютор демонстрировал интересующий Василису предмет, она выбирала соответствующую карточку и передавала ее тьютору.

Во время обеда Василиса всегда пила свой любимый вишневый кисель. Тьютор подготовил карточку с изображением киселя и положил ее возле Василисы во время обеда. Кисель находился в термосе, который Василиса не могла открыть сама. Так как она уже умела просить с помощью карточек, она взяла карточку «кисель» и передала ее тьютору. Тьютор наполнил кружку Василисы киселем только на треть, что позволило создать ситуацию повторения просьбы. Таким образом, Василиса на свои просьбы получала пищевое поощрение в естественной для этого ситуации, а именно во время обеда, когда она обычно пьет кисель. Мы, наверное, могли бы отрабатывать навык повторения просьбы с помощью киселя во время урока, но пить кисель на уроке — это искусственно смоделированная ситуация, обычно кисель на уроках все-таки не пьют.

Чему можно обучать в естественных условиях

1. Одеваться/раздеваться по визуальному расписанию.



Саша переобувается перед уроком ритмики

2. Просить что-либо/вежливо отказываться.



С помощью коммуникатора Сеня просит тьютора пощекотать его во время перемены

3. Присоединиться к сверстникам в интересующей деятельности.



Кирилл присоединился к Владу, чтобы вместе с ним попрыгать на мяче

4. Выполнять бытовые действия в течение дня с опорой на визуальное расписание.



Расписание в школьной раздевалке помогает Сене надевать верхнюю одежду в правильном порядке

5. Гигиеническим навыкам, навыкам опрятности.



Перед обедом Даша помыла руки и теперь вытирает их бумажным полотенцем

6. Навыкам завтракать и обедать в столовой/покупке еды и пр.



Ребята обедают в школьной столовой

| Время | Петя | Дима | Таня | Катя | Андрей |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| 8.15–8.25 | Зарядка | Зарядка | Зарядка | Зарядка | Зарядка |
| 8.25–8.45 | Завтрак | Завтрак | Завтрак | Завтрак | Завтрак |
| 8.45–9.20 | Развитие речи (групповое занятие) | Развитие речи (групповое занятие) | Чтение | Развитие речи (групповое занятие) | Развитие речи, чтение, письмо |
| | Развитие речи (дополнительная проработка материала в индивидуальном режиме) | Развитие речи (дополнительная проработка материала в индивидуальном режиме) | | Развитие речи (дополнительная проработка материала в индивидуальном режиме) | |
| 9.20–9.35 | Перемена с настольными играми | | | | |
| 9.35–10.10 | Математика (групповое занятие) | Математика | Физкультура | Математика (групповое занятие) | Математика |
| | Математика (дополнительная проработка материала в индивидуальном режиме) | Математика (дополнительная проработка материала в индивидуальном режиме) | | Математика (дополнительная проработка материала в индивидуальном режиме) | |
| 10.10–10.30 | Перемена. Взаимодействие со сверстниками, подвижные и ролевые игры | | | | |
| 10.30–11.05 | Физкультура | Чтение (групповое занятие) | Математика | Чтение (групповое занятие) | Физкультура |
| | | Чтение (дополнительная проработка материала в индивидуальном режиме) | | Чтение (дополнительная проработка материала в индивидуальном режиме) | |
| 11.05–11.15 | Перемена | Перемена | Перемена | Перемена | Перемена |
| 11.15–11.40 | Индивидуальные занятия по планам | Индивидуальные занятия по планам | Индивидуальные занятия по планам | Индивидуальные занятия по планам | Индивидуальные занятия по планам |
| 11.40–11.45 | Перемена | Перемена | Перемена | Перемена | Перемена |
| 11.45–12.10 | Индивидуальные занятия по планам | Индивидуальные занятия по планам | Индивидуальные занятия по планам | Индивидуальные занятия по планам | Индивидуальные занятия по планам |
| 12.10–12.40 | Обед | Обед | Обед | Обед | Обед |
| | Индивидуальные занятия в ресурсном классе | | | | |
| | Групповые занятия в ресурсном классе | | | | |
| | Деятельность (уроки, игры, режимные моменты) в общеобразовательном классе | | | | |

Табл. 9.2 Расписание занятий учеников, посещающих ресурсный класс

Все формы занятий включаются в расписание класса и в индивидуальные расписания учеников. Если есть такая необходимость, то мы помечаем, какой дисциплине должно быть посвящено индивидуальное занятие.

В таблице 9.2 приведен пример расписания одного дня работы ресурсного класса. В него включены как индивидуальные и групповые занятия в ресурсном классе, уроки в общеобразовательном классе, так и виды активностей для развития навыков социального взаимодействия, коммуникации и бытовых навыков в естественных условиях.

Уточним, что это пример расписания, составленного под конкретных детей из этого класса. В каждом ресурсном классе расписание будет отличаться.



Расписание занятий, разработанное учителем РК Александрой Беспаловой, обобщает групповые и индивидуальные занятия, а также уроки в регулярных классах, которые посещают ученики. Все изменения фиксируются быстро, поскольку данные об уроках и группах детей размещены на стикерах

О том, как организуется включение ученика в общеобразовательный класс, как строится совместная работа учителей ресурсного и общеобразовательного классов и как может сочетаться индивидуальная программа ученика с программой его общеобразовательного класса, подробно рассказано в [главе 11](#).

А следующая глава посвящена методам и приемам работы, которые позволяют сделать все формы занятий наиболее эффективными.



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

К сожалению, мы не смогли подобрать литературу по этой теме на русском языке. Возможно, наши рекомендации будут полезны тем, кто читает по-английски.

Leaf R. B., Taubman M. T., McEachin J., Driscoll M. It's time for school!: Building quality ABA educational programs for students with autism spectrum disorders

Leach D. Bringing ABA into Your Inclusive Classroom: A Guide to Improving Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders

Leaf R., McEachin J. A work in progress: Behavior management strategies and a curriculum for intensive behavioral treatment of autism

Smith T. Making inclusion work for students with autism spectrum disorders: An evidence-based guide.
Wagner S. Inclusive programming for elementary students with autism



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 2. Внутренняя документация ресурсного класса (типовой пакет)

Приложение 3. Оборудование ресурсного класса (презентация)

Приложение 4. FAQ Что такое ресурсный класс (презентация)



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Что такое положительный ответ? Как высчитывать 80% положительных ответов?

В процессе обучения ребенка взрослый предоставляет какую-то инструкцию и ждет ответа ребенка на эту инструкцию. Ответом может быть слово, звук, движение и т.д. Ответ ребенка может быть самостоятельным, когда он правильно выполнил инструкцию и ему не понадобилась помощь взрослого. Ответ может быть сделан с помощью взрослого. Или в некоторых случаях ответ может отсутствовать. Самостоятельно правильно выполненная инструкция — это и есть положительный ответ. Если разделить количество положительных ответов на общее количество всех ответов ребенка и умножить получившийся результат на сто, можно узнать процент положительных ответов по данному заданию за определенный промежуток времени, например, за урок или за день.



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Ресурсный класс лица №1574:
www.facebook.com/autism1447

Ресурсный класс школы №285:
www.facebook.com/groups/1646808462266758

Ресурсный класс школы «Ковчег»:
www.facebook.com/resursnyj.klass.kovcheg.1321

Ресурсный класс школы №2009:
www.facebook.com/rkbutovo

Глава 10

Как увеличить эффективность занятий. Описание методов и приемов

Здесь представлены методы и приемы, которые помогут увеличить эффективность занятий для детей с РАС как в ресурсном, так и в общеобразовательном классе.



Визуальная поддержка

Вопрос о том, как учить детей с РАС, всегда актуален. Учителя часто сталкиваются с тем, что верные и испытанные методы работы с другими детьми дают сбой, когда педагог пытается их применить к ученикам с аутизмом. При этом есть приемы, которые могут помочь учителю сделать занятия с такими учениками более эффективными. Для этого необходимо сосредоточиться на трех вещах:

- визуальная поддержка;
- поощрения;
- подсказки.

Правильно организованная внешняя среда — это то, что в первую очередь поможет как педагогу ресурсного класса, так и учителю общеобразовательного. К организации среды относится, помимо прочего, структурирование пространства и структурирование времени. Про организацию пространства ресурсного класса мы говорили в главе 6, поэтому сейчас более подробно рассмотрим вопрос структурирования времени.

→ Стр. 126

Дети с расстройствами аутистического спектра чаще всего имеют речевые проблемы, которые затрудняют формирование у них временных представлений. Непонимание того, когда закончится занятие или перемена, когда нужно отдать мотивационный предмет (поощрение) тьютору и вернуться на урок, чаще всего вызывает у детей нежелательное поведение. Это, в свою очередь, значительно снижает результативность занятий.

Самый простой и эффективный способ помочь детям понять логику течения времени — визуальное расписание.

Визуальное расписание

Визуальное расписание в школе может быть составлено:

- на целый день;
- на каждый урок;
- на отдельные задания и бытовые действия.

Визуальное расписание на школьный день состоит из фотографий, схематичных изображений или надписей, называющих все события — от прихода детей в школу до их ухода домой. В ресурсном классе часто проблематично составить такое расписание для всего класса, так как у всех детей расписание уроков может отличаться друг от друга. Кто-то пойдет на математику в общеобразовательный класс, кто-то в это время будет на индивидуальном уроке в ресурсном

классе, а кто-то пойдет к логопеду. Следовательно, в таком случае для каждого ребенка на парте должно быть составленное для него лично индивидуальное расписание.



Многие дети гораздо уверенней себя чувствуют, когда могут заглянуть в свое визуальное расписание. В расписании показаны режимные моменты, и его можно носить с собой

Визуальное расписание на урок демонстрирует ребенку порядок выполнения заданий в рамках одного урока. С одной стороны, это показывает ребенку, какой объем заданий у него остается до конца урока. С другой стороны, использование расписания на урок — отличный способ научить ребенка самостоятельно выполнять учебную деятельность.

Расписание на отдельные задания и действия используется в случаях, когда мы учим ребенка выполнять задания, предполагающие несколько этапов:

- аппликации;
- конструирование;
- мытье рук;
- решение задачи;
- посещение туалета и т.д.

Например, визуальное расписание процесса мытья рук может позволить ребенку выполнить это действие самостоятельно или с минимальной помощью взрослого, потому что ребенок будет знать, какое действие он должен выполнить сейчас, а какое действие будет следующим. Перед ребенком находится последовательность карточек: открыть кран, намочить руки, взять мыло, намылить руки и т.д. Выполнив первое действие, ребенок смотрит на вторую карточку со вторым действием и выполняет его и т.д.

Визуальное расписание может использоваться как в школе, так и дома.

Самый простой вариант визуального расписания содержит всего два пункта: «сейчас» и «потом». Это тот вариант, с которого можно начать обучение ребенка использованию наглядного расписания.



Расписание «сейчас — потом»

Педагог берет карточку с изображением того действия, задания, которое необходимо выполнить ребенку в данный момент времени, и ставит эту карточку в секцию «сейчас». Потом педагог берет карточку с изображением того действия или того предмета, которое является для ребенка мотивирующим (его поощрение). И ставит эту карточку в секцию «потом». Педагог показывает ребенку, что сейчас будет задание, после которого ребенок сможет получить то, что хочет: «Сейчас кубики, потом батут». Не «если выполнит задание» или «хорошо его выполнит», а именно после. Тут показываются только временные отношения между двумя событиями. Когда мы только вводим ребенку расписание, мы выбираем те задания, которые с легкостью выполняются ребенком и не занимают много времени. После того как задание выполнено, карточка с заданием убирается из секции «сейчас» и на это место ставится карточка с действием из секции «потом», а место в секции «потом» занимает карточка, символизирующая следующее действие. Ребенок получает свое поощрение, которое отражено на карточке в секции «сейчас». Постепенно можно переходить на расписание, когда друг за другом будут следовать несколько заданий, после которых уже в расписании будет появляться поощрение ребенка.

Принципы использования визуального расписания всех описанных видов едины:

1. **Все пункты расписания должны быть выполнены.** Важная идея расписания состоит в том, что оно является воплощением

ем той самой прописной истины, которую не принято оспаривать. Следовательно, все, что заложено в расписании, должно быть выполнено. Иногда возникают ситуации, осложняющие процесс выполнения. Чаще всего это случаи, когда не остается времени на что-то или у ребенка возникает нежелательное поведение — отказ от деятельности. Решение этой проблемы — максимальное снижение требований или объема задания и формальное его выполнение.

Другими словами, дело может быть сделано для галочки, но оно должно быть сделано.

То есть вместо того, чтобы решить восемь примеров и после этого пойти в игровую комнату, при возникновении нежелательного поведения можно дать ребенку один пример, оказать большее, чем обычно, количество помощи и закончить упражнение.

- 2. Расписание должно быть выполнено именно в том порядке, в котором оно составлено.** Визуальное расписание всегда составляется вместе с ребенком. Если есть возможность, лучше предоставить ребенку выбор, в каком порядке ему хочется выполнять те или иные задания. Как только расписание составлено, порядок действий больше не меняется.

При составлении расписания очень важно чередовать простые и сложные задания, чтобы ребенок чувствовал себя более успешным и чтобы ему не приходилось выполнять несколько сложных заданий подряд. А для того чтобы ученики были более замотивированы на занятие, в самом конце лучше поставить самое интересное и простое задание.

Наглядное расписание составляется перед началом урока или в начале учебного дня вместе с ребенком. Каждый раз после того, как действие, указанное в расписании, выполнено, взрослый вместе с ребенком, а впоследствии ребенок самостоятельно снимает с расписания карточку с изображением этого действия.

Наглядное расписание может выглядеть по-разному. Это могут быть фотографии реальных объектов с подписями, схематичные рисунки с подписями или просто тексты. Выбор варианта расписания зависит от возможностей ваших учеников.

При создании визуальной поддержки в классе нужно продумать технические детали. Расписание может крепиться на магниты или контактную ленту (липучку). Главное, чтобы любую карточку можно было прикрепить в любое место. Важно, что при помощи визуального расписания мы можем показать детям, когда они смогут получить то,



Использование таймера во время урока

о чем просят. Это можно сделать, поместив карточку с изображением желаемого предмета в соответствующее место в наглядном расписании. Поэтому во всем классе должна быть единая система крепления визуальной поддержки.

Помимо визуального расписания есть еще один удобный и простой способ показать ученикам течение времени. Это таймеры. Использование таймеров помогает показать детям, сколько времени продлится урок, сколько времени у ребенка есть на игру с поощрением, через сколько минут нужно вернуться за стол, как долго придется ждать и т.д. В качестве таймеров можно использовать песочные и водные часы, а также электронные и механические таймеры.

Визуальное (наглядное) расписание и таймеры могут использоваться вместе.

Наглядное расписание — это только часть визуальной поддержки, которая может быть необходима для учеников с РАС. При организации занятий всегда следует помнить очень важную вещь: «визуальное всегда лучше аудиального». Опыт работы с детьми с РАС показывает, что любая информация, представленная ребенку с аутизмом в наглядном виде, всегда лучше воспринимается и усваивается, чем та, что была выражена словами.

Помимо наглядного расписания, элементами визуальной поддержки в классе могут быть:

- правила поведения;

- визуальные инструкции;
- выбор поощрений;
- подсказки и схемы по школьным предметам;
- визуальные подсказки для выполнения заданий.

Использование изображений правил поведения позволяет детям выполнять их более самостоятельно, поскольку при наличии визуальных правил и после обучения им ребенок не нуждается в напоминании со стороны взрослого.

Визуальные инструкции

Визуальные инструкции понадобятся в работе с детьми, которые имеют трудности в понимании речи. Трудности с рецептивными речевыми навыками, как правило, вызывают две глобальные проблемы для обучения: непонимание инструкций и нежелательное поведение. Чаще всего это поведение связано с тем, что ребенок не понимает, чего от него хотят, куда его ведут и что вообще происходит. Визуальные инструкции — самый простой способ объяснить все это детям. Эти инструкции в зависимости от возможностей ребенка могут выглядеть как картинки с подписями или просто надписи.

У нас в классе была ученица с серьезными трудностями в понимании речи. Ей было тяжело отличить одну инструкцию педагога от другой. Она не всегда понимала, что должна делать в тот или иной момент, и по этой причине могла начать плакать или кричать. В самых сложных случаях девочка могла начать бить себя по голове. После того как мы перевели все инструкции для нее в визуальный вид, она сразу стала демонстрировать успехи в освоении учебной программы, а количество плача, крика и самоагрессии снизилось до редких отдельных эпизодов.

Но использование визуальных инструкций необходимо не только при трудностях с пониманием речи. Это полезный навык для всех ваших учеников. Дальнейшая самостоятельная работа с учебниками предполагает наличие у учеников умения выполнять инструкции, полученные не от взрослого, а из учебного материала. Например, в рабочей тетради по окружающему миру может быть напечатано задание «Обведи на рисунке всех домашних животных», а в рабочей тетради по математике — знак на полях, изображающий линейку и карандаш, что означает задание по начертанию фигур. Если ученик умеет выполнять только устные инструкции педагога, он не сможет самостоятельно понять и выполнить задание, представленное в учебном пособии.



Рис. 10.1 Плакат с визуальной подсказкой

Визуальные подсказки

Подсказки и схемы по школьным предметам используются в работе со всеми детьми в школе. Плакаты и таблицы висят в каждом кабинете, а в учебниках всегда схематично представлены правила, описанные в параграфе. Чаще всего для детей с РАС и другими ментальными нарушениями эти схемы бывают слишком массивными и переполненными неактуальной информацией. Важно грамотно адаптировать готовые схемы и создавать свои собственные, исходя из потребностей конкретного ребенка. Например, если тема сегодняшнего урока



На доске в 1-м «Е» классе есть подсказки для детей, посещающих ресурсный класс: карточки, изображающие правила поведения и последовательность действий ученика

«Синонимы и антонимы», стандартный школьный плакат может быть адаптирован так, как показано на рис. 10.1.

Помимо адаптации плакатов и таблиц может быть полезно сделать необходимые подсказки в самом пространстве класса, например на доске.

Мы заметили, к слову, что и большей части типично развивающихся первоклассников такая шпаргалка помогает освоиться в классе.

В ходе выполнения учебных заданий детям с РАС также могут понадобиться дополнительные визуальные подсказки, заложенные в самих материалах для занятий. Такие подсказки могут показывать ученикам объем задания на этот урок, рабочие зоны для выполнения сортировки и зрительного соотнесения, обозначать место, где нужно размещать материалы для выполнения заданий, и многое другое.

Например:

1. Сортировка по цвету. Цветные тарелки или контейнеры помогут понять, куда именно нужно класть предметы соответствующих цветов.
2. Последовательности картинок. Таблички могут подсказать детям, что необходимо делать с изображениями.
3. Стандартизированные учебные материалы. Отметьте в рабочей тетради или в задачнике объем заданий на урок, и ребенку с РАС будет спокойнее, потому что он будет точно представлять, что от него требуется.

Использование поощрений

Залог успешного обучения — мотивация. Дети с РАС крайне редко демонстрируют безусловное желание учиться, если предмет изучения

не входит в сферу их сверхинтересов [Волкмар, Вайзнер, 2014]. Поэтому мотивацию к взаимодействию с педагогами и к выполнению заданий нужно создавать своими силами. Для этого можно использовать поощрения. Поощрение — это значимый мотивационный предмет или действие, которое приятно ребенку. Совмещая выполнение заданий с получением поощрения, мы можем повысить мотивацию ребенка к выполнению данного задания. Оно обретает для ребенка значимость как событие, которое приводит к чему-то приятному. Поощрение — это не подкуп ребенка, это приятное событие, которое следует после определенного поведения (действия) ребенка.

Поощрениями для детей могут стать самые разные события, предметы и занятия:

- внимание;
- любимая еда;
- сенсорные и функциональные игрушки;
- компьютерные игры;
- видеоролики и мультфильмы;
- физические упражнения и активности;



Сортировка по цвету. Цветные тарелки или контейнеры помогут детям понять, куда именно нужно класть предметы соответствующих цветов



Задание на построение последовательности. Табличка с номерами может подсказать детям, как нужно выполнить задание на восстановление последовательности событий

- словесная похвала;
- игры на взаимодействие и физический контакт и многое другое.

Определить круг интересов учеников можно разными способами, среди которых в первую очередь — опрос родителей и наблюдение.

Если есть такая возможность, то можно спросить и у самого ребенка, что бы он хотел получить после решения десяти примеров.

Сбор информации/опрос родителей

Для проведения опроса родителей можно использовать готовую форму, которая поможет родителям обратить внимание на самые разные возможные поощрения ребенка. Эта анкета может содержать следующие вопросы:

- Какую еду любит ребенок?
- Какие игрушки любит ребенок?
- Любит ли ребенок смотреть видео? Если да, то какое?
- Любит ли ребенок слушать музыку? Если да, то какую?
- Какие игры предпочитает ребенок?
- Чем ребенок любит заниматься в свободное время?
- Какие активные игры любит ребенок?

Помимо опроса родителей, много идей для поощрений вы можете получить, наблюдая за детьми в классе. Дома и в привычных ситуациях ребенок, скорее всего, встречает не все предметы, которые могут его заинтересовать. В ресурсном классе нужно собрать самые разные игрушки, которые могут стать поощрениями для детей. Наблюдайте, что чаще всего ребенок выбирает для своих игр, с чем он чаще взаимодействует. И периодически предлагайте ученикам новые игрушки и активности.

Помните, что любое, даже самое интересное для ребенка занятие может в какой-то момент надоесть ему. Пресыщение поощрением делает обучение менее эффективным, так как мотивация ребенка снижается вместе с ценностью мотиватора. Поэтому тестирование мотивационных стимулов должно проводиться на регулярной основе, чтобы педагоги могли быть уверены, что поощрение либо по-прежнему работает, либо предпочтения ребенка изменились [Лич, 2015]. Кроме того, всегда существует вероятность того, что репертуар мотивационных стимулов ребенка может расшириться.

При этом не каждая приятная для ребенка вещь, любимый объект или любимое действие будет являться поощрением.

Например, ребенок может очень сильно любить щекотку, просить, чтобы его щекотали еще и еще. Но щекотка после решения примеров по математике может не являться поощрением. Поощрение должно повышать количество эпизодов «правильного» поведения. Если мы заметим, что, когда ребенка после решения примеров щекочут, он решает эти примеры быстрее и с меньшим количеством ошибок, чем когда щекотки нет, тогда мы сможем сказать, что щекотка является поощрением для поведения решения примеров (когда ребенок решает примеры, он демонстрирует «поведение решения примеров» в терминологии АВА). Если же ребенок просто радуется щекотке, но результаты по решению примеров не улучшаются, щекотка, возможно, не является поощрением для решения примеров. Но та же щекотка может улучшать, например, выполнение задания на моторные действия. Для поддержания сложных и новых навыков необходимы более сильные поощрения, чем для выполнения более простых и знакомых.

Предоставление поощрений — очень важный процесс. Грамотное предоставление поощрений детям позволит значительно повысить их мотивацию к взаимодействию с педагогами. Однако ошибки в предоставлении поощрений могут усилить нежелательное поведение детей.

Виды поощрений

Прикладной анализ поведения выделяет 2 варианта поощрений: обусловленные и необусловленные.

Обусловленные поощрения — это такие поощрения, которые даются ребенку за что-то.

Например:

- ребенок выполнил инструкцию педагога;
- ребенок старался при выполнении задания;
- ребенок сам пришел за парту на уроке;
- ребенок правильно попросил желаемый предмет.

Необусловленные поощрения предоставляются детям просто так. Наши ученики прежде всего дети. А дети должны иногда получать приятные вещи (игрушки, внимание, вкусности) просто так. Необусловленное поощрение — это в первую очередь проявление внимания к ребенку.

Внимание взрослого является одним из сильнейших мотиваторов. При получении большого количества внимания педагога, не обусловленного выполнением каких-либо учебных действий, у ученика пропадает необходимость привлекать к себе внимание плохим поведением.



У детей часто бывает интерес к очень необычным вещам, и специалисты в прикладном анализе поведения умело используют этот интерес для выбора поощрений



Лучшее поощрение для Василисы сегодня — массаж с помощью мячиков



Поощрение для Насти — игра с изображениями планет и звезд на планшете



Игра с липучкой, которая тянется, — лучшее поощрение для Кирилла почти два месяца



А поощрение для Ильи — раскрашивать картинку, ему это очень нравится

Ведь зачастую неважно, в какой форме оно было оказано, в виде похвалы или в виде выговора, главное — сам факт внимания. И если ученику будет проще добиваться от учителя частых выговоров за плохое поведение, чем редких похвал за успехи, значит, поведение ученика будет таким, что учителю придется обращать на него внимание, чтобы сохранить в классе порядок. Тут на помощь учителю приходит безусловное предоставление внимания.

Есть одно непреложное правило, которое надо соблюдать при использовании обоих вариантов поощрений: поощрение никогда не дается ребенку после нежелательного поведения.

При безусловном поощрении нужно выбирать момент, когда ребенок не демонстрирует нежелательного поведения. При использовании обусловленных поощрений важно давать ребенку это поощрение сразу же после того поведения, которое мы хотим усилить [Мелешкевич, Эри, 2014; Шаповалова, 2015].

Учитель спросил, сколько будет, если от 10 отнять 2. Ученик ответил, что восемь. Учитель сразу похвалил ученика: «Молодец».

Если инструктор помедлит с предоставлением поощрения, ребенок может успеть сделать что-то другое. В таком случае поощрение может усилить совсем другое поведение.

Учитель спросил, на какую букву начинается слово «арбуз». Ученик ответил, что арбуз начинается на букву А. Учитель замешкался на какое-то время, отвлекся на какого-то другого ученика. В этот момент отвечающий ученик толкнул своего соседа по парте. Тут учитель вспомнил, что забыл похвалить ученика, и говорит ему: «Молодец». Таким образом учитель фактически поощряет не поведение ответа на вопрос, а поведение незаметного для учителя толкания соседа по парте.

Так что тут действует правило одной секунды.

Жетоны

Чаще всего предоставить ребенку поощрение каждый раз, когда он делает что-то хорошее, невозможно. Вы не можете давать ему конфету после каждого решенного примера или время для игры на планшете после каждого написанного слова. Существует способ сделать предоставление поощрений детям более естественным: использовать жетоны. Жетон — промежуточный этап для получения поощрения.



Жетоны, они же токены

Жетоны могут иметь самый разный вид. Будет здорово, если жетоны будут подготовлены специально для каждого ребенка и сами по себе будут интересны каждому ученику.

Обучать ребенка заниматься, получая жетоны, можно несколькими способами.

Способ № 1. Педагог ставит на планшет с жетонами все жетоны, кроме последнего. Затем дает ребенку какую-либо инструкцию. Как только ребенок выполняет это задание, педагог ставит на планшет последний жетон, показывает ребенку, что все жетоны собраны, и дает ему поощрение. В следующий раз педагог ставит на планшет все жетоны, кроме последних двух. Теперь, чтобы получить поощрение, ребенок должен будет выполнить 2 инструкции. Постепенно количество жетонов, которое будет нужно собрать ребенку, чтобы получить поощрение, нужно увеличивать. В конце концов ребенку будет нужно собрать все жетоны на планшете.

Количество жетонов, которое будет у каждого ребенка, определяется индивидуально, в зависимости от возможностей ребенка.

Способ № 2. Педагог кладет перед ребенком планшет для жетонов, дает ребенку все жетоны по очереди и помогает поставить их на планшет. После того как ребенок поставит все жетоны на место, педагог показывает ему, что все жетоны собраны, озвучивает это и дает ребенку поощрение. Потом педагог дает ребенку очень простые инструкции на выполнение простых быстрых действий, которые ребенок точно может выполнить. И за выполнение каждого действия дает ребенку жетон. Постепенно уровень сложности заданий увеличивается.



За правильно выполненное задание Лева получает жетон с изображениями крокодила, потому что крокодилы вызывают у Левы устойчивый интерес



Тася получает жетоны с изображением сердечек, потому что ей нравятся сердечки разных цветов

Жетоны, как и любое другое поощрение, дети могут получать и за хорошую работу на уроке, и за хорошее взаимодействие с педагогом, и за хорошее поведение.

Поскольку жетон — это способ получить поощрение, собирание жетонов как таковых призом быть не может. Собранный комплект жетонов ребенок обменивает у инструктора на поощрение. Когда все жетоны собраны, инструктор показывает ребенку, что все жетоны собраны, и выдает поощрение.

Помимо индивидуальных жетонов можно использовать групповые жетоны, например для всего класса. В таком случае жетоны зарабатывают все дети вместе. После того как группа детей собирает групповые жетоны, поощрение может получить как каждый ребенок по отдельности (индивидуальный приз), так и все дети вместе (например, мультфильм в конце урока).

Помимо всего вышесказанного, при предоставлении жетонов и поощрений важно помнить о социальном поощрении — похвале.

Приучение ребенка к социальному поощрению — это отдельный очень важный процесс. Для того чтобы ребенок понимал, что слова «Здорово!», «Молодец!», «Умница!» обозначают что-то хорошее, важно с самого начала работы предоставлять все поощрения и жетоны с яркой эмоциональной реакцией.

Подсказки

Очень часто обучение в школе выглядит как постоянное тестирование. Ученик получает какую-то информацию, которую он должен запомнить, выучить, понять, потом дается задание, которое проверяет, насколько ученик запомнил, выучил, понял учебный материал по данной теме. Если ребенок выполняет задание без ошибок, то считается, что он усвоил материал, если допускает ошибки — значит, материал не усвоен и требуется дополнительное предоставление информации, больше часов и больше заданий. Такой подход не очень эффективен, особенно для учеников с РАС. Исправить ситуацию можно, введя в работу систему подсказок.

В прикладном анализе поведения используется несколько разновидностей подсказок [Мелешкевич, Эри, 2014]. Ниже мы подробнее поговорим о каждой из них.

ABC Глоссарий,
Стр. 284

Визуальные подсказки

Самая большая группа подсказок — визуальные, то есть те, которые ребенок видит. О некоторых примерах мы говорили ранее в разделе про визуальную поддержку. По сути, вся визуальная поддержка — варианты визуальных подсказок.

Помимо тех примеров, которые мы описали выше, визуальные подсказки для обучения новым навыкам могут выглядеть как:

- карточки с последовательностью действий, которые нужно выполнить ребенку;
- карточки с изображением предмета, который ребенок должен выбрать по инструкции;
- карточки с изображением действий, которые нужно выполнить ребенку;
- карточки с надписью с правильным ответом на вопрос и т.д.

Жестовые подсказки

Подсказки этой разновидности чаще всего используются в случаях, когда ребенок должен выбрать предмет по инструкции или разместить какой-то предмет в конкретном месте.



С помощью этой визуальной подсказки тьютор помогает ученику определить, какое число больше. Размер цифр увеличивается с возрастанием значения числа



Во время перемены многим ученикам также могут пригодиться визуальные подсказки, где изображены разные способы хорошо отдохнуть



При выполнении задания Кирилл ориентируется на таймер с визуальной подсказкой – красным сегментом, показывающим время, за которое должно быть выполнено задание



Тренировка в малой группе – образ будущего урока физкультуры. Красный скотч на полу – это визуальная подсказка, помогающая ученикам двигаться друг за другом по одной линии



Максим собирает форму из двух деталей. Учитель подсказывает жестом, куда положить деталь

Примеры применения жестовых подсказок.

Выбор предмета по инструкции. Инструктор кладет перед Антоном карточки с буквами А, О и У, дает инструкцию «Покажи букву О» и сразу же показывает на букву пальцем. После этого Антон безошибочно выполняет задание.

Сортировка по форме. Инструктор ставит перед Катей на стол три контейнера. В первый кладет треугольник, во второй — круг, в третий — квадрат. Дает Кате в руки квадрат. Затем дает инструкцию «Положи к квадратам» и сразу показывает пальцем на нужный контейнер.

Помимо показывания рукой или пальцем жестовая подсказка может выглядеть как естественный жест. Например:

- вместе с инструкцией «Подойди ко мне» инструктор может помянуть ребенка рукой;
- вместе с инструкцией «Сядь» или «Встань» инструктор может сделать жесты вниз и вверх соответственно;
- педагог, давая инструкцию «Поднимите правую руку», может сделать соответствующей рукой жест, который подскажет детям, где правая рука;
- если ребенок правильно выполняет действие, инструктор может кивнуть головой; в противном случае — покачать головой, чтобы показать ребенку, что сейчас он делает ошибочное действие;
- вместе с инструкцией «Принеси мне...» можно посмотреть на названный предмет.

Жестовые подсказки достаточно естественные, и часто в ходе работы приходится учить детей реагировать на эту разновидность подсказок, в особенности на выражение лица и естественные жесты.

В связи с естественностью жестовых подсказок в их грамотном применении есть некоторая сложность. Часто люди дают такие подсказки неосознанно. Это делает детей зависимыми от подсказок и дает недостоверные результаты. Поэтому для начинающего инструктора очень важно работать под супервизией опытного специалиста. Также для исключения такого рода неосознанных подсказок можно использовать наблюдения друг за другом членами команды ресурсного класса или вести видеозапись, чтобы после ее обсуждения каждый мог бы исправить свои ошибки в обучении детей.

Физические подсказки

Во время физической подсказки педагог корректирует своими руками движения тела ребенка. Физическая подсказка может быть полной, когда педагог полностью контролирует движение ребенка, и частичной, когда педагог только направляет движение ученика.



Тася клеит открытку с полной физической подсказкой тьютора



Тьютор предоставляет максимальную физическую подсказку Марату во время занятия по ткачеству

Частичные физические подсказки для движений рук по своей интенсивности делятся на три уровня:

- на уровне кисти;
- на уровне локтя;
- на уровне плеча.

Кроме описанных выше вариантов подсказок, физическая подсказка может выполнять роль организующей помощи. Это происходит в случаях, когда ребенок может выполнить задание самостоятельно, но медлит с началом его выполнения. В этой ситуации тьютор может легонько похлопать ребенка по плечу или направить его руку в сторону задания.



Тьютор поддерживает руку Вани на уровне кисти — это так называемая частичная физическая подсказка

Моделирование

Для детей, у которых хорошо развиты навыки имитации, можно использовать моделирование. При моделировании педагог показывает ребенку то действие, которое нужно сделать ребенку. Если дана инструкция «Подними руки», педагог поднимает руки, если инструкция звучит «Напиши букву А», педагог сам пишет букву А.



Тьютор показывает Марату модель (образец) того действия, которое необходимо сделать

Моделирование так же, как и физическая подсказка, может быть полным и частичным. Например, вместо того чтобы полностью поднять руки вверх, инструктор может только начать поднимать руки. Если задание для ребенка «Присядь», инструктор может начать приседать.

Вербальные подсказки

Вербальные, или словесные, подсказки — очень распространенный вид подсказок, и ими пользуются все педагоги. Вербальные подсказки, так же как и физические, могут быть полными и частичными. Полная вербальная подсказка, по сути, является моделированием.

Инструктор показывает Денису ложку и спрашивает: «Что это?» Говорит: «Это ложка». И Денис повторяет: «Это ложка».

Частичные вербальные подсказки не дают ребенку полного варианта ответа, а либо наводят на мысль, либо показывают часть правильного ответа.

Инструктор показывает Даше ложку и спрашивает: «Что это?» Говорит: «Это...» или «Это ло...». И Даша отвечает: «Это ложка».

Еще частичная вербальная подсказка может быть, например, такой.

Инструктор спрашивает Леву: «Назови фрукт». Ребенок медлит с ответом. Тогда инструктор дает подсказку: «Какие бывают фрукты? Банан, груша...» И тогда ребенок договаривает: «И яблоко!»



На шкафу лежит игрушка — динозавр. Тьютор подсказывает Саше, что динозавра нужно попросить достать сверху

Важно помнить, что, если инструктор, когда ребенок дает неверный ответ, говорит: «Подумай», «Нет» и т.д., он также дает ребенку вербальную подсказку. С одной стороны, такой вариант подсказки вполне естественен, с другой стороны, очень важно, чтобы инструктор замечал, что он это делает.

Правила предоставления подсказок

При использовании любой разновидности подсказок нужно помнить несколько правил.

Во-первых, предоставляйте подсказки до того, как ребенок начал выполнять задание. Подсказка — это инструмент обучения. Использование подсказок должно быть продумано заранее и включено в план урока.

Во-вторых, предоставляйте ребенку подсказки таким образом, чтобы их интенсивность и количество можно было постепенно свести к минимуму. Начальный уровень и способы снижения подсказок определяются индивидуально для каждого ребенка.

В прикладном анализе поведения существует понятие «безошибочное обучение» [Мелешкевич, Эрц, 2014; Шаповалова, 2015]. Если тьютор правильно снижает интенсивность подсказок и своевременно предоставляет ребенку помощь, у ученика не появляется возможность ошибиться в процессе освоения навыка. С одной стороны, это позволит сформировать навык правильно. С другой — сделает ребенка более успешным в учебе.

Если дети действительно замотивированы на сотрудничество и чувствуют себя успешными в учебе, хорошие результаты не заставят себя ждать.



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

К сожалению, мы не смогли подобрать литературу по этой теме на русском языке. Возможно, наши рекомендации будут полезны тем, кто читает по-английски

Leaf R. B., Taubman M. T., McEachin J., Driscoll M. It's time for school!: Building quality ABA educational programs for students with autism spectrum disorders

Leach D. Bringing ABA into Your Inclusive Classroom: A Guide to Improving Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders

Leaf R., McEachin J. A work in progress: Behavior management strategies and a curriculum for intensive behavioral treatment of autism

Greer R. D., Ross D. E. Verbal behavior analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Визуальная поддержка, поощрения, подсказки, а также тьюторское сопровождение — это и есть безбарьерная, или адаптированная, среда, которая, в свою очередь, является частью специальных условий обучения.

Специальные условия обучения, в соответствии с законом «Об образовании в РФ», создаются в школе для обеспечения равного доступа к качественному образованию для всех детей, в том числе для детей с РАС.



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 3. Оборудование ресурсного класса (презентация)



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Руководство по визуальной поддержке для детей с аутизмом (распространяется международной организацией Autism Speaks бесплатно):
www.autismspeaks.org/science/resources-programs/autism-treatment-network/tools-you-can-use/visual-supports

Глава 11

Как организовано взаимодействие ресурсного и общеобразовательного классов

В этой главе дано описание организации совместной работы учителей ресурсного и общеобразовательного классов, а также рассказано о двух режимах обучения детей с РАС в ресурсном классе. Здесь же представлены критерии, по которым определяется готовность учеников с аутизмом к посещению уроков в общеобразовательном классе.



Критерии готовности к включению

Ресурсный класс в общеобразовательной школе — место поддержки и восполнения дефицитов для учеников с аутизмом. Некоторые ученики могут сразу начинать свое обучение в общеобразовательных классах, а другие подключаются к работе в общеобразовательных классах постепенно, через ресурсный. Это зависит от актуальных возможностей и программных целей каждого из учеников.

В процессе работы мы выделили несколько признаков, по которым оцениваем готовность ученика к посещению занятий в общеобразовательном классе:

- ученик следует инструкциям взрослого (учителя, тьютора) в 80% случаев;
- ученик не демонстрирует поведение, которое может помешать образовательному процессу, минимум 15 минут подряд;
- ученик может адекватным способом привлечь к себе внимание педагога (выразить просьбу, попросить помощь, сообщить о своем желании устно или используя альтернативную систему коммуникации);
- ученик умеет адекватно выражать согласие и отказ;
- ученик не демонстрирует поведение, при котором он может причинить вред другим людям или самому себе.

→ Стр. 203

Как только мы видим, что все эти критерии можно применить к ученику, мы начинаем включать его в уроки общеобразовательного класса. Если все необходимые признаки присутствуют в самом начале обучения, то ученик может начать посещать общеобразовательный класс с первых дней учебного года.

Режимы обучения в РК

Исходя из нашего практического опыта, мы выделяем два возможных режима посещения ресурсного класса.

Режим 1. Ученик более 50% времени обучается в общеобразовательном классе

Этот вариант возможен в том случае, когда программа ребенка наиболее приближена к программе общеобразовательного класса. По мере формирования навыков, необходимых для успешного обучения, количество учебных часов в общеобразовательном классе увеличивается и в идеале может дойти до 100% времени.

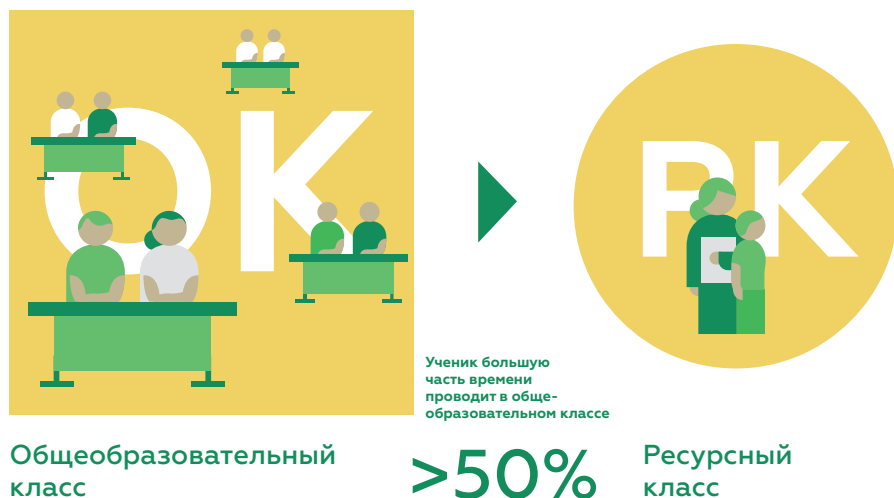


Рис. 11.1 Первый режим посещения ресурсного класса

Функции ресурсного класса при таком варианте обучения можно описать следующим образом:

- предварительная или дополнительная проработка сложных тем по школьным предметам;
- работа с дефицитными навыками/коррекционные занятия;
- сенсорная разгрузка.

Так как ученик с РАС большую часть времени проводит именно в общеобразовательном классе, работа команды ресурсного класса скорее будет заключаться в создании всех необходимых условий для его обучения, нежели в организации отдельных коррекционных занятий.

Педагог ресурсного класса должен быть в постоянном контакте с учителем общеобразовательного и знать рабочую программу этого класса. На основании тестирования можно сделать предположение о том, какие именно темы учебных предметов будут наиболее сложны для ученика, и заранее внести в его адаптированную образовательную программу дополнительную проработку этих тем в коррекционном блоке. Например, если у ученика наблюдаются трудности в понимании сложных речевых конструкций, трудности в понимании прочитанного, то у него обязательно возникнут проблемы с пониманием задач на уроках математики. Поэтому цель по формированию **навыка** решения задач можно сразу внести в программу ученика.

Может также возникнуть ситуация, когда у ученика будут серьезные трудности в усвоении какого-то конкретного предмета в общеобразовательном классе или его программа по одной из учебных дисциплин будет ниже уровнем, чем программа по остальным дисциплинам. В этом случае занятия по сложным для ребенка учебным предметам могут быть организованы в условиях ресурсного класса в индивидуальном режиме или в малой группе.

Если трудности возникают уже в процессе обучения, учитель общеобразовательного класса сообщает об этом педагогу ресурсного класса, и они вместе составляют план работы по преодолению этих трудностей. Такой план может в себя включать:

- дополнительные индивидуальные занятия в ресурсном классе;
- адаптацию учебных материалов;
- создание системы визуальной поддержки;
- изменение индивидуального расписания уроков ученика;
- изменение системы поддержки ученика тьютором.

При этом варианте включения ученика с РАС в общеобразовательный класс возможны разные формы тьюторского сопровождения. Они зависят от степени самостоятельности ученика во время уроков и особенностей его поведения. Командой ресурсного класса ведется постоянная работа по уменьшению поддержки тьютора, ведь наша главная цель — это максимальная самостоятельность ученика в школе. Главное для тьютора — стать ненужным ученику. Ниже представлено ранжирование форм сопровождения с последовательным уменьшением присутствия тьютора:

→ см. рис. 2.2

1. Ученик за отдельной партой с тьютором.



Андрей в общеобразовательном классе на уроке математики, за отдельной партой, с тьютором (полная поддержка)

2. Ученик за партой вместе с одноклассником, тьютор рядом.



Лева в ресурсном классе на групповом занятии по математике, вместе с соседкой по парте, тьютор сидит рядом (полная поддержка)

3. Ученик за партой вместе с одноклассником, тьютор на расстоянии.



Лева с Дашей в ресурсном классе на групповом занятии «Окружающий мир» вместе выполняют задание, тьютор на задней парте (частичная поддержка, постепенное отдаление)

4. Тьютор по согласованию с учителем покидает класс во время тех уроков, когда ученик наиболее самостоятелен.



Кирилл и Даша на общем уроке физкультуры, тьютор ждет в дверях (частичная поддержка, постепенное отдаление)

5. Тьютор приходит в класс на те уроки или виды деятельности, где необходима дополнительная помощь для ученика с РАС или других учеников (самостоятельная работа в классе).
6. Тьютор приходит в класс по приглашению учителя для решения каких-либо возникших трудностей (самостоятельная работа в классе).

Режим 2. Ученик более 50% времени обучается в ресурсном классе

Этот вариант встречается чаще в тех случаях, когда программа ребенка значительно отличается от программы общеобразовательного класса. В этом случае ребенок изучает основные дисциплины в ресурсном классе в индивидуальном режиме или в малых группах и посещает часть уроков в общеобразовательном классе.

Ученик может полностью посещать некоторые школьные уроки, а может приходить только на часть урока. Посещение неполного урока — это важная опция, которая необходима при следующих факторах:

- ученик только начинает включаться в уроки общеобразовательного класса. В этом случае мы можем начинать с пяти минут, постепенно увеличивая время;
- ученик не демонстрирует дезадаптивное поведение в течение определенного времени. Например, ученик может плодотворно заниматься учебной деятельностью на протяжении 15 минут, после чего он устает и начинает разговаривать или кричать. Соответственно, мы планируем его участие в уроке в общеобразовательном классе на 10 минут, после чего он может отдохнуть и продолжить деятельность уже в зоне индивидуальных занятий ресурсного класса;
- программа ученика значительно ниже уровнем, чем программа общеобразовательного класса. В этом случае в плане урока выделяются те задания, которые отвечают целям программы ученика, и адаптируются под возможности ребенка. Ученик приходит на урок в общеобразовательный класс на ту часть урока, когда прорабатываются именно эти задания.

Ученик может начать посещение общеобразовательного класса, начиная даже с пяти минут, с постепенным увеличением времени пребывания и увеличением количества заданий, которые он выполняет во время урока.

Как начинать включение ученика в процесс занятий общеобразовательного класса

Как только мы определили, что ученик может посещать уроки в общеобразовательном классе, начинается подготовка, которая

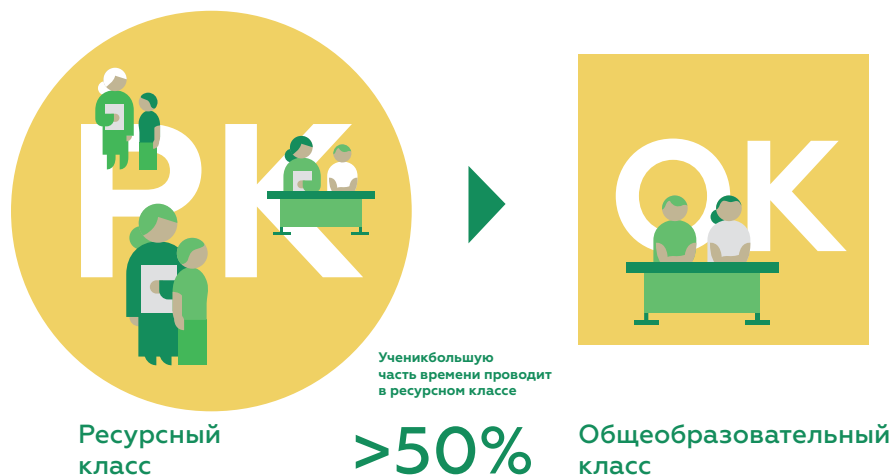


Рис. 11.2 Второй режим посещения ресурсного класса

состоит из нескольких этапов. Мы постарались коротко описать каждый из них.

- 1. Ребенок знакомится с помещением общеобразовательного класса и с другими помещениями, где могут проходить уроки, и с учителями.** Можно провести экскурсию в пустой учебный класс в то время, когда учитель этого класса свободен и может уделить внимание ученику, представиться ему, установить контакт. Также можно сделать фотографии помещения и учителя и составить социальную историю о будущем посещении урока в этом классе.
- 2. Ребенок приходит в общеобразовательный класс на перемены.** Во время перемены ребенок может познакомиться со своими одноклассниками, принять участие в совместной игре или просто провести некоторое время в помещении, в котором одновременно находится много детей.
- 3. Выбор дисциплины, на которую пойдет ребенок (делается совместно с учителем общеобразовательного класса).** Для первого урока лучше выбрать тот учебный предмет, в котором ребенок наиболее успешен и который является для ребенка наиболее мотивационным. С этой же целью мы рекомендуем выбрать для первого урока рисование, труд, музыку или физкультуру.

- 4. Оценка времени: сколько времени ученик сможет провести в классе.** Мы оцениваем время, которое ученик может провести в общеобразовательном классе, занимаясь какой-то деятельностью, без эпизодов нежелательного поведения.

Очень важно закончить деятельность и покинуть класс до того, как это поведение проявится.

Необходимость поступать именно так вызвана рядом причин. Во-первых, есть вероятность того, что поведение ученика негативно повлияет на дальнейшее проведение урока в классе, он мешает другим детям. Во-вторых, можно выработать у ученика неправильную связь между нежелательным поведением и освобождением от уроков (закричал — задание отменяется). Если такая связь установится, впоследствии ребенок может уже целенаправленно вести себя определенным образом, чтобы избежать выполнения сложных или неинтересных ему заданий. Если по результатам наблюдения мы знаем, что ученик может быть включен в деятельность около 15 минут, значит, через 10 минут после начала занятия он с разрешения учителя покидает класс и переходит в ресурсный.

- 5. Обсуждение плана урока.** Учитель ресурсного класса знакомится с планом урока, который ему передает учитель общеобразовательного класса. Учителя вместе обсуждают, на какой части урока будет присутствовать ученик, какие материалы необходимо для него подготовить. Возможно, понадобится внести какие-то корректировки в план самого урока. Проговариваются основные правила нахождения ученика в классе: как ученик зайдет в класс, как он выйдет из класса, когда закончится время, какие действия будут производить тьютор и учитель в случае возникновения нежелательного поведения. Понадобится также обсудить варианты поощрения ученика во время урока в классе.

Со временем учителя ресурсного и общеобразовательного классов на регулярной основе договариваются о планах уроков и об их содержании на какой-то временной период, например — на неделю. Как вариант, учитель общеобразовательного класса может каждый четверг передавать учителю ресурсного класса описание тех уроков, которые он запланировал на следующую неделю, чтобы учитель ресурсного класса выбрал урок, который посетит ученик, успел провести с ребенком подготовительную работу и адаптировать материалы для урока в общеобразовательном классе. Форма

| Учебный предмет | Математика | Преподаватель | Иванова Мария | Класс | 1А | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Предстоящая неделя с _____ по _____ | | | | | | |
| Планирование | Понедельник | Вторник | Среда | Четверг | Пятница | Дополнительные комментарии |
| Темы: 1. Цифра 2 2. Точка, прямая Материалы: 1. Учебник 2. Рабочая тетрадь № 1 3. Касса цифр 4. Линейка 5. Полоски бумаги 6. Счетные палочки | | Цифра 2. Написание цифры 2. Отсчитывать два предмета из множества. Пересчитывать предметы до двух. Учебник стр. 7, упр. 1, 4, 5; Домашнее задание: стр. 8, упр. 6 | | Цифра 2 (закрепление). Что такое точка. Что такое прямая. Работа с линейкой. Наклеивание полосок. Учебник стр. 9, упр. 2, 3; Слушание песенки про точки и прямые. Домашнее задание: стр. 9, упр. 5 | | В четверг в конце урока будет просмотр отрывка из детской передачи. Дети будут разучивать песню. Возможна большая громкость. |

Табл. 11.3 Форма для учителя начальной школы

информирования о планах уроков может выглядеть, например, так, как в таблице 11.3.

- Подготовка материалов.** Учитель ресурсного класса на основании плана урока и по результатам обсуждения с учителем общеобразовательного класса адаптирует учебные материалы для конкретного ученика. Позже он передает материалы учителю общеобразовательного класса, чтобы тот использовал их во время урока.
- Предварительное знакомство ученика с темой.** Во время индивидуального занятия в ресурсном классе можно заранее познакомить ученика с темой урока, на котором он будет присутствовать в общеобразовательном классе. Не обязательно выполнять с ним те же самые задания, которые будут на уроке, они могут быть просто похожими. Это делается для того, чтобы ученик был как можно более успешен во время своего обучения в общеобразовательном классе и ему нравилось посещать этот класс. На первых этапах включения ребенка на уроки в общеобразовательный класс у нас стоит только одна цель — формирование

навыка выполнения задания учителя в условиях общеобразовательного класса. Мы не ставим вначале целей по формированию у ученика новых знаний, умений и навыков по выбранному учебному предмету.

8. Обучение ребенка основным инструкциям, используемым на уроках в общеобразовательном классе. Ученик должен различать основные инструкции, которыми сопровождается процесс обучения. Это инструкции типа: посмотри, покажи, назови, подними, выйди к доске, открой и т.д. Не обязательно, чтобы ребенок мог выполнять эти инструкции при фронтальном предъявлении и только на слух. Тьютор, который находится рядом с ребенком, может использовать подсказки, в том числе и визуальные, чтобы помочь ученику понять требования учителя.

Постепенно количество времени нахождения в общеобразовательном классе и перечень учебных дисциплин, которые посещает ребенок, увеличиваются.

Если поведение ребенка не соответствует критериям готовности к посещению уроков в общеобразовательном классе, это не означает, что он будет заперт в пределах ресурсного класса и лишен контактов со своими сверстниками. До того как он пойдет на свой первый урок в общеобразовательный класс, мы можем использовать в рамках школы другие формы деятельности для создания инклюзивных ситуаций:

- уроки дополнительного образования: кружки, секции и т.д. Можно выбрать кружок, который связан с увлечениями ребенка, где ему будет интересно и весело. Рядом будут находиться дети с такими же интересами, что является хорошей основой для общения;
- перемены. На переменах происходит основная социальная жизнь школьников. Они делятся новостями, показывают друг другу интересные предметы. Чем-то меняются. Играют. Спорят, ссорятся и мирятся;
- досуговая и внеучебная деятельность. Конкурсы, концерты, экскурсии и любые другие мероприятия. Это прекрасная возможность интересно провести время в коллективе с другими детьми;
- режимные моменты. Переодевание, завтраки, обеды. Совместная одинаковая деятельность.

Эти моменты могут быть очень сложны для ребенка с аутизмом. В них гораздо менее просматривается структура, чем во время уроков. Игры на переменах могут сопровождаться шумом, большое количество контактов может пугать. Но, с другой стороны, в такие моменты ребенок более свободен в своих действиях. С помощью тьютора эти

естественные ситуации могут быть использованы для формирования социальных и коммуникативных навыков ученика с РАС.

Антон пока не посещает общеобразовательный класс, но активно проводит время со своими одноклассниками, участвуя в общей внеучебной деятельности. Недавно ученики всех первых классов сажали цветы во дворе школы: вместе готовили ямки, вместе сажали растения и затем поливали цветочки. Антону очень понравилось это мероприятие, он активно участвовал в деятельности наравне со всеми.

Еще один пример про ученика, который посещал уроки в общеобразовательном классе, но испытывал трудности в общении со своими сверстниками.

Сереза в начале учебного года держался в стороне от своих одноклассников. Он предпочитал во время перемен находиться рядом с тьютором. Тьютор организовывала с другими детьми игры, которые, как она знала, были интересны Серезе и привлекали его внимание, а также предлагала ребятам приглашать Серезу в свои игры. Постепенно, с помощью тьютора, Сереза стал играть с одноклассниками на перемене. Также тьютор приносила в класс книги про животных, которых очень любил Сереза, и просила его рассказать про них ребятам. В результате Сереза с удовольствием стал участвовать в совместной деятельности со своими одноклассниками, а те, в свою очередь, активно звали его играть. Как-то весной тьютор услышала, как две девочки из класса Серезы договаривались об игре в догонялки и обсуждали, кого пригласить с собой. Одна из девочек предложила позвать Серезу, потому что он любит бегать. Они подбежали к Серезе, предложили поиграть с ними в догонялки и весело побежали втроем по коридору.



Одноклассники Саши по 1-му «Е» приходят в ресурсный класс на перемене, чтобы поиграть здесь вместе

Обратная инклюзия

Существует вариант обратной инклюзии, когда мы приглашаем учеников из общеобразовательного класса в ресурсный [Schoger, 2006]. Для этого организуется интересная деятельность, которая может быть привлекательна для ребят. Например, в одной из школ на большой перемене в ресурсном классе устраивается игротека, на которую приглашаются одноклассники учеников, посещающих ресурсный класс.

Дети могут приходиться во время перемены в сенсорную зону ресурсного класса, чтобы отдохнуть или поиграть. Можно организовывать интересные мастер-классы или конкурсы. В ситуации обратной инклюзии дети с РАС могут общаться со своими сверстниками в более знакомой для них среде. При такой форме взаимодействия проще регулировать количество детей. Если в общеобразовательном классе на перемене могут одновременно присутствовать все 25 человек, то на какое-то мероприятие в ресурсный класс могут прийти, например, всего три человека. Все будет зависеть от того, какую деятельность на перемене вы запланируете.



Залезать в сенсорный мешок «Яйцо совы» интересно всем детям — и из ресурсного класса, и из общеобразовательного

Обратная инклюзия позволяет разрушить образ ресурсного класса как некой резервации для детей с аутизмом, потому что выясняется, что этот класс открыт и для других учеников. Точно так же как их одноклассники с аутизмом посещают общеобразовательный класс, типично развивающиеся ученики посещают ресурсный.

Нежелательные формы поведения

Во время обучения у ребенка может появиться нежелательное поведение. Даже когда ученик с РАС полностью адаптировался в классе, успешно

осваивает школьную программу и общается со своими одноклассниками, могут быть ситуации, когда ученик демонстрирует поведение, мешающее образовательному процессу в общеобразовательном классе.

Обратите, пожалуйста, особое внимание на следующие факты: нежелательным какое-то поведение является не потому, что оно может, например, не нравиться учителю, а потому, что оно мешает ученику с РАС и/или его одноклассникам учиться или является опасным для самого ребенка и окружающих его людей. Если ученик иногда во время урока трясет руками несколько секунд, а потом возвращается к выполнению задания — это поведение не является в данном случае мешающим образовательному процессу. Если ученику необходимо во время урока иногда вставать со стула и делать несколько шагов, после чего он спокойно возвращается за парту и доделывает задание, это не мешает образовательному процессу. Необходимо всегда оценивать, ограничивает ли поведение ученика с РАС возможности самого ребенка и других детей.

На появление дезадаптивного поведения могут повлиять различные причины, в том числе и сенсорная перегрузка ученика, усталость. В этом случае у него должна быть возможность покинуть общеобразовательный класс в сопровождении тьютора, чтобы успокоиться или восстановиться в ресурсном классе. Если какое-то поведение не является новым и присутствует время от времени, тьютор может заметить его первичные проявления и подать знак учителю. Учитель может предложить ученику покинуть класс еще до того, как поведение достигнет своего пика и станет заметным и мешающим другим. После ученик может вернуться в общеобразовательный класс или закончить урок в индивидуальном режиме в ресурсном классе.

Когда такие ситуации возникают, педагог ресурсного класса должен организовать наблюдение за учеником в течение учебного дня, чтобы определить факторы внешней среды, влияющие на появление этого поведения. Проводит наблюдение и собирает все данные тьютор, у которого есть возможность постоянно находиться рядом с ребенком и вести записи. После выявления таких факторов учитель ресурсного класса вместе с учителем общеобразовательного класса обсуждают, как они могут предотвратить возникновение нежелательного поведения. Педагог ресурсного класса составляет протокол по коррекции поведения ученика. С протоколом знакомятся все специалисты, которые работают с учеником. В идеальной ситуации с протоколом знакомятся все сотрудники школы, с которыми может контактировать данный ученик. Но основная нагрузка по реализации протокола ложится на тьютора. Тьютор в процессе работы

с поведением собирает данные о том, насколько подготовленный протокол эффективен в работе с данным поведением.

Катя иногда начинает петь во время уроков в общеобразовательном классе. Это может помешать уроку. При этом мы знаем, что Кате очень нравится находиться в классе и она радуется, когда идет на уроки. На рис. 11.5 представлен пример протокола коррекции поведения, разработанный специально для этого вида нежелательного поведения Кати, а на рис. 11.4 — алгоритм действий тьютора в соответствии с этим протоколом.

Учитель общеобразовательного класса и тьютор: взаимодействие

Ведущий специалист во время урока — учитель. Ученик во время посещения общеобразовательного класса должен в первую очередь ориентироваться на учителя. Самое простое и одновременно ошибочное решение — это «подсадить» ребенка на тьютора, когда ребенок видит и слышит только его. Такое может произойти, если тьютор заменяет собой педагога, например, повторяет ученику все слова учителя. Тьютор может использовать подсказки, чтобы помочь ученику понять, какую инструкцию ему дал учитель. Но он не должен просто много раз повторять фразу, которую учитель произнес.

Тьютор не должен выдавать ученику задание. Поэтому адаптированные материалы для урока заранее передаются учителю общеобразовательного класса, чтобы ученик получил эти материалы вместе с заданием именно от учителя.

Хорошо, если контроль за поощрениями во время урока также будет у учителя, а не у тьютора.

Отпускает ученика с урока также учитель. Можно научить ребенка просьбе выйти, которую он будет озвучивать учителю, когда его время в классе подойдет к концу или если ему необходимо выйти по другой причине. Если тьютор заметит признаки того, что может начаться нежелательное поведение, он может подать учителю заранее оговоренный знак, после которого учитель предложит ученику выйти из класса.

Основная цель тьютора в общеобразовательном классе — стать ненужным ученику, перевести все его внимание на учителя. Для этого тьютор должен всегда контролировать свои действия, чтобы не перетянуть внимание с учителя на себя.

Кроме того, чрезмерная опека тьютора может являться ошибочным знаком для учителя, сообщающим, что его участие в обучении



Рис. 11.4 Алгоритм действия тьютора

Протокол по коррекции поведения

Ученик: Катя

Поведение, являющееся целью коррекции: поет или громко разговаривает на уроке.

Базовая линия: в среднем Катя занимается молча на уроке в общеобразовательном классе 43 секунды. Переход ко второй подсказке в среднем после 11 минут.

Цель: Катя будет заниматься в регулярном классе молча 10 минут от начала урока.

Метод: сделать визуальную подсказку — карточку, на одной стороне которой написано: «Ты поешь», на другой: «Нужно сидеть тихо». Коррекцию проводим в общеобразовательном классе, на таких уроках, как изо, труд, математика, чтение, английский, русский язык.

Запись данных: записываем длительность каждого промежутка времени, который Катя сидела молча (до появления вокализаций), и на какую подсказку — 1-ю или 2-ю — она среагировала. Если не было реакции на подсказку, пишем 0.

Изменения протокола: если 3 дня подряд промежутки времени без вокализаций не увеличиваются или если 3 дня подряд реакция 0.

Если Катя 3 дня подряд в течение 10 минут реагирует только на 1 подсказку, то протокол завершается и начинается другой.

Тюлень с водой — особый приз. Катя получает его только за отсутствие вокализаций во время нахождения в общеобразовательном классе и больше ни за что.

Рис. 11.5 Протокол по коррекции поведения (пример)

данного ребенка не требуется. Учитель может перестать обращаться к ученику с РАС, подходить к нему, помогать ему в выполнении заданий, потому что рядом всегда будет человек, который будет все это делать вместо него.

Важно всегда помнить, что инклюзия не может быть реализованной ради того, чтобы родители и администрация школы могли бы сказать, что в школе инклюзивное образование. Цель инклюзии — улучшение обучения и школьной жизни всех детей. Прежде всего за время обучения в школе ребенок должен овладеть навыками, необходимыми для дальнейшей жизни. И к ним относятся в том числе социальные и коммуникативные навыки, лучшей почвой для которых является общение со сверстниками.

Для детей с аутизмом важны организованные, структурированные занятия по формированию новых навыков. И если ребенок лучше осваивает новые навыки в условиях индивидуальных занятий в режиме «один на один», у него должна быть такая возможность.

Главное — грамотно поддерживать баланс между нахождением ребенка в ресурсном и общеобразовательном классах. Баланс, который позволит ребенку наиболее успешно обучаться и развиваться.



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС

Р.Джаней, М.Е.Снелл. Инклюзивная практика обучения: изменение и адаптация школьных учебных программ. Главы из книги

Leach D. Bringing ABA into Your Inclusive Classroom: A Guide to Improving Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders

Obiakor F. E., Harris M., Mutua K., Rotatori A., Algozzine, B. Making Inclusion Work in General Education Classrooms

Smith T. E., Polloway E. A., Patton J. R., Dowdy C. A., Doughty T. T. Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings

Smith T. Making Inclusion Work for Students with Autism Spectrum Disorders: An Evidence-based Guide



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 4. FAQ Что такое ресурсный класс (презентация)

Приложение 6. Локальные нормативные акты (типовой пакет для образовательной организации)



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Цель инклюзии – улучшение обучения и школьной жизни всех детей.

В соответствии с отечественной традицией, развивающейся в контексте становления ценностей современного мира, целью образования детей с ограниченными возможностями здоровья в наиболее общем смысле является введение в культуру ребёнка, по разным причинам в настоящее время выпадающего из общеобразовательного пространства.

Только полноценно развиваясь в поле ценностей своей культуры, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья может получить полезные для него знания, умения и навыки, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском обществе.

(Концепция ФГОС обучающихся с ОВЗ)



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Ресурсный класс лицея №1574:
www.facebook.com/autism1447

Ресурсный класс школы №285:
www.facebook.com/groups/1646808462266758

Ресурсный класс школы «Ковчег»:
www.facebook.com/resursnyj.klass.kovcheg.1321

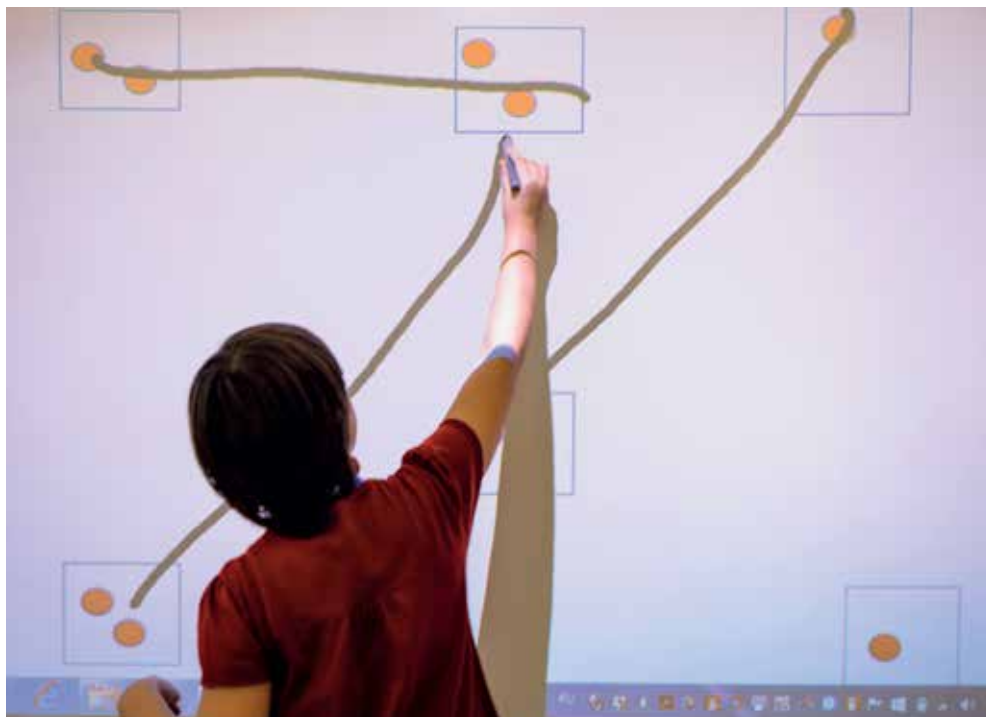
Ресурсный класс школы №2009:
www.facebook.com/rkbutovo

Концепция ФГОС обучающихся с ОВЗ:
fgos-ovz.herzen.spb.ru/wpcontent/uploads/2014/03/Концепция-ФГОС-новая.pdf

Глава 12

Как подготовить одноклассников к появлению ученика с РАС

В этой главе рассказывается о том, как подготовить учеников школы к появлению одноклассника с аутизмом. Как рассказывать детям про аутизм, как правильно организовать принимающую среду и научить детей общению.



Как подготовить одноклассников

Довольно часто взрослые высказывают опасения, что типично развивающиеся дети не примут одноклассника с аутизмом. Эти опасения имеют под собой некоторые основания, поскольку есть исследования, говорящие о том, что дети с аутизмом зачастую подвергаются травле в школе. В исследовании Г. Монтеса и Дж. Холтерман было показано, что больше 40% детей с аутизмом школьного возраста в США когда-либо подвергались травле со стороны одноклассников, причем чем младше был ребенок, тем выше был риск оказаться в такой ситуации [Montes, Halterman, 2007].

Наш опыт говорит о том, что детского неприятия можно избежать, если взрослые заинтересованы в создании в школе атмосферы взаимопомощи и принятия, для чего проводят целенаправленную работу по формированию принимающего отношения к детям с особенностями развития в школе.

Мы заметили, что дети практически никогда не станут плохо относиться к другим, непохожим на них детям, если взрослые не покажут им, что к «другим» можно относиться плохо.

Есть несколько правил формирования принимающего отношения.

Если учитель будет воспринимать как должное, что в его классе обучается ученик с аутизмом или другой особенностью в развитии, то и для учеников это будет нормой.

Первое правило

Ведите себя естественным образом.

Не делайте из прихода ребенка с аутизмом в общеобразовательный класс какое-то специальное событие. В том, что ребенок пришел в класс, нет ничего необычного. Иначе быть не может. Мы же не делаем особого события из какого-то обыденного действия, которое происходит каждый день, например, из чистки зубов или мытья посуды после ужина.

Чтобы ученик с аутизмом чувствовал себя в школе комфортно и его обучение было эффективным, мы создаем для него особые условия, мы прислушиваемся к его нуждам и потребностям, опираемся на его сильные стороны и интересы. Но разве такое же отношение не нужно и остальным ученикам?..

Представьте ситуацию, когда во время урока в классе учитель отреагирует на возникшие трудности у ученика с аутизмом и предоставит ему дополнительную помощь, при этом проигнорировав

такие же трудности, возникшие у ученика без аутизма. Не стоит говорить, как такое поведение учителя может сказаться на отношении других учеников к однокласснику с аутизмом. Нет, скорее всего, они не станут на него злиться. Но он может стать для них «мальшом», тем, кто не может ничего делать сам, поэтому у учителя к нему особое отношение.

Второе правило

Проявляйте внимание к потребностям и возможностям всех детей в классе. Без уважения к типично развивающимся детям нельзя ожидать от них уважительного отношения к их особым сверстникам.

В классе должна быть создана среда, в которой всем будет хорошо.

Школа — это коллектив, внутри которого устанавливаются свои уникальные отношения. Возникает дружба между детьми и взрослыми, появляется взаимная симпатия. Но наравне с симпатией есть и антипатия — три девочки из класса могут объединиться в группу и «дружить против» четвертой девочки, которая любит не того киногероя, которого любят они. Похожие истории были у каждого из нас в школе, да и не только в школе. В жизни всегда есть люди, которые нам нравятся, с которыми нам приятно находиться рядом, общаться и находить общие занятия. А есть люди, которые нам не нравятся, общения с которыми мы избегаем. И это нормально. Следует различать неприязнь и издевательства. Дети вольны выбирать, с кем им дружить, с кем им больше нравится общаться. Но при этом они не должны причинять вред другим детям — как физический, так и эмоциональный.

Третье правило

Проявляйте нетерпимость к любой травле. Защищайте от издевательств любого ребенка, вне зависимости от того, есть у него особенности или нет. Если хотя бы один ребенок в классе подвергается травле со стороны одноклассников, а учитель не в состоянии выправить ситуацию, в этом классе не получится создать инклюзивную среду.

Часто причиной неприятия детьми одноклассника с аутизмом становится поведение ребенка с РАС. А точнее, даже не само поведение, а то, что дети не понимают, почему он так себя ведет. Непонимание рождает страх и отторжение.

Например, в одной группе дети сторонились Вовы. Он был замечательным, веселым и добродушным мальчиком, который хорошо учился и никого из детей никогда не обижал. Но дети не хотели с ним играть. Одна девочка как-то спросила: «Почему

Вова ведет себя как маленький, он ведь большой?» Многие реакции Вовы, которому было 8 лет, действительно соответствовали реакциям ребенка 3–4 лет. И несмотря на то что для остальных детей это не несло никакой опасности и не создавало трудностей, многие дети избегали общения с Вовой. Психолог провел с детьми несколько специально организованных занятий, которые были построены так, чтобы детям приходилось много сотрудничать, и дал Вове возможность проявить свои сильные стороны. Он также нашел нужные слова для того, чтобы объяснить причины необычного поведения Вовы. После этого мальчика стали приглашать в совместные игры гораздо чаще.

Четвертое правило

Всегда говорите с детьми о причинах поведения ученика с аутизмом правдиво и доступно. В этом объяснении причиной необычного поведения не может выступать просто аутизм.

На вопрос, почему Петя закрывает уши, ответить, что он это делает, потому что у него аутизм, — недостаточно и неточно. На самом деле Петя закрывает уши из-за того, что ему тяжело выполнять какие-либо действия в шумном помещении.

Пятое правило

Признавайте роль одноклассников как полноправных участников процесса инклюзии учеников с аутизмом. Не только учитель или тьютор, но и другие дети могут научить чему-то ребенка с аутизмом, помочь ему адаптироваться в школе и освоить новые навыки. Чтобы общение с одноклассниками было успешным, необходимо предложить детям несложные способы помочь однокласснику с РАС: пригласить в игру, правильно поддержать, помочь, если есть трудности при выполнении заданий на уроке.

Шестое правило

Не старайтесь с помощью ученика с аутизмом улучшить поведение и личные качества других детей. Ученик с аутизмом (как и с любой другой особенностью в развитии) приходит в школу, чтобы учиться и общаться со сверстниками, играть и заводить друзей. Он приходит в школу не для того, чтобы «сделать лучше» других или научить типично развивающихся сверстников добру и терпению, сделать их толерантными. Ребенок с аутизмом — это не символ борьбы за что-то. В первую очередь это просто ребенок. Такой же ребенок, как остальные, но у него еще есть аутизм.

Не нужно насильно заставлять одноклассников дружить с ребенком с аутизмом, во всем ему уступать и всегда помогать. Этим можно добиться совершенно противоположной реакции. Если вы правильно выстроите отношения в вашем классе, в школе, то дети будут помогать однокласснику с аутизмом, общаться с ним не потому, что так сказал учитель, а потому, что они сами хотят этого.

Как рассказать детям об аутизме?

Мы не ставим вопрос о том, нужно ли рассказывать детям в классе про аутизм. Потому что наш опыт подтверждает, что да, это нужно. Но есть другой важный вопрос: стоит ли рассказывать детям, что у их конкретного одноклассника аутизм? Решение об этом можно принять только совместно с родителями ребенка с аутизмом. Важно учесть три фактора:

1. Знает ли ребенок о том, что у него аутизм.
2. Согласны ли родители, чтобы его одноклассники знали про аутизм их ребенка.
3. Согласен ли ребенок, чтобы его одноклассники знали, что у него аутизм.

Если родители и ребенок согласны, стоит вместе с ними продумать, как построить рассказ для одноклассников. Какую информацию необходимо сообщить обязательно, что наиболее важно рассказать о самом ребенке, стоит ли самому ребенку с аутизмом что-то сказать о себе или об аутизме. Вместе с родителями можно подготовить небольшую презентацию, которую учитель потом покажет в классе. Также можно составить рекомендации для детей, что они могут делать, если хотят помочь своему однокласснику.

Но также может быть ситуация, когда родители не хотят публично сообщать о диагнозе их ребенка. Они могут не говорить об аутизме и самому ребенку, это их право. Даже в этом случае информировать школьников о том, что на свете существует аутизм и что это такое, по нашему мнению, очень важно. Необходимо заранее предупредить родителей ученика с аутизмом, что в школе будут классные часы, посвященные этой теме, чтобы они могли решить, стоит ли ребенку на них ходить.

Уроки доброты

Лучше всего знакомить детей с темой аутизма в рамках специальных уроков доброты. Это мероприятия, на которых детей знакомят с тем, что мир людей разнообразен, и учат правильно относиться к людям,

непохожим на них самих. Темы таких уроков могут быть посвящены разным особенностям, не только аутизму. На них также знакомят детей с культурными различиями разных национальностей, вероисповеданий и сложными жизненными ситуациями. Одна из целей уроков доброты — обсудить с детьми и договориться с ними, что отличие человека по национальности, языку, цвету кожи, возрасту, здоровью, телосложению или диагнозу не является препятствием для общения и дружбы.

При разработке плана мероприятия, посвященного теме аутизма, включите в него следующие компоненты:

1. Сообщение о том, что все люди разные. Они могут по-разному учиться, думать и воспринимать мир. (Обсудите разницу между детьми, заключающуюся в их разных предпочтениях в выборе занятий, игрушек, книг, музыки, еды и др.) Причина того, что люди с аутизмом по-другому воспринимают мир, — в особом устройстве их мозга. Никто специально не выбирает такие особенности, люди с ними рождаются.
2. Рассказ об основных трудностях, которые есть у людей с аутизмом. Объяснение, что не обязательно у одного человека будут присутствовать все эти трудности, так как все люди с аутизмом разные. К каждому человеку с аутизмом (и без аутизма, конечно, тоже) нужно относиться как к уникальной личности.
3. Рассказ о сильных сторонах людей с аутизмом. В качестве примера можно привести историю известного человека с аутизмом или какого-то человека с аутизмом из вашего города или региона (с его согласия).
4. Примеры того, как правильно общаться с человеком с аутизмом и что может его поддержать:
 - говорить лучше простыми, короткими фразами;
 - первыми приглашать его в игру, а не ждать, когда он попросится сам;
 - помнить, что некоторым людям с аутизмом важно знать, что и когда должно произойти, и в этом им часто помогает расписание;
 - помнить, что некоторым людям с аутизмом трудно воспринимать информацию на слух и им нужна дополнительная визуальная поддержка;
 - показать пример того, как правильно нужно поступать в той или иной ситуации и т.д.

Рассказать про аутизм ученикам начальной школы вы можете, например, так:

Все люди говорят, думают и что-то делают благодаря тому, что их головной мозг отдает команды. Наш мозг очень сложный —

Что такое аутизм?

Учительница
рассказала нам,
что такое
аутизм:

«Все люди говорят, думают и что-то
делают благодаря мозгу в своей голове.

Наш мозг очень сложный -
он как самый-самый
сложный компьютер
в мире.

Когда у человека аутизм,
это значит, что «проводки»
в его мозге соединены не так,
как у остальных людей.

Поэтому аутизм - это не болезнь,
и им нельзя заразиться.



Рис. 12.1 Иллюстрация из книги для маленьких детей, рассказывающей об аутизме. Автор: А. Козорез. Художник: О. Кондратьюк

он как самый-самый сложный компьютер в мире. Когда у человека аутизм, это значит, что «провода» в его мозге соединены не так, как у остальных людей. Поэтому аутизм — это не болезнь, и им нельзя заразиться.

Мальчикам и девочкам с аутизмом тяжело подойти к другим детям познакомиться или попроситься в игру, даже если они будут этого очень хотеть. И для этого им нужна помощь.

Человек с аутизмом может испытывать невыносимое раздражение и даже боль от громкого звука, бирки на одежде, запахов или обычной еды. Многие люди с аутизмом не любят изменений. Что-то новое и неожиданное может их напугать.

Дети с аутизмом, как и все мы, очень разные. Некоторые из них совсем не говорят, другие постоянно говорят, но только о том, что им интересно. Некоторые сидят тихо. Другие могут трясти руками или прыгать на месте.

Дети с аутизмом могут быть очень способными и талантливыми. Хотя одни вещи могут получаться у них очень плохо, другие могут получаться у них лучше, чем у остальных. Некоторые дети с аутизмом, если они интересуются какой-то темой, могут читать, запоминать и рассказывать про нее все-все.

Если вы познакомились с ребенком с аутизмом, спросите у него, что ему нравится или во что он любит играть. Если он не говорит, можно просто сесть рядом с ним и подключиться к тому, что он делает. Даже если вам кажется, что он не замечает вас, это не так. Дети с аутизмом тоже хотят общаться и дружить, только часто не знают как.

Даже если дети, у которых аутизм, кажутся замкнутыми и не очень дружелюбными, на самом деле им очень нужны друзья. Если кто-то с аутизмом стал вашим другом, то вам очень повезло. Ведь у вас появился верный товарищ, для которого вы всегда будете очень важны! Ребятам с аутизмом трудно найти друзей, поэтому они умеют ценить дружбу.

Есть детские книги, доступно рассказывающие об аутизме. Мы надеемся, что скоро они появятся и на русском языке.

Используйте во время проведения такого урока тематические мультфильмы, отрывки из фильмов, социальные ролики.

Можно зачитывать отрывки из книг, авторами которых являются люди с аутизмом, где они рассказывают о себе. Например: Стивен Шор «За стеной. Личный опыт: Аутизм и синдром Аспергера», Темпл Грэндин «Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма»,

Наоки Хигасида «Почему я прыгаю. Внутренний мир 13-летнего мальчика с аутизмом».

Предложите детям поиграть в игры, которые помогут им лучше понять, что чувствуют люди с аутизмом. Ниже приведено несколько игр, источником которых является [The National Autistic Society](#), одна из известных общественных организаций помощи людям с РАС. Перевод представлен на сайте Фонда содействия решению проблем аутизма в России «Выход».

→ См. ссылки для изучения в конце главы

Игры для сверстников

Сенсорная игра

Эта игра хороша, чтобы объяснить детям, почему неожиданные события могут вызывать сильный дискомфорт, который люди с аутизмом испытывают каждый день.

Выберите несколько съедобных предметов с разной текстурой и положите их в коробку. Это может быть что угодно — от растворимого кофе до желе. Попросите одного добровольца сесть перед классом с завязанными глазами. Пусть ученик пощупает или попробует на вкус каждый из предметов. Чем более неожиданным будет предмет, тем большее удивление почувствует игрок. Что-то вроде растворимого сухого кофе может быть очень неприятно, и это поможет детям понять, как неожиданные события могут вызвать стресс. Попросите каждого ученика, участвовавшего в игре, объяснить, что они чувствовали, когда им приходилось пробовать или ощупывать что-то, что им не нравилось.



Бодисокс (эластичный сенсорный чулок для тела) — позволяет получить необычные ощущения от сжатия

Вы можете предложить детям съесть или выпить что-то, что похоже на то, к чему они привыкли, но на самом деле является чем-то другим. Например, печенье-сэндвич с горчицей вместо сладкой прослойки либо стакан лимонада или воды с бесцветной вкусовой добавкой, например анисом. Неожиданный вкус может шокировать больше, чем кажется. Поговорите с детьми о том, как важно доверие и уважение в отношениях с людьми с аутизмом.



Необычные ощущения может испытать каждый ребенок, и это помогает понять, как по-разному люди чувствуют сигналы из окружающего мира

Игра в речь

Обратитесь к классу громким и злым голосом, но говорите что-то позитивное и дружелюбное. Затем заговорите с детьми дружелюбным и ласковым голосом, но говорите что-нибудь негативное, например: «Вы ужасный класс, я зла на вас всех».

Эта игра позволяет понять, насколько важны тон и громкость голоса в общении.

Люди с аутизмом часто не могут заметить подобные подсказки в поведении других людей, поэтому им бывает сложнее понять окружающих.

Игра в слушание и понимание

Обратитесь к классу на абракадабре или на иностранном языке, одновременно сосредоточившись на одном ученике. Жестами покажите, что вы хотите, чтобы он встал. Когда он встанет, спросите его, почему он стоит. Скажите, что вы просили его не встать, но сделать что-то совершенно другое (в зависимости от того, на что был похож ваш жест!).

Это показывает, насколько важны невербальные подсказки в нашей речи и как инстинктивно мы реагируем на них.

Объясните, что человек с аутизмом чаще всего не сможет следовать невербальным подсказкам. Он может неправильно их понять или вообще не заметить.

Сверстники-наставники

Подготовка сверстников-наставников

Одна из основных целей обучения ребенка с аутизмом в инклюзивной среде — это развитие социальных навыков. И это невозможно без включения в работу других детей. Именно в этом мы видим основной плюс ресурсных классов. Типично развивающиеся сверстники — это самый мощный ресурс для развития речевых навыков, коммуникации и базовых социальных навыков. Можно выделить несколько форм работы с привлечением сверстников [*Sperry, Neitzel, Engelhardt-Wells, 2010*].

Интегрированные игровые группы

Это наиболее подходящий метод вмешательства с привлечением ровесников в условиях начальных классов. Такие группы организуются педагогом ресурсного класса в свободное время, например, на перемене, когда он приглашает детей из общеобразовательного класса поиграть с детьми с аутизмом. Взрослый при этом поддерживает определенную структуру и план игры, подсказывает типично развивающимся детям, как взаимодействовать с аутичным ребенком, облегчает взаимодействие детей друг с другом. Как правило, выбираются подвижные или настольные игры.

Например, педагог ресурсного класса может составить план обучения ребенка с РАС игре в салочки вместе с тьютором. Когда ребенок освоит игру со взрослым, педагог может включить его в игру со сверстниками. Перед этим педагог должен сказать детям, что их одноклассник может забыть правила и им нужно будет подсказать ему, что делать, но он очень хочет побегать вместе с ними. Во время игры педагог ресурсного класса или тьютор всегда находится рядом с детьми и помогает им.

Ровесники-тьюторы

Ученик общеобразовательного класса приглашается на роль временного «тьютора» ребенка с аутизмом и помогает ему работать над каким-то одним определенным навыком, либо он становится его приятелем в общеобразовательном классе — играет с ним, говорит с ним и остается рядом с ним на уроке, чтобы подсказать в случае необходимости.

Групповое обусловливание социального поведения

В данном случае весь общеобразовательный класс обучается тому, как поощрять правильное социальное поведение ребенка с аутизмом или как не поощрять нежелательное поведение, как помогать ему в общении. Например, можно объяснить детям, что если Петя кричит, то не надо на него смотреть и с ним разговаривать (если педагогу известно, что Петя кричит для привлечения внимания), а также что лучше первыми здороваться с Петей, спрашивать у него, как его дела, и предлагать ему поиграть, так как Пете это может быть трудно сделать.

Сеть ровесников

Данный метод больше всего подходит для средних и старших классов. В этом случае формируется группа ровесников, которые станут сетью для поддержки своего одноклассника с РАС. Группа регулярно встречается, например — раз в месяц, под руководством взрослого и обсуждает, как они могут поддержать одноклассника. Членов сети можно обучать, как разговаривать с их сверстником с аутизмом, как пользоваться его системой коммуникации или как подсказать ему в случае проблем.

Реализация программы по подготовке сверстников-наставников состоит из следующих этапов:

- обсуждение программы с координатором школы по инклюзии и учителем общеобразовательного класса;
- определение, кому из учеников ресурсного класса подходит такое вмешательство;
- решение вместе с учителем общеобразовательного класса, какие дети из его класса подходят для привлечения в программу;
- формальное приглашение типично развивающихся сверстников для участия в программе;
- обучение во время коротких сессий в удобное для детей время;
- постоянное общение педагога ресурсного класса с наставниками из общеобразовательного класса для ответов на возникающие вопросы и помощи в решении трудностей.

В качестве наставников больше всего подходят те дети, которые:

- имеют наиболее развитые социальные и речевые навыки;
- не были замечены в конфликтах или других нежелательных инцидентах с ребенком с аутизмом, которому предполагается оказывать помощь;
- популярны в своем классе, имеют нескольких друзей среди одноклассников;
- заинтересованы в таком участии;

- редко пропускают занятия в школе [Sperry, Neitzel, Engelhardt-Wells, 2010].

Замечательно, если у ребенка с аутизмом и у его наставника будут схожие интересы, например — животные или супергерои. Общая тема будет способствовать их общению.

Очень важно, чтобы сверстник-наставник не превратился в няньку своего одноклассника с аутизмом, когда он станет помогать ему переодеваться, будет собирать за него портфель, записывать в дневник домашнее задание и водить за руку в столовую. Он должен помогать ребенку с аутизмом учиться самому все это делать. Основное правило, которому мы учим наших юных помощников: «Не делай вместо своего друга, покажи ему, как нужно сделать». Сверстник-наставник — это лучшая модель для ученика с аутизмом, модель правильного поведения.

Как-то раз Даша пришла на урок танцев после болезни. Учитель сказал, что сейчас все будут играть в «Замри». Так как Даша давно не ходила на уроки, она не знала правила этой игры. Правила были простыми. Когда играла музыка, нужно было танцевать так, как хочется, но если музыка замолкала, нужно было тут же замереть. Наставница Даши (семилетняя Ксюша) взяла ее за руку и сказала: «Делай как я». Когда музыка заканчивалась, она напоминала Даше, что нужно остановиться, и хвалила Дашу, когда та замирала. И уже через несколько минут Даша поняла правила и продолжила играть самостоятельно. При словесном объяснении правил учителем Даше потребовалось бы намного больше времени, чтобы принять участие в игре.

Обычно само участие в программе является для учеников общеобразовательного класса большим поощрением. Потому что участие в программе предоставляет им большое количество внимания со стороны взрослых, добрых слов, похвалы. Дети чувствуют себя значимыми, делающими важные дела, членами команды. Но возможно использование и дополнительных видов поощрения их участия. Это могут быть грамоты, медали, благодарственные письма их родителям, небольшие призы, а также специальный праздник для наставников.



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

К сожалению, мы не смогли подобрать литературу по этой теме на русском языке. Возможно, наши рекомендации будут полезны тем, кто читает по-английски

Smith T. Making Inclusion Work for Students with Autism Spectrum Disorders: An Evidence-based Guide

Boutot E. A. Fitting In: Tips for Promoting Acceptance and Friendships for Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms

Shally C. Since We're Friends: An Autism Picture Book

Bishop B., Bishop C. My Friend with Autism



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 3. Оборудование ресурсного класса (презентация)



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Правила принимающего отношения:

Ведите себя естественным образом.

Проявляйте внимание к потребностям и возможностям всех детей в классе.

Проявляйте нетерпимость к любой травле. Защищайте от издевательств любого ребенка, вне зависимости от того, есть у него особенности или нет.

Всегда говорите с детьми о причинах поведения ученика с аутизмом правдиво и доступно.

Признавайте роль одноклассников как полноправных участников процесса инклюзии учеников с аутизмом.

Не старайтесь с помощью ученика с аутизмом улучшить поведение и личные качества других детей.



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Пример плана урока по пониманию аутизма:

outfund.ru/kak-rasskazat-shkolnikam-ob-autizme

Как рассказать об аутизме детям в инклюзивном классе. Материал с сайта «Особые переводы». Авторы: Vianne Timmons, Marlene Breitenbach, Melissa MacIsaac; переводчик: Т. Скрипко; редакторы: А. Нуруллина, М. Лелюхина: specialtranslations.ru/wp-content/uploads/2014/04/инклюзия_окончательный_вариант.pdf

Глава 13

Как оценить эффективность образовательных программ. Сбор и анализ информации

Из этой главы вы узнаете, как собирать и анализировать информацию о процессе обучения учеников ресурсного класса. Здесь показано, как можно оценить эффективность работы с каждым ребенком и как улучшить результаты этой работы. Здесь же вы найдете примеры форм для сбора данных.



Основные документы

Постоянный сбор данных для анализа и оценка эффективности работы с детьми — компоненты правильной и продуктивной работы в рамках прикладного анализа поведения [Cooper et al., 2007]. Тщательная проработка этих компонентов повышает эффективность образовательного процесса в ресурсном классе.

Для каждого направления работы существуют свои методы мониторинга. Рассмотрим некоторые из них.

Это документы, которые регламентируют коррекционно-образовательный процесс в школе.

Первый из них — **диагностический протокол для отслеживания процесса формирования навыков**. Независимо от того, какое тестирование используется для выявления базового уровня навыков, оно, как правило, происходит два раза в год. В начале года тестирование проводится для составления программы ученика. В конце года — для оценки результатов пройденной программы и для подготовки новой.

Тесты для оценки развития базовых навыков в различных сферах дают возможность представить результаты тестирования в количественных и графических значениях. Это позволяет сделать сравнение результатов тестирования в разный временной период более точным и наглядным. Пример диагностического протокола вы можете увидеть на рис. 13.1.

Второй документ — **индивидуальная адаптированная образовательная программа**. Она составляется на основе учебной программы класса, в который зачислен ребенок, требований ФГОС к результатам его обучения, а также с учетом результатов проведенного тестирования. Программа составляется один раз в год и по необходимости корректируется. Подробнее об этом вы можете прочитать в главе 8.

Мы рекомендуем включить в форму программы специальные графы, в которых можно было бы сразу отмечать, над какими навыками ведется работа в данный момент, и оценивать результативность освоения программы учеником в режиме реального времени. Это позволяет понимать, в какой точке программы вы находитесь в конкретный момент. Один из возможных образцов подобной формы представлен в таблице 13.2.

Сбор данных о мотивационных стимулах

Вторая группа документов, которая необходима для проведения полноценной эффективной работы, касается подбора мотивационных стимулов. Правильный подбор поощрения — основа обучения в рам-

ABC Глоссарий
Стр. 282

→ Стр. 297

→ Стр. 164

Assessment of Basic Language and Learning Skills Skills Tracking System – R

| | | |
|-------------|---------------|--------------|
| Ученик: | Антон | |
| Специалист: | Дата | Цветовой код |
| | Сентябрь 2014 | |
| | Июнь 2015 | |
| | | |
| | | |

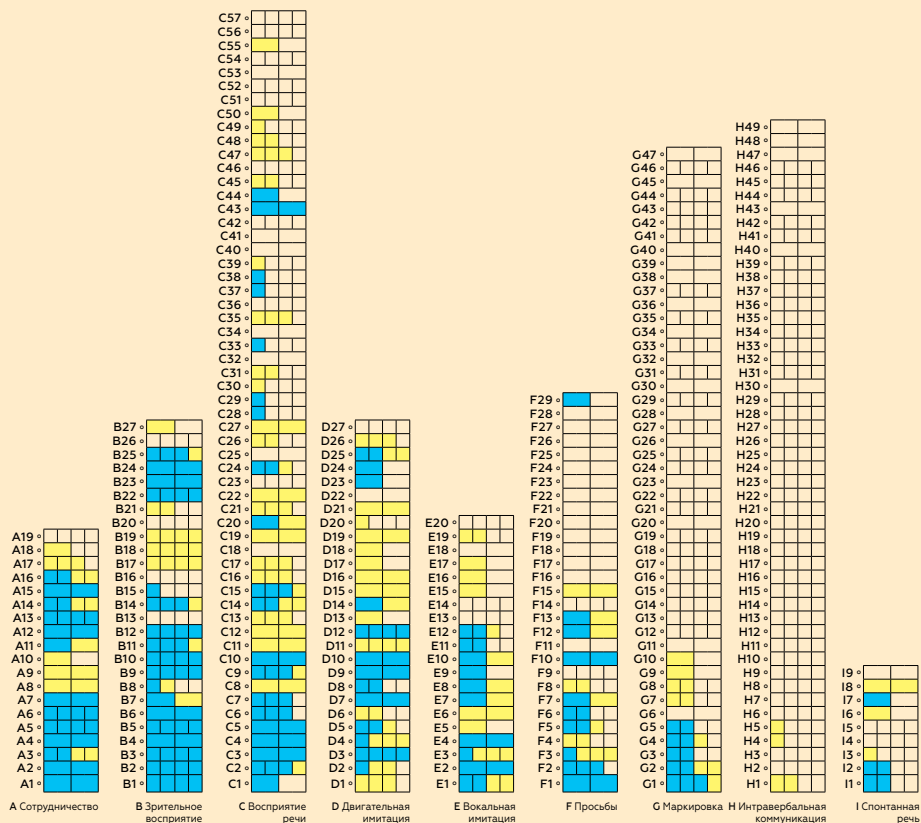


Рис. 13.1 Графическое выражение результатов тестирования ABLLS-R

| 7. Математика | | | | | | | |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|
| 7.1 | Ученик будет рецептивно определять цифры от 1 до 5 в 80% случаев | 1-й шаг | | 2-й шаг | | 3-й шаг | |
| | | Введено | Освоено | Введено | Освоено | Введено | Освоено |
| 7.2 | Ученик будет соотносить число и количество в пределах 5 в 80% случаев | 3/10/15 | | | | | |
| 7.3 | Ученик будет соотносить количество предметов (сортировка): один – много, один – два, один – два – много в 80% случаев | 17/09/15 | 28/09/15 | 29/09/15 | 22/10/15 | 23/10/15 | |
| 7.4 | Ученик будет выстраивать цифры в числовой ряд от 1 до 5 в 80% случаев | 5/10/15 | 6/10/15 | 8/10/15 | 23/10/15 | 26/10/15 | 3/11/15 |

Табл. 13.2 Фрагмент индивидуальной программы ученика

ках прикладного анализа поведения. Чтобы используемые поощрения не теряли своей эффективности, необходимо регулярно проводить тестирование мотивационных стимулов. Для каждого тестирования рекомендуется использовать соответствующую форму записи, которая позволит опираться на собранные данные в дальнейшей работе.

Оценка предпочтений ученика может проводиться разными способами [Мелешкевич, Эрц, 2014]. Один из наиболее распространенных способов — парный выбор.

Оценка предпочтений. Парный выбор

Выберите шесть предметов, которые, по вашему мнению, могут понравиться ученику. Впишите эти предметы в таблицу 13.3. Ребенку нужно предлагать по два предмета одновременно, пока не будут проверены все пары. При этом инструктор каждый раз отмечает, какой предмет выбрал ученик. Иерархия предпочтений выстраивается на основе количества раз, когда ребенок выбрал определенный предмет из всех возможных пар.

Ход тестирования

Во время каждой пробы выбирайте два предмета в соответствии с указанными в протоколе 13.4 номерами. Положите оба предмета перед

| Стимул | Процент выбора | Уровень предпочтений | | |
|--------|----------------|----------------------|---------|--------|
| 1. | /10 = % | Высокий | Средний | Низкий |
| 2. | /10 = % | Высокий | Средний | Низкий |
| 3. | /10 = % | Высокий | Средний | Низкий |
| 4. | /10 = % | Высокий | Средний | Низкий |
| 5. | /10 = % | Высокий | Средний | Низкий |
| 6. | /10 = % | Высокий | Средний | Низкий |

Табл. 13.3 Оценка предпочтений. Парный выбор

| Проба | Слева | Справа | Выбранный предмет | Проба | Слева | Справа | Выбранный предмет |
|-------|-------|--------|-------------------|-------|-------|--------|-------------------|
| 1 | 1 | 2 | | 16 | 4 | 1 | |
| 2 | 3 | 4 | | 17 | 6 | 3 | |
| 3 | 5 | 6 | | 18 | 5 | 2 | |
| 4 | 2 | 3 | | 19 | 1 | 6 | |
| 5 | 4 | 5 | | 20 | 5 | 1 | |
| 6 | 1 | 3 | | 21 | 6 | 2 | |
| 7 | 2 | 4 | | 22 | 2 | 1 | |
| 8 | 3 | 5 | | 23 | 4 | 3 | |
| 9 | 4 | 6 | | 24 | 6 | 5 | |
| 10 | 1 | 4 | | 25 | 3 | 2 | |
| 11 | 3 | 6 | | 26 | 5 | 4 | |
| 12 | 2 | 5 | | 27 | 3 | 1 | |
| 13 | 6 | 1 | | 28 | 4 | 2 | |
| 14 | 1 | 5 | | 29 | 5 | 3 | |
| 15 | 2 | 6 | | 30 | 6 | 4 | |

Табл. 13.4 Оценка предпочтений. Парный выбор. Протокол

учеником. Записывайте, какой предмет выбрал ребенок, и разрешайте ему какое-то время взаимодействовать с ним.

Затем подсчитайте процент проб, в которых ученик выбирал каждый из предметов. Так как каждый предмет предъявлялся 10 раз,

| Предмет/ активность | Отвергает | Нет реакции | Тянется, пытается забрать | Протестует, когда забирают/ прекращают | Количество выборов (из 10) |
|------------------------|-----------|----------------|---------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Табл. 13.5 Оценка предпочтений. Одиночный выбор

процент проб можно определить, поделив количество выборов на десять (см. табл. 13.3).

Оценка предпочтений. Одиночный выбор

Более простой вариант выбора предпочтений, используемых в работе, — одиночный выбор. Для проведения оценки поместите перед ребенком один из предметов. Каждый момент, когда ребенок возьмет предмет, отметьте на бланке 13.5. Повторите тест 10 раз для каждого предмета. В конце тестирования посчитайте, сколько раз ребенок взял этот предмет из общего количества раз, когда этот предмет был ему предоставлен.

Оценка предпочтений. Временной интервал

Также можно провести оценку предпочтений на основе временного интервала. Для этого выберите 10 доступных предметов, которые, как вам кажется, могут заинтересовать ребенка, и запишите их в форму 13.6.

Время оценки предпочтений при таком варианте может составить около 5 минут. Для проведения оценки дайте ученику доступ ко всем предметам сразу — положите их на ковре или на столе перед учеником и позвольте поиграть с каждым из предметов. Установите таймер так, чтобы он звучал каждые 10 секунд. Когда таймер срабатывает, фиксируйте, с каким предметом ребенок играет, обводя номер в бланке наблюдений 13.7, который соответствует предмету из списка выше.

После проведения тестирования необходимо заполнить таблицу 13.8, в которой обозначить ранг каждого предпочитаемого предмета на основе подсчета выборов. Такое ранжирование позволит специалистам ориентироваться в процессе выбора поощрений, подбирая их соответственно сложности задания и состоянию ученика.

Оценку предпочтений следует проводить регулярно. Особенно тщательно к тестированию предпочтений следует отнестись в начале работы с ребенком, после каникул, а также при явном изменении динамики в работе.

Коррекция проявлений нежелательного поведения

В рамках прикладного анализа поведения мы можем формировать или корректировать только то поведение, которое можно зафиксировать, описать в конкретных рабочих терминах и «посчитать». То есть, выбрав подходящий для конкретного поведения метод наблюдения и фиксации, мы можем посчитать количество эпизодов, зафиксировать, как часто, как долго и т.д. происходит то или иное поведение. Чтобы не быть голословными, поведенческие аналитики обязательно фиксируют данные наблюдения, строят графики и диаграммы. Визуализация данных помогает понять, на каком базовом (начальном) уровне было то или иное поведение, увидеть происходящие изменения после введения корректирующих методик, а также зафиксировать изменения в среде, которые могут влиять на эффективность работы [Cooper et al., 2007].

| Предмет | Количество выборов | Ранг |
|---------|--------------------|------|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |

Табл. 13.6 Оценка предпочтений. Временной интервал. Перечень объектов

| Временной интервал | Предмет, с которым взаимодействует (обвести) | Временной интервал | Предмет, с которым взаимодействует (обвести) |
|--------------------|----------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------|
| 1 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 16 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 2 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 17 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 18 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 4 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 19 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 5 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 20 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 6 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 21 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 7 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 22 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 8 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 23 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 9 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 24 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 25 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 11 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 26 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 12 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 27 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 13 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 28 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 14 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 29 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 15 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 30 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

Табл. 13.7 Оценка предпочтений. Временной интервал. Бланк наблюдений

| Предмет | Уровень предпочтения |
|---------|----------------------|
| | Высокий |
| | Высокий |
| | Высокий |
| | Средний |
| | Средний |
| | Средний |
| | Низкий |
| | Низкий |
| | Низкий |
| | Низкий |

Табл. 13.8 Оценка предпочтений. Временной интервал. Итоговая таблица

| Дата | Время Начало Окончание | Место Участники | А До поведения | В Поведение | С После поведения |
|------|------------------------------|--------------------|-------------------|----------------|----------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Табл. 13.9 Форма для записи результатов наблюдения за поведением ABC (До-Поведение-После)

| Время/дата | __ПН | __ВТ | __СР | __ЧТ | __ПТ | __СБ | __ВС |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|
| 8.00–8.30 | | | | | | | |
| 8.30–9.00 | | | | | | | |
| 9.00–9.30 | | | | | | | |
| 9.30–10.00 | | | | | | | |
| 10.00–10.30 | | | | | | | |
| 10.30–11.00 | | | | | | | |
| 11.00–11.30 | | | | | | | |

Табл. 13.10 Форма для оценки зависимости возникновения нежелательного поведения от определенного времени суток

Форма ABC (До-Поведение-После)

Одной из самых важных процедур, необходимых для написания плана по работе с нежелательными формами поведения, является выявление целей (функции) поведения. Для определения функции поведения необходимо проводить наблюдения, анализируя факторы среды, предшествующие эпизоду поведения и следующие непосредственно за ним. Для проведения анализа все данные заполняются в форму ABC (До-Поведение-После, ДПП) (13.9). Такие формы заполняются сразу после того, как поведение произошло.

Данные, полученные при анализе документа, помогут определить, какой стимул «запускает» нежелательное поведение. Например, поведение начинается: в ответ на просьбу поделиться игрушкой, при желании получить чужую игрушку и т.д. С помощью формы также можно понять, какое изменение в среде, происходящее после поведения, заставляет его повторяться раз от раза. В графе **«Время»** отмечаете время начала эпизода. Это необходимо для понимания временных отрезков, в которые может происходить поведение. В графе **«Участники»** отмечаете тех людей, которые присутствовали непосредственно рядом. Это важно для понимания того, с кем поведение возникает чаще. То же самое касается графы **«Место»**. В графе **А «До поведения»** отмечаете непосредственно то действие/реакцию/событие, которое произошло перед эпизодом поведения (например, мальчик сказал: «Покажи машинку»).

В графе **В «Поведение»** сделайте конкретное описание реакции (например, «толкает в спину»). В графе **С «После поведения»** отмечаете непосредственно то действие/реакцию/событие, которое произошло после эпизода (например, мама взяла за руку и отвела в сторону). Подробнее о формах и других документах смотрите в [Приложении 1](#).



Дневная сетка

Вторым важным документом, используемым при сборе данных о поведении, является форма «Дневная сетка» («Scatter Plot») — форма для оценки зависимости возникновения нежелательного поведения от

Количество просьб
Ученик _____ Петя _____

| Просьбы | 09.11.15 | 10.11.15 | 11.11.15 | 12.11.15 | 13.11.15 |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Попросил игрушку | // | /// | / | // | /// |
| Попросил сладость | / | / | // | /// | / |
| Попросил помощь | / | // | /// | / | / |
| Попросил перемену | // | /// | // | /// | / |

Табл. 13.11 Форма для оценки количества эпизодов поведения

Время, проведенное в наушниках

Ученик: _____

Поощрения:

- 1 — _____
- 2 — _____
- 3 — _____
- 4 — _____

| Дата | Поощрение | Номер пробы | | | | | | | | | | |
|------|-----------|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| | | Время в секундах | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

Табл. 13.12 Форма для оценки длительности поведения. Вариант 1

Продолжительность истерик

Ученик: _____

| Число | Начало эпизода | Окончание эпизода | Продолжительность |
|----------|----------------|-------------------|-------------------|
| 11.11.15 | 10.30 | 10.45 | 15 минут |
| 13.11.15 | 9.50 | 10.10 | 20 минут |
| 14.11.15 | 9.55 | 10.15 | 20 минут |

Табл. 13.13 Форма для оценки продолжительности поведения. Вариант 2

определенного времени суток. Эта форма (13.10) помогает увидеть зависимость возникновения эпизодов нежелательного поведения от времени: временных отрезков дня, частей урока и т.д. Данные, собранные таким образом, дают нам возможность определить, в какие временные промежутки поведение возникает чаще всего, а в какие не возникает совсем. Это необходимо, чтобы в дальнейшем изменить те внешние факторы, которые влияют на поведение в эти эпизоды.

Дневная сетка может быть поделена на различные временные фрагменты (5 мин., 30 мин., 1 час и т.д.).

Время нахождения за столом

Ученик: _____

| Дата | 1-й урок | 2-й урок | 3-й урок | 4-й урок |
|------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ |
| | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ |
| | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ | 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. 5 мин. Инициалы: _____ |

Табл 13.14 Форма для оценки частоты поведения. Полный интервал

Как правило, форма рассчитана на одну неделю, что дает возможность отслеживать изменение поведения в конкретный день. Данные вносятся ежедневно, сразу после возникновения эпизода поведения. Все отметки делаются незамедлительно. В зависимости от ситуации в графах можно отмечать не просто наличие эпизода, но и его интенсивность, а также наличие взрослого или ребенка, находящегося рядом.

Сбор и анализ данных

При работе с поведением также необходимо отмечать **данные об изменениях поведения** с самого начала его коррекции. Эти данные помогут понять, насколько правильно была подобрана процедура коррекции, и вовремя внести изменения, если нет динамики.

Эффективность составленного плана работы с нежелательными формами поведения можно оценить только благодаря собранной информации. Каждый тип нежелательного поведения требует тщательного сбора данных в процессе прямого наблюдения.

Имя: _____

К – крик
 КС – кусание
 Щ – щипание
 П – плач

| Дата | Поведение | 9.00 | 9.15 | 9.30 | 9.45 | 10.00 | 10.15 | 10.30 | 10.45 | 11.00 | 11.15 | 11.30 | 11.45 | 12.00 | 12.15 | 12.30 | 12.45 | 13.00 |
|------|-----------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 9.15 | 9.30 | 9.45 | 10.00 | 10.15 | 10.30 | 10.45 | 11.00 | 11.15 | 11.30 | 11.45 | 12.00 | 12.15 | 12.30 | 12.45 | 13.00 | |
| | К | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | КС | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Щ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | П | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | К | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | КС | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Щ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | П | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | К | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | КС | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Щ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | П | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | К | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | КС | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Щ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | П | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | К | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | КС | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Щ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | П | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | К | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | КС | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Щ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | П | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Поведение с интенсивностью 3 отмечается в ДПП

Табл. 13.15 Форма для оценки частоты поведения. Частичный интервал

Начав собирать информацию до начала работы с поведением и сравнив ее с данными в процессе коррекции, специалисты смогут точно определить, как продвигается работа.

В зависимости от выбранного метода наблюдения формы для фиксирования данных могут существенно отличаться. Рассмотрим некоторые варианты.

Первый из методов наблюдения основан на **количественных факторах**.

Этот метод подразумевает подсчет эпизодов поведения (таблица 13.11). Используется в случае, когда нам необходимо снизить или увеличить количество эпизодов поведения или же убрать их совсем. Для объективности результатов необходимо, чтобы продолжительность

Потряхивания руками

Ученик: _____

| Интервал | 9.11 | 10.11 | 11.11 | 12.11 | 13.11 | | | | |
|----------|------|-------|-------|-------|-------|--|--|--|--|
| 8.30 | + | + | - | + | - | | | | |
| 8.45 | - | + | - | + | - | | | | |
| 9.00 | - | + | + | - | + | | | | |
| 9.15 | + | - | + | - | - | | | | |
| 9.30 | + | - | - | + | - | | | | |

Табл. 13.16 Форма для оценки частоты поведения. Моментальный взгляд

| Навык | Дата | | | | | | | | |
|------------------------------|------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Шаги цепочки | | | | | | | | | |
| 1. | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | |
| Количество правильных шагов: | | | | | | | | | |
| Процент правильных шагов: | | | | | | | | | |

Табл. 13.17 Пример чек-листа «метод обучения по цепочке»

эпизодов была одинаковой, а также важно, чтобы у эпизода можно было выделить четкое начало и конец. Этот метод хорошо подходит, когда учителю необходимо подсчитать, сколько раз ученик сказал спасибо, поднял руку на уроке, укусил другого ребенка, плюнул и т.д.

Вторым распространенным методом наблюдения является метод, анализирующий **продолжительность**. Этот метод необходим при работе над изменением времени того или иного поведения, его можно использовать при обучении игре с игрушкой, списывании текстов, учете времени нахождения в наушниках и т.д. При выборе данного метода

наблюдателю должны быть четко видны начало и конец эпизода, для того чтобы правильно засечь и затем отметить время. Примеры форм для оценки продолжительности поведения — в таблицах 13.12 и 13.13.

Очень часто при наблюдении мы сталкиваемся с тем, что эпизоды поведения не имеют четкого начала и конца, а также отличаются по продолжительности. Эти параметры не дают возможности осуществления простого подсчета. Самым подходящим методом наблюдения в этих случаях становится **«Частота (Интервал)»**. При проектировании форм временной промежуток разбивается на интервалы, исходя из частоты возникновения эпизодов и интервалов между ними. Метод наблюдения имеет три варианта (полный интервал, частичный интервал и моментальный взгляд). Выбор варианта наблюдения зависит от поставленной цели. Если цель — увеличить количество эпизодов, то, как правило, выбирают **«Полный интервал»** (форма 13.14). В этом случае наблюдающий отмечает эпизод, только когда поведение происходило на протяжении всего эпизода (писал в течение 5 минут без перерыва, сидел на стуле в течение 5 минут без перерыва и т.д.)

В случае, когда нашей целью является снижение количества эпизодов (истерика, крик и т.д.), используют **«Частичный интервал»** (форма 13.15). В этом случае наблюдающий ставит отметку в выбранном интервале, как только поведение началось. Даже если в выбранном интервале поведение происходило больше одного раза, мы ставим только одну отметку.

В школе, особенно при работе в классе, часто невозможно организовать своевременное заполнение форм. Чтобы облегчить заполнение формы учителю, а также при высокой частоте поведения можно использовать метод **«Моментальный взгляд»** (форма 13.16). Он позволяет не проводить непрерывное наблюдение за учеником, а только согласно таймеру давать краткую оценку: происходит поведение на данный момент или нет.

В некоторых случаях в процессе нежелательного поведения остается продукт, оценка которого может дать нам представление об изменениях, происходящих в поведении ученика. Метод **«Окончательный продукт»** удобен, так как подсчет проводится по окончании эпизода поведения. Этот метод хорошо подходит для оценки такого поведения, как разрывание тетрадных листов, разламывание игрушек, разбивание чашек и т.д.

Эффективность коррекционной программы

Одним из важных направлений в работе тьютора ресурсного класса является отслеживание прогресса ученика в освоении навыков. В зависимости от того, какой метод используется при формировании того или

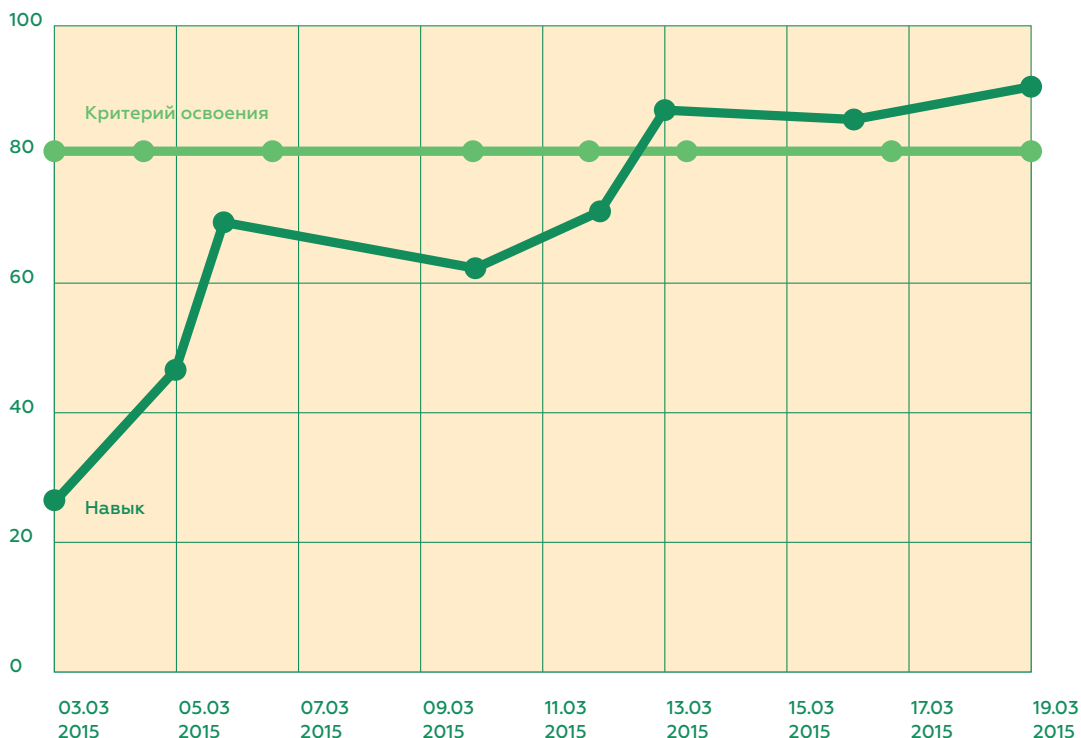


Рис. 13.18 График «Результаты мониторинга формирования навыка» при эффективной работе по программе (пример)

инного навыка (метод отдельных блоков, метод пошагового обучения и т.д.), выбирается и форма документа для записи результатов.

Наиболее распространенным методом обучения в рамках прикладного анализа поведения является **метод отдельных блоков**. Метод предполагает, что информация преподносится отдельными единицами (инструкциями). При обучении таким способом инструктор фиксирует каждую пробу для дальнейшего подсчета процента успешного выполнения задания. С примером чек-листа по методу отдельных блоков вы можете ознакомиться в [Приложении 2](#).

В этом чек-листе у инструктора есть возможность фиксировать все отдельные пробы, подсчитывая процент успеха за день. Документ дает возможность отмечать наименьшую подсказку за день, для того чтобы следующий день начать именно с нее. В конце дня данные по процентам заносятся в график для отслеживания динамики. Также есть возможность отмечать событие, которое могло так или иначе повлиять на результаты в конкретный день.



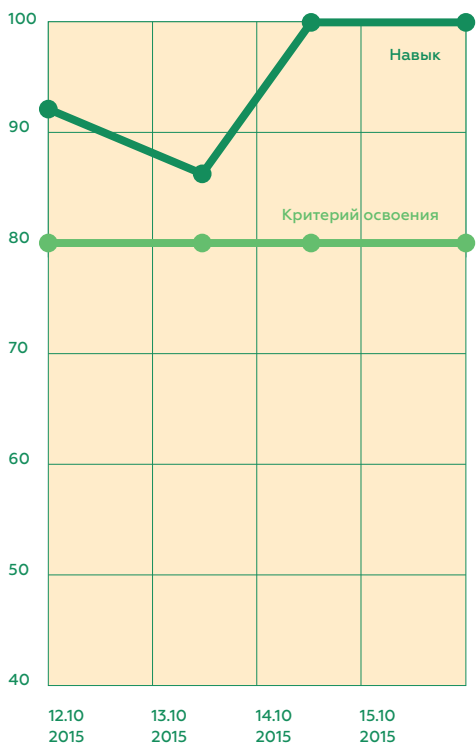


Рис. 13.19 График «Результаты ежедневного мониторинга формирования навыка» при ошибочной диагностике первоначального уровня (пример)

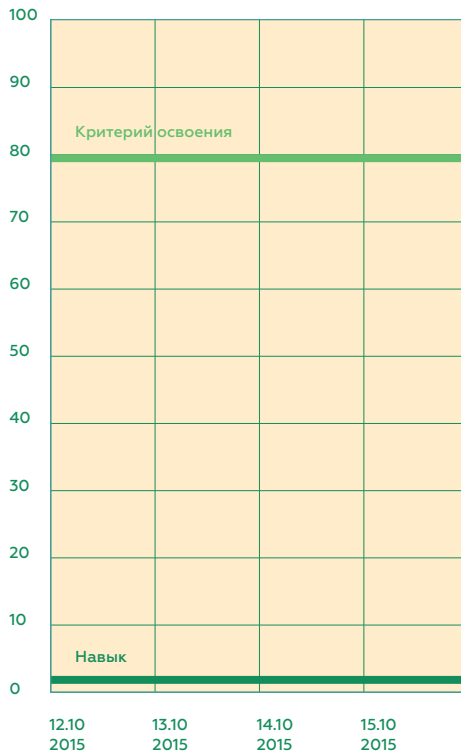


Рис. 13.20 График «Результаты ежедневного мониторинга формирования навыка», демонстрирующий несостоятельность выбранной методики обучения (пример)

Помимо отдельных проб, при формировании сложных комплексных навыков, таких как навыки самообслуживания, гигиены, игровые навыки, специалисты используют **обучение по цепочке (пошаговое обучение)**. Для качественного формирования навыка необходимо обучить ребенка выполнению каждого этапа, следовательно, чек-лист должен быть составлен так, чтобы специалист мог фиксировать данные по каждому этапу отдельно (форма 13.17).

Чек-лист позволяет разбить навык на отдельные звенья, а также ежедневно отмечать, какой шаг выполняется самостоятельно, а какой с подсказкой.

Мы привели примеры лишь некоторых чек-листов, которые мы используем в своей работе. Эти формы вовсе не обязательно должны выглядеть только так и никак иначе. Вы можете создавать формы, которые

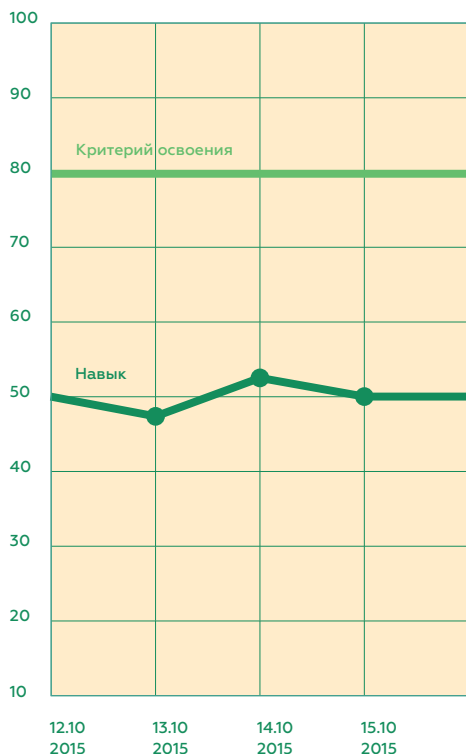


Рис. 13.21 График «Результаты ежедневного мониторинга формирования навыка», демонстрирующий возможное «угадывание» правильных ответов (пример)

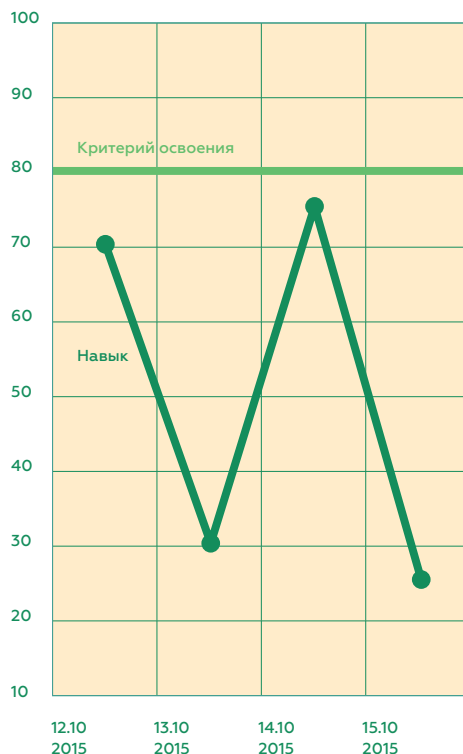


Рис. 13.22 График «Результаты ежедневного мониторинга формирования навыка», демонстрирующий нестабильность самостоятельных ответов (пример)

будут наиболее удобны и информативны именно для вас и будут соответствовать тем целям, которые вы ставите в работе со своими учениками.

Анализ эффективности программ

На основании сведений, собранных в результате наблюдений за выполнением заданий, проводится анализ эффективности составленных программ. Для облегчения процесса полученные данные переводятся в графический вид.

При эффективной работе по программе график, построенный по результатам мониторинга, может выглядеть так, как показано в примере на рис. 13.18.

Регулярно проводя мониторинг программы, супервизор или куратор проекта могут вовремя внести в нее корректировки. Одна из

сложностей, которую можно выявить при анализе графиков, — это не точно выявленная во время диагностики базисная линия (начальный уровень навыка). В этом случае график может показать, что процент самостоятельных проб сразу достигает или даже превышает критерий освоения навыка (график 13.19). Это дает основания специалисту усложнить навык, чтобы не давать ученику скучать во время занятия и понапрасну тратить время.

В некоторых случаях при анализе графиков можно, наоборот, увидеть, что самостоятельные пробы не появляются и критерий освоения навыка на протяжении длительного времени не достигнут (график 13.20). Этот факт говорит о том, что необходимо изменить методику или материал, на котором формируется навык. Обычно план формирования навыка корректируется, если нет увеличений показателей или данные увеличения незначительны на протяжении одной-двух недель.

Еще одним вариантом графика, который требует немедленного вмешательства, является нестабильность самостоятельных проб (график 13.22). В данном случае специалисту необходимо провести прямое наблюдение и понять, с чем связан такой разброс данных: зависит ли он от тьютора, который проводит занятие, от условий, в которых происходит формирование навыка, наличия неосознанных подсказок, применяемых при обучении, и т.д.

В ряде случаев при анализе графиков можно увидеть, что линия прогресса долгое время находится примерно на середине и увеличения самостоятельных проб не происходит (график 13.21). Это может говорить о том, что во время тренинга происходит «угадывание»: когда ребенок точно не знает, какой ответ правильный, он начинает «гадать» и делать случайный выбор. При случайном выборе в большинстве случаев вы будете получать 50% правильных ответов. Эта ситуация также требует прямого наблюдения с целью коррекции применения подсказки тьютором и правильного формирования навыка.

Приведенные выше примеры наглядно показывают, почему необходим постоянный мониторинг и анализ результатов наблюдения за освоением программы. Эти действия позволяют вовремя заметить, что ученик не осваивает программу или осваивает ее не в том темпе и объеме. Если оценивать уровень освоения программы только на редких контрольных срезах, можно упустить время, когда программу необходимо было бы своевременно скорректировать. Постоянный мониторинг и анализ результатов позволяют предупредить трудности, а не делать потом «работу над ошибками».



РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R)

Leaf R. B., Taubman M. T., McEachin J., Driscoll M. It's Time for School!: Building Quality ABA Educational Programs for Students with Autism Spectrum Disorders

Leaf R., McEachin J. A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Intensive Behavioral Treatment of Autism

Smith T. Making Inclusion Work for Students with Autism Spectrum Disorders: An Evidence-based Guide.



ПРИЛОЖЕНИЯ НА ДИСКЕ

Приложение 1. Внутренняя документация ресурсного класса (перечень)

Приложение 2. Внутренняя документация ресурсного класса (типовой пакет)



ВАЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Эффективность плана коррекции нежелательного (дезадаптивного) поведения можно оценить только на основании собранных данных. Каждый вид нежелательного поведения требует тщательного сбора данных в процессе прямого наблюдения.



ССЫЛКИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Архив журнала Journal of Applied Behavior Analysis:
www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/journals/309

Архив публикаций по теме «АВА-терапия и поведение» на сайте фонда «Выход»:
outfund.ru/tag/ava-terapiya-i-povedenie

Глоссарий

Автономный класс — (self-contained classroom) тип школьного класса для детей со значительными функциональными дефицитами в зарубежных образовательных практиках. Автономные классы функционируют на базе общеобразовательных школ, при этом ученики такого класса в меру своих возможностей (до 50% учебного времени) принимают участие в общеобразовательном учебном процессе. Ученики автономных классов участвуют в разных видах инклюзии вне обучения в общеобразовательном классе (general education classroom) (например, в столовой, на переменах, на школьных праздниках и т.п.).

Адаптивное поведение — поведение, изменяющееся в соответствии с изменениями среды. Адаптивное поведение состоит в том, чтобы подчиняться и приспособливаться к ближайшему социальному окружению.

Адаптированная образовательная программа (АОП) — программа, адаптированная под определенную (в соответствии с принятыми нормативами) категорию детей, которая реализуется в специальных (коррекционных) образовательных организациях или в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных организаций.

Адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) — образовательная програм-

ма, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. Адаптированная образовательная программа разрабатывается для ребенка, обучающегося в общеобразовательном классе.

Альтернативная коммуникация — любой метод коммуникации, заменяющий или дополняющий устную или письменную речь, который применяется людьми с речевыми, двигательными, когнитивными или иными нарушениями, затрудняющими использование речи для коммуникации. Существуют разные системы альтернативной коммуникации, например, жестовые языки, системы коммуникации с помощью изображений (в том числе PECS), устройства для генерации речи.

Антецедент(ы) — в прикладном анализе поведения — события или стимулы в окружающей среде, которые происходят непосредственно перед реакцией индивида.

Безошибочное обучение — структура обучения, предложенная психологом Б. Ф. Скиннером по результатам его исследований наиболее благоприятных условий для обучения. Согласно Скиннеру, ошибки ученика являются

результатом плохого анализа поведения и плохо сформулированной программы, слишком быстрого перехода к следующему шагу в обучении и отсутствия необходимых предшествующих навыков. При обучении детей с аутизмом с помощью методов на основе АВА широко используется безошибочное обучение. Принцип безошибочного обучения осуществляется с помощью различных техник, в том числе формирования нужной реакции, систематических подсказок и специальных процедур коррекции ошибок.

Визуальная поддержка — использование изображений или других зрительных стимулов для коммуникации с человеком, у которого есть затруднения в понимании или использовании языка. В качестве средств визуальной поддержки могут выступать фотографии, рисунки, предметы и написанные слова, которые используются для подсказок, правил поведения, расписаний дня или последовательности действий и т.д. Исследования показали эффективность визуальной поддержки в обучении детей с РАС.

Гашение — процедура в прикладном анализе поведения, состоящая в прекращении предоставления усилителя для той реакции, которая ранее им поддерживалась. Кроме того, так называется любой процесс, когда ранее выученное поведение исчезает в результате исчезновения подкрепления.

Деадаптивное поведение — поведение, которое препятствует интегра-

ции человека в общество, в том числе способности к самообслуживанию и адекватным связям с окружающими людьми. Во многих отношениях является синонимом термина «нежелательное поведение», применяемого специалистами по прикладному анализу поведения.

Обучение в естественной среде — стратегии обучения адаптивным навыкам на основе АВА, которые применяются в обычных ситуациях, типичных для повседневной жизни ученика или его школьного расписания. Педагог привлекает внимание ученика к обучающему событию с помощью заблаговременных модификаций ситуации, а также предоставляет ученику необходимую помощь для успешного выполнения задания и следит за получением естественных для подобной ситуации поощрений. Чаще всего обучение в естественной среде применяется для развития коммуникативных, игровых, социальных и бытовых навыков.

Имитация — в прикладном анализе поведения так называется любое поведение, которое относительно точно воспроизводит поведение другого человека (модель). Принято различать моторную имитацию (любые движения, в том числе действия с предметами) и вокальную имитацию (повторение звуков речи и слов), или эхо, которая относится к вербальному поведению. Моделью для имитации может служить любое физическое движение. Имитацией считается только то поведение,

которое происходит непосредственно после появления модели (в течение нескольких секунд).

Индивидуальная программа (индивидуальная часть образовательной программы, индивидуальная адаптированная образовательная программа) – в ресурсном классе список индивидуальных, конкретных и измеримых целей обучения для конкретного ученика, который разрабатывается на основе оценки навыков и наблюдения за ребенком учителем ресурсного класса и/или консультантом класса по АВА. Как правило, такая программа разрабатывается на учебный год или на полугодие и дорабатывается и обновляется по мере необходимости в течение года.

Индивидуальное сопровождение – системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития конкретного учащегося в данной образовательной среде. В образовании детей с ОВЗ – создание оптимальных коррекционно-развивающих условий для образования ребенка в соответствии с его психофизиологическими особенностями и актуальным уровнем развития, обеспечение механизмов компенсации и дальнейшей социальной адаптации.

Инклюзия – в сфере образования процесс увеличения участия ученика в академической и социальной жизни школы, а также снижения степени изо-

ляции ученика в процессах, протекающих внутри школ.

Инклюзивное образование – включение детей с особыми образовательными потребностями (особенностями развития) в образовательный процесс в общеобразовательных школах по месту жительства. Развитие инклюзивного образования является одним из основных направлений реформы специального образования во многих странах мира.

Индивидуальный учебный план (ИУП) – план усвоения навыка или части образовательной программы, разработанный индивидуально для конкретного ученика. В ресурсном классе – план индивидуальной работы над достижением цели из индивидуальной программы отдельного ученика.

Коммуникация, коммуникативные навыки – процесс использования языка, отдельных звуков, жестов или другого поведения для сообщения или обмена информацией или выражения мыслей, чувств и идей. Часто коммуникация ошибочно приравнивается к речи, однако данное понятие является более широким, существуют неречевые формы коммуникации. К коммуникативным навыкам относят любые навыки, которые способствуют эффективной передаче какой-то информации другому человеку.

Метод отдельных блоков – метод обучения в индивидуальном формате, направленный на обучение кон-

кретному навыку или желательному поведению в соответствии с тщательно составленным планом. Как правило, включает несколько обучающих моментов подряд — блоков. Каждый блок состоит из инструкции, реакции ученика, последствия, обусловленного этой реакцией, а также паузы перед следующей инструкцией.

Моделирование — вид подсказки и обучения новому поведению с помощью демонстрации нужной реакции на модели. Моделью является любой человек, демонстрирующий нужное действие. Для успешного применения моделирования человек должен обладать навыками имитации. Является одной из наиболее эффективных подсказок детям с РАС в школьной среде. Существует отдельный научно доказанный метод помощи детям с РАС на основе моделирования — видеомоделирование и его разновидность, самомоделирование с помощью видео.

Навык — любое действие, освоенное в ходе обучения и доведенное до автоматизма, которое человек может выполнять, не делая его своей сознательной целью.

Надомная форма обучения — форма обучения, которая может быть, с согласия родителей, рекомендована тем детям, которым по медицинским показаниям нельзя перемещаться в иную среду в связи с реальной опасностью ухудшения состояния здоровья самого ребенка или опасностью для других людей. Название данной формы

обучения не является буквальным — учащийся по данной форме обучения может обучаться как на дому, так и в школе, по сути, данная форма означает индивидуальные занятия с учителем вместо занятий в классе, также возможно сочетание индивидуальных занятий с занятиями в группе.

Обобщение навыка — в прикладном анализе поведения проявление навыка под влиянием различных факторов, в том числе в разной обстановке, с разными предметами, с разными людьми, в разное время без предварительного обучения.

Поведение, нежелательное поведение — основное понятие в прикладном анализе поведения, по определению Берреса Ф. Скиннера, основоположника данной области, это «движение всего организма или отдельных его частей в системе координат, заданной либо самим организмом, либо различными внешними объектами или силовыми полями». Большинство поведенческих аналитиков принимают определение Джеймса Джонстона и Генри Пеннипекера, согласно которому поведение организма — это такое взаимодействие организма со средой, которое характеризуется заметным изменением положения какой-либо части организма в пространстве с течением времени и приводит к заметному изменению хотя бы одного параметра среды. Таким образом, к поведению относятся любые действия человека, если они производятся им самим и не могут относиться к неодушевленным предметам. Распро-

страненная ошибка — называть поведением только осознанные реакции или только социально проблематичное поведение. Последнее определяется термином «нежелательное поведение» — в отношении детей так называется то поведение, которое причиняет вред ребенку, окружающим людям или препятствует его обучению.

Поведенческий аналитик (специалист по прикладному анализу поведения, поведенческий психолог, поведенческий консультант) — специалист, занимающийся исследовательской и/или практической работой в рамках прикладного анализа поведения. Во многих странах, но не в России, является отдельной профессией. Как правило, это специалист, имеющий международную сертификацию поведенческого аналитика (BCBA) или ее региональный аналог, либо специалист, получивший соответствующее ей образование.

Поведенческая программа — программа по обучению новым навыкам и/или уменьшению нежелательного поведения, разработанная поведенческим аналитиком на основе оценки навыков и структурированного наблюдения ученика/клиента, содержащая конкретные, измеряемые цели по изменению поведения, сроки, методы, а также критерии их достижения.

Подсказка — в прикладном анализе поведения так называется любая инструкция, жест, демонстрация, прикосновение или расположение предметов,

которое увеличивает вероятность того, что человек выполнит верное действие. Систематическое применение осознанных подсказок и постепенное их уменьшение являются интегральной частью обучения в рамках АВА. Систематические подсказки лежат в основе метода безошибочного обучения.

Положительное усиление (положительное поощрение, положительное подкрепление) — процесс увеличения количества эпизодов поведения в будущем вследствие появления какого-то события незамедлительно после этого поведения. Является одним из основных методов обучения в прикладном анализе поведения. Поощрением также называют то событие, которое следует сразу после поведения и приводит к усилению.

Дифференциальное усиление (дифференциальное поощрение, дифференциальное подкрепление) — методика работы с нежелательным поведением, в рамках которой поощряется один вид поведения, а в отношении другого поведения применяется процедура гашения.

Прикладной анализ поведения (ПАП) — научная дисциплина, изучающая возможности применения принципов обучения, открытых в рамках бихевиоризма, для обучения социально значимым видам поведения. Исторически в России обозначается англоязычной аббревиатурой АВА («эй-би-эй», от Applied behavior analysis). Методы, разработанные в рамках прикладно-

го анализа поведения, направлены на модификацию окружающей среды индивида таким образом, чтобы помочь сформировать и усилить социально желательные навыки и уменьшить или искоренить нежелательное поведение. Применяется в различных областях, включая школьное образование, геронтологию, охрану здоровья и управление персоналом, однако наиболее известно применение методов интенсивных поведенческих вмешательств на основе АВА для помощи детям с РАС.

Ресурсный класс — это отдельный кабинет в общеобразовательной организации (школе) для специальных занятий, где ученики с РАС могут заниматься по специальной адаптированной программе, составленной в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями. Ученики с РАС посещают часть уроков в ресурсном классе занимаясь индивидуально или в малых группах, а часть — вместе со своими одноклассниками в общеобразовательном классе.

Рецептивная речь — восприятие и понимание речи на слух, а также чтение и понимание прочитанного.

Сенсорная перегрузка — состояние, наступающее вследствие восприятия избытка информации или чрезмерной визуальной и/или слуховой стимуляции либо чрезмерной стимуляции одного или более органов чувств. В определенных обстоятельствах любой человек может испытывать сенсорную перегрузку, зафиксированы

случаи использования ее в качестве средств пытки. К симптомам этого состояния относятся раздражительность, отказ от социального взаимодействия, избегание прикосновений, нервное перевозбуждение, повышенная чувствительность к свету, трудности с концентрацией внимания, резкая смена нескольких видов деятельности подряд, гипер- или гипоактивность, мышечное напряжение, приступы агрессии, чувство сильной усталости. Как правило, понятие ассоциируется с нарушениями обработки сенсорной информации, которые часто встречаются при аутизме. Считается, что люди с РАС часто переживают состояние сенсорной перегрузки в ситуациях, которые не вызывают перегрузки у людей того же возраста без РАС.

Сенсорная стимуляция — реакция сенсорных проводящих путей нервной системы человека на какой-то стимул (например, звук, запах и т.п.).

Сенсорное пространство — специально выделенное место для отдыха, в котором находятся предметы и оборудование для приятной сенсорной стимуляции, например, лежания на мягкой поверхности, глубокого давления на кожу, тактильных ощущений, раскачивания. Пространство может применяться для так называемых «сенсорных диет» в рамках терапии сенсорной интеграции, но чаще является просто местом для отдыха и уменьшения стресса и/или предоставления усиления в рамках поведенческих программ.

Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) — согласно ФГОС, индивидуальная образовательная программа, которая разрабатывается образовательной организацией для ученика с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью или тяжелыми множественными нарушениями. СИПР учитывает специфические образовательные особенности ученика, и образование учеников из данных категорий направлено на реализацию СИПР.

Случайное обучение — один из видов обучения в естественной среде, разработанный в рамках прикладного анализа поведения. Состоит в «улавливании» подходящих ситуаций для обучения.

Социальная история — метод обучения детей с аутизмом социальным навыкам, разработанный Кэрл Грей. Социальная история — это составленное определенным образом иллюстрированное описание ситуации, важных факторов в ней и уместного поведения. Социальные истории составляются индивидуально для каждого конкретного ученика, который затем регулярно читает ее сам, либо ее читает тьютор (инструктор).

Социальные навыки — навыки, обеспечивающие возможность взаимодействия с другими людьми и влияния на них в соответствии с конкретным социальным контекстом, избегая ненужных конфликтов и стресса.

Специальные образовательные условия (специальные условия обучения) — приспособления, технологии, способы, методы, программы, учебники, пособия и другие средства, необходимые для получения детьми с ограниченными возможностями здоровья образования и обеспечивающие реализацию их конституционных прав и свобод.

Структурированная среда — образовательная среда, организованная таким образом, чтобы обеспечить максимальное наблюдение за ребенком, рутину, очевидные ожидания и требования и систематические последствия для поведения ребенка. Считается оптимальной для многих детей с аутизмом и некоторыми другими нарушениями развития.

Супервизор — специалист, предоставляющий консультирование своим коллегам, в том числе анализирующий целесообразность и качество используемых ими методов и предоставляющий рекомендации по решению возникающих сложностей в их работе. В области прикладного анализа поведения, согласно международным стандартам, супервизию может предоставлять только специалист с квалификацией ВСВА; для специалистов, не имеющих данной квалификации, получение регулярной супервизии является обязательным требованием.

Тестирование уровня развития навыков — определение дефицитов в поведенческом репертуаре и развитии ребенка в целом с помощью структу-

рированных диагностических инструментов. Специалистами АВА для этой цели, как правило, применяются такие тесты, как ABLLS-R, VB-MAPP, AFLS и Essentials for Living.

Тренинг ключевых реакций (PRT) — метод обучения в естественных условиях, разработанный в рамках прикладного анализа поведения. Включает несколько компонентов, направленных на так называемые ключевые переменные обучения (мотивация, внимание, реакция на множественные сигналы, самостоятельная инициация действия), процесс обучения при этом определяется интересами и инициативой ученика.

Тренинг функциональной коммуникации — метод, основанный на замещении проблемного поведения, имеющего коммуникативную функцию, более приемлемой коммуникацией, которая выполняет ту же функцию. Обычно тренинг функциональной коммуникации включает функциональный анализ поведения, дифференциальное поощрение и технику гашения.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) — совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Фронтальные инструкции — в образовании групповые инструкции, то есть предназначенные целой группе, не индивидуальные. Являются основной формой обучения в условиях обычного класса школы или группы детского сада. Большинство детей с РАС испытывают сложности с такой формой инструкций даже при успешном обучении в рамках индивидуальных занятий.

Функциональный анализ поведения — один из основных методов для коррекции поведения в рамках АВА. Состоит из четкого определения нежелательного поведения, систематического сбора данных о нежелательном поведении и определения на их основе предшествующих ему факторов и последствий, поддерживающих это поведение. После подобной процедуры разрабатывается гипотеза о функции данного поведения и/или проводится тестирование этой гипотезы. В зависимости от выявленной функции поведения разрабатывается план его коррекции, в котором применяются другие методы.

Экспрессивная речь — процесс порождения речевого высказывания в устной или письменной форме.

АВА (Applied Behavior Analysis) — см. Прикладной анализ поведения

ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills — Revised) — обновленная версия теста базовых учебных и языковых навыков,

разработанная Джеймсом Партингтоном в 2006 году на основе оригинальной версии, созданной Партингтоном и Марком Сандбергом в 1998 году. Является инструментом для составления поведенческой программы в рамках АВА и одновременно руководством для составления такой программы и выбора целей развития. Разработан для оценки навыков детей с аутизмом и другими нарушениями развития по 544 навыкам в 25 областях. Навыки, которые входят в тест, соответствуют среднему уровню навыков восьмилетнего ребенка с типичным развитием.

AFLS (Assessment of Functional Living Skills) — тест «Оценка функциональных жизненных навыков» (Assessment of Functional Living Skills, AFLS). Инструмент для оценки уровня навыков для независимой жизни, включая бытовые, учебные и социальные навыки. Наиболее часто используемый тест в прикладном анализе поведения при составлении индивидуальной программы для детей старшего возраста, подростков и взрослых людей. Содержит шесть отдельных протоколов тестирования: базовые жизненные навыки, навыки дома, навыки участия в общественной жизни, учебные навыки, навыки независимой жизни и трудовые навыки. Тест дополнен приложениями, в которых есть анализ каждого навыка, рекомендации по его обучению и стратегии подсказок.

BACB (Behavior Analyst Certification Board) — Международная комиссия по поведенческому анализу, неком-

мерческая и негосударственная организация, разрабатывающая стандарты прикладного анализа поведения и организующая процесс международного лицензирования поведенческих аналитиков. Создание комиссии и появление единых сертификатов поведенческих аналитиков было ответом на многочисленные этические проблемы, связанные с неквалифицированными услугами по поведенческому анализу, в том числе с попытками применять наказания с помощью неприятных и унижительных для клиентов действий.

BCaBA (Board Certified Assistant Behavior Analyst) — ассистент поведенческого аналитика, получивший сертификат комиссии BACB, обладает теми же компетенциями и правами, что и поведенческий аналитик, в том числе может разрабатывать поведенческие программы и планы. Основное отличие — ассистент поведенческого аналитика имеет право практиковать АВА только под супервизией сертифицированного аналитика (BCBA).

BCBA (Board Certified Behavior Analyst) — поведенческий аналитик, получивший сертификат комиссии BACB. Сертификат подтверждает соответствие минимальным стандартам для того, чтобы практиковать прикладной анализ поведения, является международным и признается многими странами.

PECS (Picture Exchange Communication System) — система коммуникации обменом изображениями. Вид аль-

тернативной коммуникации, разработанный в 1985 году логопедом Лори Фрост и поведенческим аналитиком Энди Бонди. Основное отличие данной системы — развитие коммуникативной инициативы ученика, которая часто является слабой стороной детей с аутизмом. Хотя система была первоначально разработана для детей с РАС, она также используется для людей разного возраста и с разными типами нарушений. Один из наиболее хорошо изученных методов альтернативной коммуникации, чья эффективность доказана многочисленными исследованиями. Кроме того, исследования показывают, что использование PECS среди безречевых детей с аутизмом дошкольного возраста значительно повышает вероятность развития у них устной речи.

VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) — тест для определения

начальных вербальных навыков (полное название — Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program). Разработан Марком Сандбергом в 2008 году. Теоретической основой теста является концепция вербального поведения, изложенная Б. Ф. Скиннером в его работе 1957 года «Вербальное поведение». Проведение и интерпретация теста может осуществляться только специалистом, знакомым с основами прикладного анализа поведения, в том числе вербального поведения. Тест позволяет определять и отслеживать уровень языковых, учебных и социальных навыков детей

с аутизмом и другими нарушениями развития. Основной акцент в тесте делается на уровне развития языка и социальных навыков, которые являются наиболее проблематичными для детей с аутизмом. По итогам тестирования можно определить, какие методы АВА и какая учебная среда подходит ребенку лучше всего.

Часть 2

Приложения

Приложение 1

**Внутренняя
документация
ресурсного класса
(перечень)**

В этот список вошли наиболее часто используемые документы. Формы документов, которые представлены, разрабатывались на основе опыта конкретных ресурсных классов. Специалисты, работающие в ресурсных классах, могут адаптировать представленные формы для удобства собственного использования, и создавать новые, в соответствии со спецификой своего класса. Важно, чтобы в этих документах была отражена вся необходимая информация.

| № | Название | Описание | Где хранится? | Ответственный | Когда вносятся изменения? |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------|
| 1 Область: информация об ученике | | | | | |
| 1 | Анкеты с персональной информацией ученика | Фамилия, имя и отчество ученика и членов его семьи, дата рождения, телефоны родителей, наличие аллергии, пищевые особенности, прием медикаментов, коррекционные и обучающие занятия в других учреждениях, особенности поведения дома и т.д. | Документы учителя | Учитель | При изменении данных |
| 2 | Информационные листы | Актуальная информация по ученику. Какие поощрения используются на данный момент, сколько жетонов используется в работе, изменения в диете ученика, изменения в медикаментозном лечении, нежелательные формы поведения, с которыми ведется работа в данное время, и краткое описание стратегий по работе с этим поведением, коммуникативные особенности | В папке ученика или на специальной доске, с постоянным доступом специалиста, работающего в данный момент с этим ребенком | Тьютор | Раз в месяц |
| 3 | Лист коммуникации/ дневник | Форма, с помощью которой учитель и родители ученика передают друг другу важную информацию о ребенке | Индивидуальная папка с листами коммуникации/ тетрадь | Учитель | Заполняется ежедневно |
| 2 Область: тестирование | | | | | |
| 4 | Протокол тестирования уровня сформированности базовых навыков | Протокол представляет собой перечень и описание субтестов с отметкой о результатах их выполнения ребенком | Отдельная папка для протоколов | Учитель | В начале и в конце учебного года |

| | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------------|
| 5 | Итоговый график, составленный по результатам тестирования | Графическое выражение результатов тестирования ученика | Индивидуальная папка ученика | Учитель | В начале и в конце учебного года |
| 6 | Качественная оценка (психолого-педагогическая характеристика), составленная на основе тестирования | Описание результатов тестирования ученика | Индивидуальная папка ученика | Учитель | По необходимости |
| 7 | Таблицы по тестированию мотивационных стимулов | Результаты тестирования различных предметов, видов активности, которые можно использовать в классе в качестве поощрения при работе с данным учеником | Индивидуальная папка ученика | Тьютор | Раз в один-два месяца. Можно чаще по необходимости |
| 3 Область: обучение | | | | | |
| 8 | Адаптированная образовательная программа ученика | Школьная адаптированная программа ученика, составленная в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии и по результатам тестирования навыков | Хранится в отдельной папке у учителя ресурсного класса. Копии могут храниться у учителя общеобразовательного класса и координатора по инклюзивному образованию в школе | Учитель РК и учитель ОК | По необходимости |
| 9 | Индивидуальная часть образовательной программы | Перечень навыков, работа по формированию которых ведется в индивидуальном режиме в ресурсном классе | Индивидуальная папка ученика | Учитель | По необходимости |
| 10 | Учебные планы-конспекты по формированию навыков на индивидуальных и групповых занятиях в ресурсном классе | Описание методики по формированию каждого навыка из индивидуальной части образовательной программы | В папке ученика хранятся только актуальные планы, те, по которым ведется работа в данный момент. в среднем это 10 планов. Планы, по которым работа была окончена, переносятся в отдельную папку «Планы на обобщение», которая хранится у учителя | Учитель | По необходимости |
| 11 | Чек-листы/листы сбора данных по освоению учеником навыков | Бланки, в которых специалист, работающий с ребенком, отмечает результаты выполнения учеником заданий | Индивидуальная папка ученика | Тьютор | Ежедневно |
| 12 | Выполнение программы | Бланк, в котором отмечается, сколько и каких заданий выполнил ребенок в течение дня | Индивидуальная папка ученика | Тьютор | Ежедневно |
| 4 Область: поведение | | | | | |
| 13 | Форма наблюдения за поведением АВС (До-Поведение-После) | Оценка внешних факторов, воздействующих на поведение ученика | Отдельная папка для бланков по наблюдениям за поведением | Тьютор, учитель | По необходимости |

| | | | | | |
|----|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------|----------------------------------------------------|
| 14 | Формы наблюдения за поведением ученика в течение учебного дня | Сбор данных об определенных параметрах поведения ученика | Отдельная папка для бланков по наблюдениям за поведением | Тьютор, учитель | Каждый день во время работы по коррекции поведения |
| 15 | Планы (протоколы) по работе с нежелательными формами поведения | Алгоритм действий, которые должны выполнять все окружающие ребенка взрослые, чтобы избежать возникновения эпизодов нежелательного поведения, или чтобы остановить эпизод, который уже начался | Индивидуальная папка ученика | Учитель | По необходимости |

Приложение 2

Внутренняя документация ресурсного класса (типовой пакет)

2.1. Индивидуальная часть образовательной программы, пример

Данная программа была составлена для определенного ученика, на основании результатов его тестирования. Она не может быть использована для работы с другими детьми, так как не будет учитывать их особенности и потребности и, соответственно, не будет для них эффективной. Индивидуальная часть образовательной программы ученика 1-го класса

| | | | |
|----------------------------|------------------|---------------------------|--------------------------|
| Имя, фамилия ученика | Иванов Иван | Возраст | 8 |
| Дата составления программы | 14 сентября 2015 | Период освоения программы | Сентябрь 2015 – май 2016 |
| Коррекция программы | | | |

| № | Раздел, цель | Освоение навыка | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|
| | | 1-й шаг | | 2-й шаг | | 3-й шаг | |
| | | Начало шага | Освоение шага | Начало шага | Освоение шага | Начало шага | Освоение шага |
| 1. Визуальное восприятие | | | | | | | |
| 1.1. | Ученик самостоятельно научится располагать последовательность из 4 картинок, чтобы они образовывали определенный сюжет, на разном материале по знакомым ситуациям самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 2. Поведение слушателя (понимание речи, выполнение инструкций) | | | | | | | |
| 2.1. | Ученик будет выполнять однокомпонентные инструкции в бытовых действиях самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 2.2. | Ученик будет выполнять инструкции, связанные с тем, чтобы подойти к названному человеку и передать ему предмет, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 2.3. | Ученик сможет рецептивно идентифицировать более 50 реальных предметов или изображений при выборе из пяти, не только в пространстве стола, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 2.4. | Ученик будет указывать на 10 и более частей тела другого человека и на картинке по инструкции, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 2.5. | Ученик будет указывать на 3 части более чем для 10 объектов по устной инструкции, в 80% случаев самостоятельно. | | | | | | |
| 2.6. | Ученик будет подбирать 2 стимула (изображения), ассоциативно связанных с названным, более чем для 20 целевых изображений, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 2.7. | Ученик будет идентифицировать 2 предмета из 10 других в той же последовательности, в которой они даны в инструкции, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 3. Моторная имитация | | | | | | | |
| 3.1. | Ученик будет имитировать различные действия мелкой моторики самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 3.2. | Ученик будет имитировать последовательность из 6 различных действий одновременно с инструктором, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |

| 4. Просьбы | | | | | | | |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 4.1. | Ученик будет просить 10 и более предметов или действий без непосредственного присутствия стимула с помощью слов после вопроса «Что ты хочешь?» в 100% случаев просьбы. | | | | | | |
| 4.2. | Ученик научится просить недостающие предметы (слова, PECS), необходимые для выполнения деятельности, как минимум в 10 ситуациях самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 4.3. | Ученик будет просить о помощи во множестве ситуаций с помощью слов самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 5. Называние и интравербальное поведение (речь) | | | | | | | |
| 5.1. | Ученик будет называть с помощью слов не менее 200 предметов самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 5.2. | Ученик будет называть знакомых ему людей (до 5) по инструкции (при наличии человека рядом или по изображению) самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 5.3. | Ученик будет отвечать на вопрос о цвете предмета, при наличии изображения предмета, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 5.4. | Ученик будет называть 25 предметов по выполняемой ими функции самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 5.5. | Ученик будет называть класс предметов, к которому относятся предметы на карточке, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 5.6. | Ученик будет называть 25 предметов по характерной черте самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 5.7. | Ученик будет идентифицировать и называть части предметов (характерные черты) самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 5.8. | Ученик будет вслух отвечать «да»/«нет», чтобы подтвердить соответствие высказывания инструктора заранее заданным критериям, самостоятельно в 80% случаев. («Это собака?» — «Да».) | | | | | | |
| 5.9. | Ученик будет отвечать на вопросы, касающиеся персональных данных, предоставляя 3 вида информации о себе (имя, фамилия, возраст). | | | | | | |
| 6. Чтение | | | | | | | |
| 6.1. | Ученик будет идентифицировать печатные, заглавные, прописные буквы алфавита в словах или отдельно, самостоятельно в 80% ситуаций. | | | | | | |
| 6.2. | Ученик будет называть печатные, заглавные, прописные буквы алфавита в словах или отдельно, самостоятельно в 80% ситуаций. | | | | | | |
| 6.3. | Ученик будет подбирать одинаковые пары слов, написанные разными шрифтами, из набора, состоящего из 3 карточек, когда слова для выбора различаются только одной буквой, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 6.4. | Ученик будет подбирать напечатанное слово (до 5 букв) к картинке как минимум для 50 предметов самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 6.5. | Ученик будет составлять из букв слова глобального чтения самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 6.6. | Ученик будет читать открытые и закрытые слоги вслух самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 6.7. | Ученик будет составлять закрытые и открытые слоги из 2–3 букв по инструкции самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 7. Счет и арифметика | | | | | | | |
| 7.1. | Ученик будет называть числа от 0 до 10 подряд самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 7.2. | Ученик будет строить числовой ряд до 10 самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 7.3. | Ученик будет пересчитывать количество предметов до 10 самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 7.4. | Ученик будет отбирать определенное количество объектов из большего набора самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 7.5. | Ученик будет добавлять предметы до нужного количества в пределах 10 самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 7.6. | Ученик будет подбирать число до 10 включительно, соответствующее количеству представленных объектов, самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 8. Письмо | | | | | | | |
| 8.1. | Ученик будет аккуратно обводить линии, формы, буквы, цифры по пунктирам уменьшающейся яркости самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 8.2. | Ученик будет точно копировать прямые, изогнутые линии и формы, буквы и цифры самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 8.3. | Ученик будет записывать все буквы и цифры до 10 по устной инструкции без модели самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 8.4. | Ученик будет аккуратно копировать слова из 6 букв печатными символами самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |
| 8.5. | Ученик будет писать свои фамилию, имя печатными буквами на любой поверхности самостоятельно в 80% случаев. | | | | | | |

Составитель программы _____

С программой ознакомлены _____ /тьютор

_____ /тьютор

_____ /тьютор

_____ /тьютор

_____ /тьютор

Программа согласована с законными представителями ученика:

Подпись

Фамилия, И.О.

Дата

2.3 План-конспект урока

План-конспект урока. Пояснительная записка

Раздел: прописывается название раздела, в который входит представленная цель (визуальное восприятие, чтение и пр.).

Ученик: имя ученика, для которого составлен данный план.

Цель: прописывается навык, с которым будет вестись работа по данному плану. Навык прописывается так, как он представлен в программе ученика.

Критерий освоения: прописывается, как будут выглядеть действия ученика на соответствующую инструкцию педагога, когда навык будет полностью сформирован. Критерии, по которым можно будет сделать вывод, что цель плана достигнута.

Базовый уровень: описываются навыки, которые сформированы у ученика и являются базовыми для навыка, по которому планируется работа.

Предполагаемый период освоения: через какой временной период мы ждем достижения критерия освоения навыка учеником. Это прогноз, который зависит от того, на каком уровне данный навык сформирован в данный момент, на сколько шагов расписан план работы по формированию данного навыка и т.д.

Корректировка плана: прописывается необходимая продолжительность периода без динамики по формированию данного навыка, после которой план корректируется.

Шаг: мы делим план по формированию навыка на несколько этапов, шагов. Невозможно сразу требовать от ученика освоения навыка в полном объеме. Мы разбиваем путь к навыку на маленькие, более легкие шаги, последовательно усложняя требования. Обычно путь разбивается на три шага. Но в зависимости от навыка и запланированной работы по его формированию количество шагов может быть увеличено или уменьшено.

0-й шаг: нулевая проба, целью которой является не формирование данного навыка, а дополнительная проверка наличия или отсутствия навыка на момент начала выполнения плана. Ученику несколько раз предоставляется определенная инструкция без подсказок. Описывается, когда есть необходимость в данной процедуре. Например, если не проводилось тестирование, после тестирования прошло много времени, или есть сомнения в правильности результатов тестирования.

Обобщение: прописывается, как будет впоследствии обобщаться данный навык.

Материалы: перечисляются все материалы, которые будут нужны для работы на каждом этапе/шаге.

Действия инструктора/тьютора: описываются полностью все действия, которые выполняет инструктор на каждом этапе. Как инструктор должен расположить материал, какими словами, когда и как дается инструкция и т.д.

Уровни помощи: прописываются подсказки, которые может использовать инструктор при работе на каждом этапе. От наиболее сильной к наиболее слабой. (Количество подсказок может быть разным.)

Снижение уровня помощи: критерий, на основании которого инструктор сможет перейти от наиболее сильной подсказки к наименее сильной.

Повышение уровня помощи: критерий, на основании которого инструктор сможет перейти от наименее сильной подсказки к наиболее сильной.

Ответ ученика: описывается, как должны выглядеть действия ученика в ответ на инструкцию педагога.

Завершение сессии: описываются условия, при которых останавливается работа по плану во время одной сессии.

Действия инструктора после ответа ученика: прописывается, что делает инструктор после правильного ответа ученика. И прописываются действия, которые делает инструктор в ситуации, если ученик допустил ошибку.

Положительный результат: что записывается как положительный результат.

Отрицательный результат: что записывается как отрицательный результат.

Переход на следующий шаг: описываются критерии для перехода на более сложный этап плана.

План-конспект урока. Форма

Раздел:

Ученик:

Цель:

Критерий освоения:

Базовый уровень:

Положительный результат:

Отрицательный результат:

Переход на следующий шаг:

Завершение сессии:

Предполагаемый период освоения:

Корректировка плана:

| Шаг | Материалы | Действия инструктора | Уровни помощи | Ответ ученика | Действия инструктора после ответа ученика |
|-----------|-----------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------|
| 0 | | | | | |
| 1 | | | 4. 3. 2. 1. Снижение уровня: Повышение уровня: | | |
| 2 | | | 4. 3. 2. 1. Снижение уровня: Повышение уровня: | | |
| 3 | | | 4. 3. 2. 1. Снижение уровня: Повышение уровня: | | |
| ОБОБЩЕНИЕ | | В естественной среде | | | |

2.3. План-конспект урока. Пример 1

Раздел: чтение

Ученик: Иван

Цель: Иван будет сопоставлять одинаковые слова из трех букв, написанные одинаковым и разным шрифтом, в ряду из трех карточек со словами с отличием как в три буквы, так и в одну в 80% случаев.

Критерий освоения: когда инструктор кладет перед учеником на стол три карточки со словами из трех букв, среди которых различие только в одной букве (например, луг, лук, люк), и начинает давать по одной карточке, на которых написаны те же слова, что лежат на столе, написанные таким же шрифтом, как образцы, и отличным от него, ученик раскладывает карточки в соответствии с написанным на них словом.

Базовый уровень: Иван раскладывает карточки со словами из трех букв на идентичные карточки со словами, написанными тем же шрифтом, в ряду из трех слов, где слова отличаются друг от друга всеми тремя буквами (лес, дым, рак).

Положительный результат: самостоятельное выполнение учеником без подсказки.

Отрицательный результат: выполнение с подсказкой или отсутствие ответа.

Переход на следующий шаг: 3 дня подряд 80% успешности выполнения и выше.

Завершение сессии: 3 ошибки подряд в течение одной сессии. Возвращение к заданию после проведения трех других заданий.

Предполагаемый период освоения: Месяц
Корректировка плана: Отсутствие динамики 5 дней

| Шаг | Материалы | Действия инструктора | Уровни помощи | Ответ ученика | Действия инструктора после ответа ученика |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Набор карточек со словами из трех букв, написанными одинаковым и разным шрифтом. По 3–5 карточек на каждое слово. Слова отличаются друг от друга тремя буквами. | Инструктор кладет перед учеником на стол три карточки с разными словами. При этом инструктор называет каждое слово. После этого инструктор дает ученику карточку, на которой написано такое же слово, как и на одной из карточек на столе, таким же шрифтом. Инструкция «Положи с таким же». Когда ученик правильно кладет карточку, инструктор называет слово и хвалит ученика. Дает ученику карточку со следующим словом, совпадающим со словом на карточке на столе, написанным таким же шрифтом. То же самое с третьим словом. После этого инструктор дает в разной последовательности другие карточки, где слова написаны другим шрифтом. Каждый раз, когда ученик правильно кладет карточку, инструктор озвучивает слово и хвалит ученика. | 3. Частичная физическая 2. Указательный жест 1. Частичная вербальная Снижение уровня: 3 правильных ответа подряд в течение одной сессии Повышение уровня: 3 ошибки подряд в течение одной сессии | Ученик берет у инструктора карточку со словом и кладет ее на одну из карточек на столе, на которой написано такое же слово. | За каждую карточку, положенную правильно, ученик получает жетон. Если ученик делает ошибку, инструктор проводит процедуру коррекции ошибки: не акцентирует на ней внимание. Убирает ту карточку, которую ученик положил неверно. Предоставляет карточку еще раз, дает инструкцию и сразу дает подсказку. Хвалит ученика. Убирает карточку еще раз. Дает ученику простое отвлекающее задание, которое занимает мало времени и которое ученик легко может выполнить. После этого предоставляет карточку и инструкцию еще раз. Если ученик правильно кладет карточку, инструктор хвалит его и дает жетон. Если ученик опять ошибается, процедура исправления ошибки проводится заново. Если после второй процедуры ученик опять ошибается, работа с данной карточкой в эту сессию не повторяется. В следующей сессии применяется более сильная подсказка. |
| 2 | Набор карточек со словами из трех букв, написанными одинаковым и разным шрифтом. По 3–5 карточек на каждое слово. Слова отличаются друг от друга двумя буквами. | Усложнение по материалу. Инструктор представляет слова, которые отличаются двумя буквами. В тройке слов предпочтительнее выбирать слова с одинаковой первой буквой. Примеры: сок — сыр — суп пар — пик — пол мир — мел — мак лук — лис — лев | 2. Указательный жест 1. Частичная вербальная Снижение уровня: 3 правильных ответа подряд в течение одной сессии Повышение уровня: 3 ошибки подряд в течение одной сессии | | |
| 3 | Набор карточек со словами из трех букв, написанными одинаковым и разным шрифтом. По 3–5 карточек на каждое слово. Слова отличаются друг от друга одной буквой. | Усложнение по материалу. Инструктор представляет слова, которые отличаются только одной буквой. Отличие в одну букву может быть у всех трех слов или парно. Примеры: лук — люк — луг лев — лес — лис кол — кот — кит лак — лик — лок сор — сом — сон | 2. Указательный жест 1. Частичная вербальная Снижение уровня: 3 правильных ответа подряд в течение одной сессии Повышение уровня: 3 ошибки подряд в течение одной сессии | | |
| О Б О Б Щ Е Н И Е | | В естественной среде Соотнесение подписей при работе с визуальным расписанием на выполнение бытовых действий. Использование полученного навыка на групповых занятиях. Соотнесение слов на другом материале: поиск слов в тексте, соединение слов линиями на листе бумаги, составление слов из букв по образцу и т.д. | | | |

2.3. План-конспект. Пример 2

Раздел: математика

Ученик: Степан

Цель: будет по инструкции «Положи столько же» выкладывать количество фишек, соответствующее заданному, в пределах 10, в 80% случаев.

Критерий освоения: когда инструктор выкладывает перед учеником определенное количество фишек и говорит «Положи столько же», ученик самостоятельно выкладывает такое же количество фишек.

Базовый уровень: Степан владеет пинцетным захватом и может выложить фишки на заданные метки.

Положительный результат: самостоятельное выполнение учеником без подсказки.

Отрицательный результат: выполнение с подсказкой или отсутствие ответа.

Переход на следующий шаг: 3 дня подряд 80% успешности выполнения и выше.

Завершение сессии: 3 ошибки подряд в течение одной сессии. Возвращение к заданию после проведения трех других заданий.

Предполагаемый период освоения: Месяц
Корректировка плана: Отсутствие динамики 5 дней

| Шаг | Материалы | Действия инструктора | Уровни помощи | Ответ ученика | Действия инструктора после ответа ученика |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Набор карточек с различным количеством кругов, расположенных в линию; фишки (10 шт.). | Инструктор кладет перед учеником на стол карточку с кругами и ставит миску с фишками. Инструкция «Положи столько же». Когда ученик правильно кладет такое же количество фишек НА круги, инструктор хвалит ученика: «Правильно, положил столько же». Далее дает ученику следующую карточку. | 2. Частичная физическая 1. Жест, оттормаживание конца (жест, который показывает, что в данный момент нужно остановиться) Снижение уровня: 3 правильных ответа подряд в течение одной сессии Повышение уровня: 3 ошибки подряд в течение одной сессии | После инструкции «Положи столько же» ученик самостоятельно выкладывает заданное количество фишек НА образец. | Ученик получает жетон за каждую правильно выполненную пробу (одну заполненную карточку). Если ученик делает ошибку, инструктор проводит процедуру коррекции ошибки: не акцентирует на ней внимание. Убирает лишние фишки. Предоставляет карточку еще раз, дает инструкцию и сразу дает подсказку. Хвалит ученика. |
| 2 | Набор карточек: на верхней половине различное количество кругов, расположенных в линию, на нижней — место для фишек; фишки (10 шт.). | Инструктор кладет перед учеником на стол карточку с кругами и ставит миску с фишками. Инструкция «Положи столько же». Когда ученик правильно кладет такое же количество фишек ПОД круги, инструктор хвалит ученика: «Правильно, положил столько же». Далее дает ученику следующую карточку. | 2. Частичная физическая 1. Жест, оттормаживание конца (жест, который показывает, что в данный момент нужно остановиться) Снижение уровня: 3 правильных ответа подряд в течение одной сессии Повышение уровня: 3 ошибки подряд в течение одной сессии | После инструкции «Положи столько же» ученик самостоятельно выкладывает заданное количество фишек ПОД образец. | Убирает фишки еще раз. Дает ученику простое отвлекающее задание, которое занимает мало времени и которое ученик легко может выполнить. После этого предоставляет карточку и инструкцию еще раз. Если ученик правильно кладет фишки, инструктор хвалит его и дает жетон. Если ученик опять ошибается, процедура исправления ошибки проводится заново. Если после второй процедуры ученик опять ошибается, инструктор возвращается на предыдущую подсказку. |
| 3 | Карточка с двумя полями, два набора (по 10 шт.). | Инструктор кладет перед учеником на стол карточку и ставит миску с фишками. Далее инструктор выкладывает определенное количество кругов (хаотично). Инструкция «Положи столько же». Когда ученик правильно кладет такое же количество фишек, инструктор хвалит ученика: «Правильно, положил столько же». Далее выкладывает следующее количество фишек. | 2. Частичная физическая 1. Жест, оттормаживание конца (жест, который показывает, что в данный момент нужно остановиться) Снижение уровня: 3 правильных ответа подряд в течение одной сессии Повышение уровня: 3 ошибки подряд в течение одной сессии | После инструкции «Положи столько же» ученик самостоятельно выкладывает заданное количество фишек. | |
| О Б О Б Щ Е Н И Е | | В естественной среде Подбор предметов в естественной среде: ложки, кисточки и т.д. Использование полученного навыка на групповых занятиях. Выполнение задания на другом материале: в тетрадах, в аппликациях, на другом счетном материале и т.д. | | | |

2.3. План-конспект. Пример 3

Раздел: математика

Ученик: Антон

Цель: Антон будет различать понятия «один» и «много» (сортировать и выбирать изображения по соответствующей инструкции) в 80% случаев.

Критерий освоения: когда инструктор кладет перед ребенком два изображения, на одном из которых изображен один предмет, а на другом — много предметов, и дает инструкции «Покажи/дай, где один», «Покажи/дай, где много», ребенок выбирает соответствующее изображение.

Базовый уровень: Антон соотносит идентичные изображения и сортирует по группе непохожие изображения однородных предметов; Антон выбирает по устной инструкции изображения названных предметов (более 100 предметов).

Положительный результат: самостоятельное выполнение учеником без подсказки.

Отрицательный результат: выполнение с подсказкой или отсутствие ответа.

Переход на следующий шаг: 3 дня подряд 80% успешности выполнения и выше.

Завершение сессии: 3 ошибки подряд в течение одной сессии. Возвращение к заданию после проведения трех других заданий.

Предполагаемый период освоения: Месяц

Корректировка плана: Отсутствие динамики 5 дней

| Шаг | Материалы | Действия инструктора | Уровни помощи | Ответ ученика | Действия инструктора после ответа ученика |
|--------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 СОРТИРОВКА | Парные карточки с изображением предметов (один и много). | Инструктор кладет перед ребенком две карточки. На одной нарисован 1 предмет (например, 1 яблоко), на другой — много предметов (много яблок). Называет «Здесь один, здесь — много». Дает ребенку карточку с изображением одного или нескольких предметов. Дает ребенку соответствующую инструкцию: «Положи, где один/много». Когда ребенок кладет карточку на нужное место, инструктор дает ему следующую карточку. | Начиная с частичной физической подсказки (Стандартная иерархия подсказок) Снижение уровня: 3 правильных ответа подряд в течение одной сессии Повышение уровня: 3 ошибки подряд в течение одной сессии | Ученик самостоятельно кладет карточку в нужную стопку. | За каждое правильное выполнение инструкции ученик получает жетон. Если ученик делает ошибку, инструктор проводит процедуру коррекции ошибки: не акцентирует на ней внимание. Убирает ту карточку/предмет, которую ученик положил или выбрал неверно. Предоставляет карточку/предмет еще раз, дает инструкцию и сразу дает подсказку. |

| | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 ВЫБОР ПО ИНСТРУКЦИИ | <p>Парные карточки с изображением предметов (один и много).</p> | <p>Инструктор кладет перед ребенком две карточки (на одной 1 мяч, на другой — много). Инструкция «Покажи, где один/много». Когда ребенок выполняет инструкцию, инструктор дает ребенку обратную связь и противоположную инструкцию. Например: «Верно, тут один мяч! А где много?» После выполнения ребенком этого задания инструктор убирает карточки и кладет следующие две. В чек-листе отмечается только первая проба из пары. Порядок предъявления инструкции со словами «один» и «много» произвольный.</p> | <p>Начиная с частичной физической подсказки (Стандартная иерархия подсказок) Снижение уровня: 3 правильных ответа подряд в течение одной сессии Повышение уровня: 3 ошибки подряд в течение одной сессии</p> | <p>Ученик самостоятельно показывает на нужную карточку.</p> | <p>Хвалит ученика. Убирает карточку/предмет еще раз. Дает ученику простое отвлекающее задание, которое занимает мало времени и которое ученик легко может выполнить. После этого предоставляет карточку/предмет и инструкцию еще раз. Если ученик правильно кладет или выбирает карточку/предмет, инструктор хвалит его и дает жетон. Если ученик опять ошибается, процедура исправления ошибки проводится заново. Если после второй процедуры ученик опять ошибается, работа с данным материалом в эту сессию не повторяется.</p> |
| 3 ВЫБОР ПО ИНСТРУКЦИИ | <p>Два контейнера, счетный материал (палочки, фишки...).</p> | <p>Инструктор ставит перед учеником два контейнера. В один кладет один предмет, в другой — много (четыре и более). Проговаривает, показывая на тарелочки: «Одна фишка, много фишек». Инструкция «Покажи, где одна/много». Когда ребенок выполняет инструкцию, инструктор дает ребенку обратную связь и противоположную инструкцию. Например: «Верно, тут много палочек! А где одна?» После выполнения ребенком этого задания инструктор убирает счетный материал и начинает задание заново с новым материалом. В чек-листе отмечается только первая проба из пары. Порядок предъявления инструкции со словами «один» и «много» произвольный.</p> | <p>Начиная с частичной физической подсказки (Стандартная иерархия подсказок) Снижение уровня: 3 правильных ответа подряд в течение одной сессии Повышение уровня: 3 ошибки подряд в течение одной сессии</p> | <p>Ученик самостоятельно показывает нужный контейнер.</p> | <p>Хвалит ученика. Убирает карточку/предмет, инструктор хвалит его и дает жетон. Если ученик опять ошибается, процедура исправления ошибки проводится заново. Если после второй процедуры ученик опять ошибается, работа с данным материалом в эту сессию не повторяется.</p> |
| 4 ВЫПОЛНЕНИЕ ИНСТРУКЦИЙ | <p>Два контейнера, счетный материал (палочки, фишки...).</p> | <p>Инструктор ставит перед учеником два контейнера. Ставит перед ребенком третий контейнер со счетным материалом. Инструкция «Положи один/много». Одновременно с предъявлением инструкции инструктор показывает на контейнер, в который ребенок должен положить соответствующее количество предметов. Когда ребенок выполняет инструкцию, инструктор дает ребенку обратную связь и противоположную инструкцию. Например: «Верно, ты положил одну фишку! А сюда положи много». После выполнения ребенком этого задания инструктор убирает счетный материал и начинает задание заново с новым материалом. В чек-листе отмечается только первая проба из пары. Порядок предъявления инструкции со словами «один» и «много» произвольный.</p> | <p>Начиная с полной физической подсказки</p> | <p>Ученик самостоятельно по инструкции выкладывает фишки: одну или много.</p> | |
| 5 ОБОБЩЕНИЕ | | <p>В рабочих тетрадях. На разном материале (минимум 3 комплекта). С разными инструкторами (минимум 3 человека).</p> | | | |

2.4 Дневной мониторинг с процентами

Дневной мониторинг с процентами. Пояснительная записка

Цель: Данная форма позволяет вести наблюдение за формированием навыка у ученика. Ежедневный мониторинг выполнения программы позволяет правильно оценить ее эффективность и вовремя внести коррективы.

Заполнение:

Дата — Отмечается дата, когда идет работа по цели. Если в день было выполнено более десяти проб, то дата отмечается еще раз в следующей таблице. **Пробы** — В каждой таблице есть клетки для отметки выполнения пробы. На каждую дату предложено 10 проб. Если в этот день проб было сделано больше, чем 10, инструктор продолжает заполнение в следующей таблице, вписывая туда ту же самую дату. Проба, выполненная учеником самостоятельно, отмечается знаком V; проба, выполненная с подсказкой — I.

% — Фиксируется процент положительных проб. Высчитывается по формуле $\frac{\text{Количество положительных проб (выполненных самостоятельно)}}{\text{Общее количество выполненных проб}} \times 100\%$.

П — Записывается самая легкая подсказка, которая была использована в этот день. На следующей день инструктор может начать свою работу уже с той подсказки. Обозначения подсказок даны в крайнем правом столбце.

Дата начала работы по шагам — Записывается дата начала каждого шага.

Заполнение таблицы по процентам — По каждой дате ставится отметка напротив соответствующего процента.

Событие — Отмечается событие, которое могло повлиять на выполнение учеником проб (изменение материала, переход на более сложный уровень и т.д.)

Раздел — Название раздела, по которому ведется работа.

Цель — Название цели, входящей в раздел, по которому ведется работа.

Ученик — Имя ученика.

Инструктор — Имя инструктора.

Дневной мониторинг с процентами. Лист сбора данных по освоению учеником навыков. Форма

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

V = Самостоятельно
I = С подсказкой

Ключ
П – Полная подсказка (физическая)

ЧФ – Частичная физическая подсказка

Ж – Жесты

В – Вербальная подсказка

ЧВ – Частичная вербальная подсказка

О – Обобщение

Дата начала работы

0 шаг _____
 1 шаг _____
 2 шаг _____
 3 шаг _____
 4 шаг _____

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | |
|-------|--|----|--|
| Дата: | | | |
| 1 | | 6 | |
| 2 | | 7 | |
| 3 | | 8 | |
| 4 | | 9 | |
| 5 | | 10 | |
| %= | | П= | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Даты → | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 100% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 90% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 80% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 70% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 60% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 50% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 40% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Событие | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Раздел _____

Цель _____

Ученик _____ Инструктор _____

2.5 Информационный лист ученика

Информационный лист ученика. Пояснительная записка.

Лист заполняется раз в месяц и отражает важную актуальную информацию по ученику.

Количество жетонов: отмечается, какое количество жетонов используется во время занятий с ребенком.

Поощрения: дается перечень продуктов питания, предметов, видов активности (игры, мультики и т.д.), которые на данный момент используются в качестве поощрений ученика.

Особенности организации занятий: наиболее важные моменты организации занятий с данным учеником. Например, использование таймера, расписания, количество перерывов во время занятия, продолжительность одного занятия и т.д.

Описание поведения: описание нежелательных форм поведения, которые присутствуют на данный момент.

Цель поведения: выявленные цели каждой формы нежелательного поведения.

Предупреждающие методики: действия, которые необходимо производить педагогам, чтобы избежать появления данных форм нежелательного поведения.

Реактивные методики: описание действий, которые необходимо производить педагогам в случае начала эпизода нежелательного поведения.

Медикаменты: наличие или отсутствие медикаментозного лечения. Изменения в ходе медикаментозного лечения.

Другие терапии/методы реабилитации: перечень других терапий или методов реабилитации, которые проходит ребенок на данный момент.

Диета/особенности питания: описание особенностей организации питания ребенка.

Другое: любая информация, которая является важной при организации процесса коррекции и обучения ребенка.

Коммуникация: описание уровня коммуникации и устной речи ребенка на данный момент. Выражение просьбы. Сколько слов использует. Как обращается к другим людям. Какой вид альтернативной коммуникации используется и т.д.

Информационный лист ученика. Форма

Информационный лист ученика _____

Месяц _____ Год _____

Тьютор _____

Количество жетонов

Поощрения

| | | | | | |
|---|----|------------|--|-------------------------------------|--|
| 1 | 6 | Пищевые | | Медикаменты | |
| 2 | 7 | Предметы | | Другие терапии, методы реабилитации | |
| 3 | 8 | Активности | | Диета/ особенности питания | |
| 4 | 9 | | | | |
| 5 | 10 | Другое | | Другое | |

| Особенности организации занятий | Описание поведения | Цель поведения | Предупреждающие методики | Реактивные методики |
|---------------------------------|--------------------|----------------|--------------------------|---------------------|
| Ресурсный класс: | | | | |
| Общеобразовательный класс: | | | | |
| Коммуникация: | | | | |

2.6 Лист коммуникации

Лист коммуникации. Пояснительная записка

В конце каждого учебного дня учитель заполняет лист коммуникации, с помощью которого передает родителям информацию о наиболее важных событиях дня их ребенка в школе.

Программа: пишутся важные изменения, которые произошли в работе по образовательной программе ученика. Новые задания, изменение методики формирования навыка, смена тьютора. Все, что может повлиять на освоение ребенком программы.

Успех: ребенок каждый день учится чему-то новому, достигает нового уровня в тех или иных навыках. Важно подчеркивать успехи ребенка и сообщать о них родителям.

Поведение: отмечается, были ли эпизоды нежелательных форм поведения и какие, с какой интенсивностью. Дается только перечень эпизодов, без их оценки.

Заметки: дополнительная информация для родителей от учителя. Родители знакомятся с листом коммуникации, заполняют обратную сторону и приносят на следующий день в школу, чтобы вернуть учителю. В дальнейшем листы коммуникации хранятся у учителя.

События: отмечаются события, которые могут повлиять на поведение ребенка. Как он спал, какое было самочувствие, была ли смена препаратов и т.д. Дается описание поведения ребенка дома.

Заметки для учителя: родители могут передать учителю любую информацию, которую считают важной.

Родители могут не заполнять свою часть листа коммуникации. В этом случае они возвращают лист только со своей подписью, которая подтверждает, что они ознакомились с информацией от учителя.

Лист коммуникации. Форма

Имя ученика _____ Дата _____

Родителям

Программа (уточнения, изменения, комментарии)

Успех

Поведение

Заметки учителя

Учителю

События

Сон _____

Самочувствие _____

Медикаменты _____

Действия других людей _____

Ситуации _____

Поведение _____

Другое _____

Заметки для учителя

Подпись родителя _____

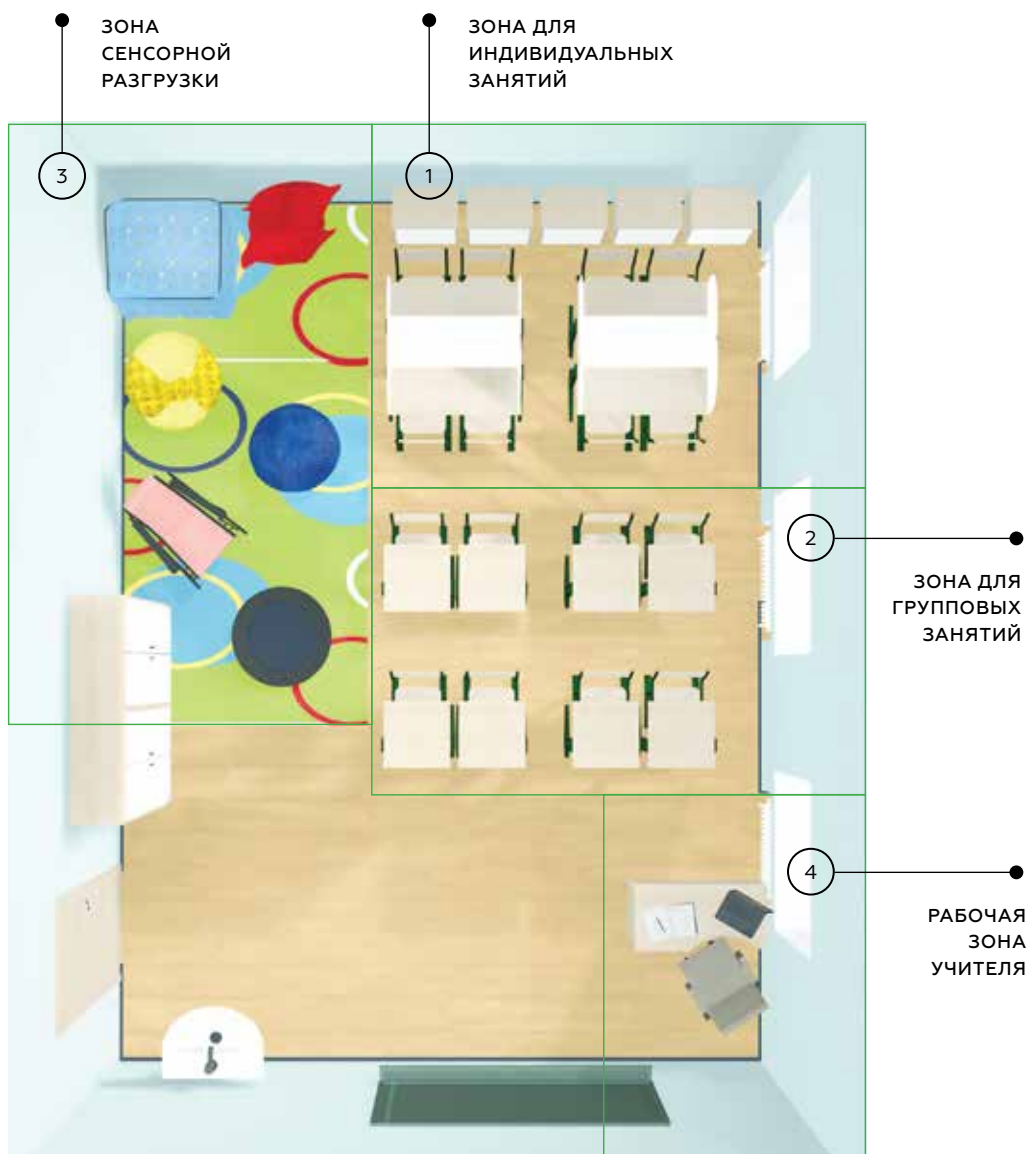
Приложение 3

Оборудование ресурсного класса

Кабинет для ресурсного класса

В кабинете ресурсного класса рекомендуется выделить 4 функциональные зоны:

1. Зона для индивидуальных занятий.
2. Зона для групповых занятий.
3. Зона сенсорной разгрузки.
4. Рабочая зона учителя.



1–2. Зона для индивидуальных и групповых занятий

Зона для индивидуальных занятий

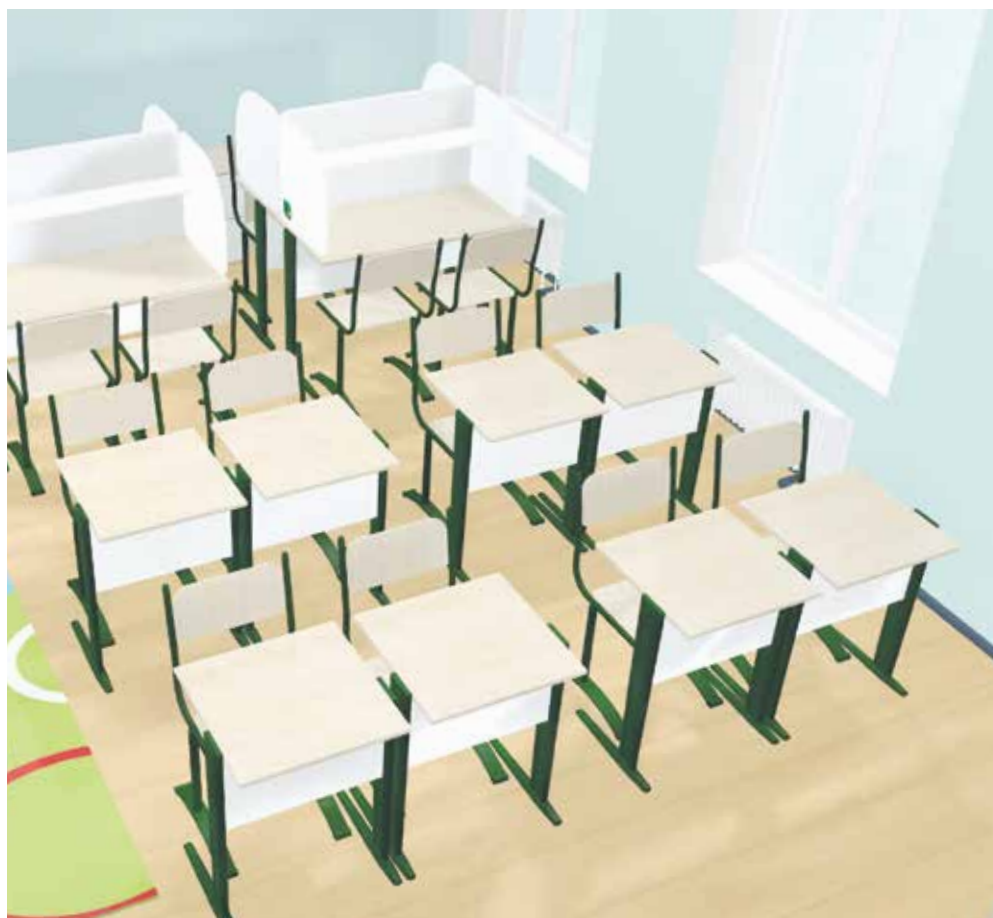
В зоне для индивидуальных занятий находятся двухместные парты, чтобы за ними могли комфортно работать ребенок и инструктор. Чтобы оградить детей от дополнительной сенсорной нагрузки, парты рекомендуется оснащать перегородками с 3-х сторон. Кроме того, поскольку в классе могут обучаться дети разного возраста, парты должны регулироваться по высоте.



Зона индивидуальных занятий (1)

Зона для групповых занятий

Зона для групповых занятий представляет собой 1 или 2 ряда парт, обращенных к доске, как в обычном классе. При наполняемости класса 8 учеников, не всегда возможно сделать в одном помещении отдельные полноценные индивидуальную и групповую зону. Их можно совместить, если для части столов сделать мобильные настольные перегородки. При их установке столы используются для индивидуальных занятий. При снятии перегородок, столы можно использовать для групповых занятий.



Вид на зону групповых занятий (2)

3. Зона сенсорной разгрузки

У ребенка должна быть возможность отдохнуть от сенсорных раздражителей или получить дополнительную стимуляцию для дальнейшей деятельности. Должны быть возможности как для статического отдыха, так и для динамического. Рекомендуемое базовое оборудование учитывает разные потребности детей. Но следует учитывать, что для каждого ребенка возможно придется подбирать еще и дополнительное оборудование в соответствии с его индивидуальными потребностями.



Вид на зону сенсорной разгрузки (3)

4. Рабочая зона учителя

Рабочая зона учителя должна включать рабочий стол, тумбочку с замком для хранения документации и место для технического оборудования. Необходим компьютер с выходом в интернет, колонки, веб-камера, микрофон, ламинатор, брошюрователь, принтер (цветное лазерное многофункциональное устройство принтер-сканер-копир).



Вид на рабочую зону учителя (4)

Каталог оборудования

Парты с перегородками и стулья для индивидуальных занятий*

Когда необходимо

В ресурсном классе могут одновременно проводиться несколько индивидуальных занятий с детьми по разным программам. Каждая парта предназначена для одного ученика и его тьютора (инструктора).

Чем помогает (что дает)?

Перегородки позволяют создать индивидуальную учебную зону для каждого ученика. Дети меньше отвлекаются друг на друга.



Парта с перегородками позволяет ученику заниматься с педагогом индивидуально, не отвлекаясь на внешние события в классе.

* специальный проект по оборудованию Ресурсных классов выполняет фабрика ООО «Школяр»



Стул Стандарт

16 шт*

590 р/шт



Стол Стандарт 2х местный регулируемый по высоте

8 шт*

1850 р/шт



Кабина разделительная

6 шт*

3190 р/ шт

* Возможна различная комплектация класса, в зависимости от количества учеников, материально-технического обеспечения и других факторов

Утяжелители

Когда необходимо

Многие дети с аутизмом имеют проблемы с проприоцепцией — восприятием ощущений от мышц и суставов и пониманием положения своего тела в пространстве. Часто они испытывают необычайно сильную потребность в глубоком давлении на кожу, и для этого могут пытаться обнимать других людей, залезать в тесные пространства, провоцировать взрослых, чтобы их схватили (например, убежать из класса или ронять вещи).

Чем помогает (что дает)?

Специально разработанные для детей с аутизмом наплечные или наколенные утяжелители позволяют «насытить» сильную потребность в глубоком давлении и уменьшить нежелательное поведение ребенка. Использование утяжелителей во время уроков и других занятий может уменьшить гиперактивность ребенка и помочь ему стать более усидчивым и более спокойным.



В сенсорной зоне можно использовать разные виды утяжелителей — в виде шарфов, или специальных воротников, которые кладут на плечи; утяжеленные одеяла разных размеров, которые можно положить на колени или укрыть ребенка полностью.



**Набор утяжеленных подушек
(Weighted Pillows)**

1 шт



Утяжеленный шарф
(Weighted Neck Pillow, weighted neck wrap)

2 шт



Утяжелитель на плечи
(Small Weighted Blanket)

3 шт



Утяжеленное одеяло
(Weighted Blanket)

1 шт

Шумопоглощающие наушники

Когда необходимо

Многие дети с аутизмом сверх чувствительны к посторонним шумам. Это мешает им сосредоточиться на учебе и не позволяет участвовать в совместной деятельности с другими детьми.

Чем помогает (что дает)?

Наушники заглушают резкие звуки и общий шум. При этом ребенок с надетыми наушниками продолжает слышать обращенную к нему речь взрослых или сверстников.



Наушники помогают не отвлекаться на посторонний шум во время группового занятия



**Наушники
противошумные
(Headphones, Earphones,
Noiseless Headphones)**

в среднем 5 шт на класс,
количество
определяется
индивидуально

Нумикон

Когда необходимо

У учеников с аутизмом могут присутствовать трудности с освоением математики. Им трудно понимать такие абстрактные понятия как число и количество.

Чем помогает (что дает)?

Нумикон – это и методика, и набор наглядного материала, которые были придуманы в Великобритании в 1996–1998 годах, чтобы облегчить для детей изучение арифметики. Нумикон создан таким образом, чтобы задействовать сильные стороны маленьких детей – способность обучаться на практике, способность обучаться, наблюдая, и способность распознавать паттерны, то есть запоминать, а затем узнавать стандартизованные образцы или шаблоны при следующих предъявлениях.



Использование «Нумикон» во время урока математики в ресурсном классе.

Система обучения счету Нумикон (Numicon)

* стоимость и условия покупки уточняйте на сайте производителя



Приспособления для жевания

Когда необходимо

У многих детей с аутизмом, особенно в младшем возрасте, наблюдается такое поведение, как попытки съесть или жевать несъедобные предметы. По очевидным причинам в условиях школы это одно из самых опасных видов поведения для здоровья ребенка. Поскольку оно связано с особенностями сенсорного восприятия, скорректировать такое поведение может быть очень сложно.

Чем помогает (что дает)?

Приспособления (трубочки, пружинки и т.п.) для жевания сделаны специально для детей с особенностями развития. Их материалы совершенно безопасны, они легко моются, и даже достаточно большой ребенок не сможет их разгрызть или откусить кусок.

Их конструкция направлена на максимальную оральную стимуляцию. Они могут заменить другие несъедобные предметы как альтернатива и необходимы для коррекции подобного поведения. Они также могут использоваться как дополнительное средство при коррекции у детей поведения, которые кусают себя или других. Кроме того, дополнительная оральная стимуляция помогает многим детям быть более сосредоточенными во время занятий.



Пружинка для жевания помогает Сене успокоиться.



**Кулоны для жевания
(Chewable Necklaces)**



**Трубочки для жевания
(Chewy Sticks)**

5 шт



**Браслеты / ожерелья
для жевания
(Chewable jewelry)**

5 шт

Массажные мячики и щетки

Когда необходимо

Дети с аутизмом часто имеют искаженное сенсорное восприятие, это относится и к кожной чувствительности. В результате, дети могут негативно реагировать на тактильную стимуляцию — пытаться снять обувь и одежду вне дома, негативно реагировать на любые прикосновения. Другие дети также нуждаются в подобной стимуляции, и это может приводить к нежелательному поведению (например, ребенок может кусать или щипать себя).

Чем помогает (что дает)?

Специально разработанные массажные щетки, а также другие приспособления, могут стать важной частью «сенсорной диеты» — запланированной сенсорной стимуляции для коррекции таких проблем. Правильно используя их можно уменьшить поиск сенсорных ощущений неприемлемым образом, а также снизить защитные реакции, связанные с прикосновениями к коже.



Тьютор помогает Тимофею получить сенсорную разгрузку с помощью массажного мячика.



Вибрирующая массажная щетка — полезная игрушка.

Шарики для массажа разные





**Массажная рукавица
(Massage Glove)**

2 шт



**Вибрирующая
тактильная варежка
(Vibrating Mitt)**

1 шт



Терапевтическая щетка

2 шт



**Двухсторонняя
терапевтическая щетка**

2 шт

Материалы для коммуникативной системы обмена карточками PECS

Когда необходимо

Некоторые дети с аутизмом не пользуются устной речью. PECS — это одна из альтернативных систем коммуникации.

Чем помогает (что дает)?

Ребенок может сообщать о своих желаниях и потребностях, отвечать на вопросы учителя, передавать информацию.



Карточки могут заменять слова, и Саша пользуется ими для выражения просьб.



**Стационарная папка
для PECS Activity Binder**

1 шт



Ремешки для папок

7 шт



Ламинатор

1 шт



Многофункциональное устройство: цветной принтер, сканер, копир.

1 шт



**Папка для PECS
(Communication Book – Small)**

5 шт



**Большая папка для PECS
(Communication Book – Large)**

2 шт

Наклонные доски

Когда необходимо

Детям с аутизмом часто бывает сложно воспринимать материал на парте, так как они лучше просматривают информацию по вертикали, а не по горизонтали. Особенно часто такая проблема заметна во время письменных заданий, так как письмо в принципе связано с дополнительными трудностями для аутичных детей из-за проблем с мелкими движениями руки.

Чем помогает (что дает)?

Наклонная доска помогает сделать задание или лист для письма частично вертикальным. Ребенку проще просматривать весь лист и проще контролировать движения пишущей руки, соотнося их со зрительной информацией. Такая доска особенно полезна при обучении начальным навыкам письма.



Использование наклонной доски при выполнении графических заданий облегчает освоение письменных навыков.



**Доска наклонная
для письма**

Коммуникатор (планшет и приложение PECS IV+)

Когда необходимо

Невербальные дети с аутизмом часто пользуются PECS для общения с другими людьми. Когда словарный запас ребенка (количество используемых карточек) становится довольно большим и он начинает разговаривать не только со взрослыми, но и с другими детьми, использование бумажных карточек становится неудобным.

Чем помогает (что дает)?

Ребенок становится более мобильным. Увеличивается скорость общения. Он обретает реальный «голос». Становится более привлекательным как собеседник для других детей.



Общение с использованием коммуникатора. Сеня «озвучивает» тьютору свою просьбу.



**Планшет IPAD
в противоударном
чехле**



Приложение PECS IV+

Счетчики

Когда необходимо

Прикладной анализ поведения — самый эффективный подход к обучению детей с аутизмом — основан на очень тщательном сборе объективных данных и регистрации их изменений. Очень часто тьюторы должны следить за частотой проблемного поведения (например, самоагрессии) или успехов ребенка (например, сколько раз ребенок сам начинает общение) в течение всего дня, чтобы правильно отразить ее в документации и помочь учителю своевременно скорректировать индивидуальный план развития ребенка. Однако если поведение наблюдается очень часто, правильно зафиксировать частоту и одновременно выполнять обязанности педагога может быть очень трудно.

Чем помогает (что дает)?

Тьютор носит такой счетчик на руке или поясе, отмечая каждый эпизод того вида поведения, за которым нужно наблюдать. Это позволяет гарантировать точность сбора данных, повышает эффективность индивидуальных программ, а тьюторы ресурсного класса меньше отвлекаются от непосредственной работы с ребенком.

Счетчик механический ручной

5 шт



Для подсчета количества реакций, как в процессе обучения новым навыкам, так и при наблюдении за поведением, могут быть использованы электронные и механические счетчики.





Счетчик реакций электронный
(Digital Finger Ring Tally Counter)

5 шт

Таймеры

Когда необходимо

Аутизм связан с нарушениями в восприятии времени. Многие аутичные дети не умеют ждать, не понимают, что значит «не сейчас» или «потом». Из-за этого окружающий мир кажется им хаотичным, и это усиливает их поведенческие проблемы.

Чем помогает (что дает)?

Визуальные таймеры, позволяющие представить время наглядно, незаменимы при обучении детей с аутизмом. Ребенок может понять, сколько он будет заниматься, когда закончится перемена или приятное занятие, сколько времени до конца урока осталось. Это предотвращает протесты и другое проблемное поведение и позволяет ребенку вести себя спокойнее. Кроме того, таймеры позволяют педагогам вести точные наблюдения за поведением (например, сколько времени ребенок не кричал) и поощрять его за хорошее поведение.



Таймер на уроке помогает «увидеть» время.



**Таймер
электронный
(Time Tracker)**

5 шт



**Большой визуальный таймер
со звуковым сигналом
(Audible Time 8-inch Timer)**

5 шт

Жетоны

Когда необходимо

Аутизм связан с особенностями мотивационной сферы. Для детей с аутизмом похвала или неодобрение взрослых или сверстников обычно не имеют никакого значения. При этом учебная деятельность требует от них больше усилий, чем от их ровесников. Без дополнительной системы поощрений (лакомств, игр, сенсорных игрушек) добиться прогресса в обучении таких детей почти невозможно.

Чем помогает (что дает)?

Система жетонов позволяет не прерывать уроки или индивидуальные занятия, чтобы дать ребенку поощрение за правильный ответ или хорошее поведение. Ребенок получает символический жетон — определенное количество жетонов можно обменять на доступ к очень желанному поощрению, даже если оно требует времени (например, попрыгать на батуте или посмотреть мультфильм). Готовые системы жетонов (со специальными трубочками, смайликами и т. д.) превращают сам процесс их сбора в интересную игру и еще больше увеличивают мотивацию.



В ресурсном классе мы используем разные виды жетонов — для индивидуальных занятий обычно с приклеплением на плашку, в групповых — набор «башни жетонов», с заполнением колбы.



Набор Башни жетонов (Tower Coins)

5 шт

Балансировочная подушка

Когда необходимо

Для детей с аутизмом часто характерна гиперактивность, поэтому простое сидение за партой в течение всего урока может стать для такого ребенка настоящей проблемой. Это снижает мотивацию к занятиям в целом и может привести к нежелательному поведению с целью покинуть парту и/или класс.



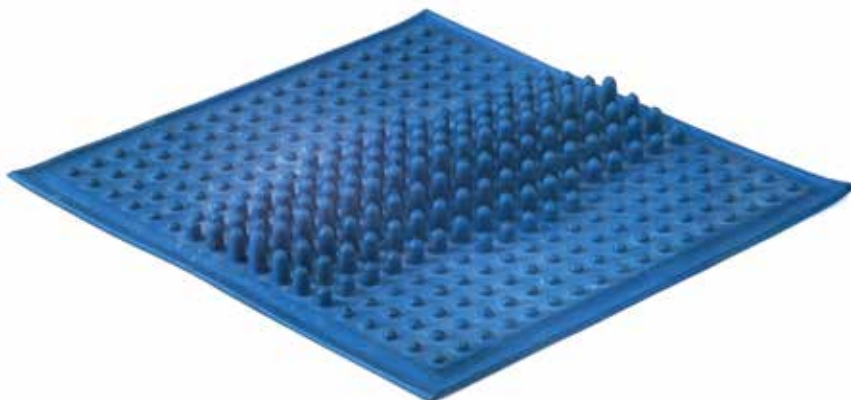
Намного проще спокойно сидеть во время урока, когда есть балансировочная подушка.

Чем помогает (что дает)?

Некоторым детям с такой проблемой могут помочь специальные сенсорные подушки, которые обеспечивают дополнительные сенсорные ощущения и возможность движения во время сидения. Применение таких подушек уменьшает негативное отношение к занятиям за столом, повышает усидчивость и качество занятий.

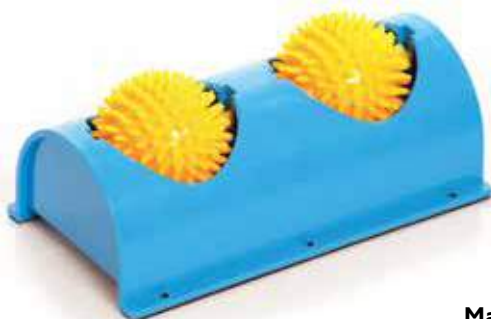


Балансировочная подушка (Balance cushion)



Коврик для массажа стоп

1 шт



Массажер для ступней

1 шт

**Балансировочная подушка
клиновидная**

1 шт



Боди-сокс

Когда необходимо

Дети с аутизмом часто плохо чувствуют собственное тело, его границы, и это приводит к неприятным физическим ощущениям, трудностям с координацией движений, «неуклюжести», проблемам с планированием своих действий, низкой усидчивости.

Чем помогает (что дает)?

«Носок для тела» позволяет почувствовать границы своего тела и его движения, улучшает координацию и восприятие пространства. Он сконструирован из специального материала для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. «Носок» помогает в развитии навыков крупной моторики, а упражнения в нем позволяют ребенку избавиться от неприятных ощущений и лучше сосредоточиться на занятиях. А еще в нем очень весело!



Попробуйте угадать, кто спрятался в боди-сокс?



Боди-сокс (BodySox)

Батут

Когда необходимо

Дети с аутизмом часто страдают от чрезмерной или недостаточной стимуляции из окружающей среды. Часто восприятие пространства и пространственных отношений у них нарушено. Потребность в «разрядке» от чрезмерной стимуляции может быть одной из причин нежелательного поведения на занятиях.

Чем помогает (что дает)?

Прыжки на батуте помогают детям в развитии координации движений, а также восприятия своего тела. Вертикальные движения во время таких прыжков успокаивающе влияют на нервную систему, дети становятся спокойнее, увеличивается и сосредоточенность во время занятий. Доступ к батуту настолько важен для большинства аутичных детей, что он может стать наградой за работу на уроке или помочь ребенку в обучении просьбам.



Батут нравится всем! и всем полезен.



Батут спортивный

1 шт

Фитболы

Когда необходимо

Большинство аутичных детей нуждаются в до-полнительной стимуляции вестибулярной системы, именно поэтому многие из них раскачиваются вперед-назад или из стороны в сторону. Часто им сложно усидеть на месте, они постоянно вскакивают со стула во время уроков, вертятся и так далее.

Чем помогает (что дает)?

Все дети любят прыгать и раскачиваться на фитболах, но для детей с аутизмом это также является возможностью получить необходимую сенсорную стимуляцию вестибулярной системы, что уменьшает повторяющееся поведение в остальное время. Для многих детей, которым трудно «усадить» за занятия, особенно поначалу, фитбол — это альтернатива стулу, и часть занятий можно проводить, пока ребенок сидит на мяче, что уменьшает протестное поведение и повышает мотивацию к учебе.



Перемена с фитболом.



Гимнастический мяч 75 см



Массажный мяч, сенсорный мяч (Sensory ball)

1 шт



База для гимнастического мяча

1 шт



Сенсорный мяч (Sensory roll)

1 шт

Мягкие пуфы / Домик (палатка)

Когда необходимо

Все дети с аутизмом испытывают слишком большую перегрузку и стимуляцию в течение дня, и простое нахождение в школе может быть для них источником постоянного стресса. Часто такое состояние становится источником истерик и других поведенческих проблем. В ресурсном классе обязательно должно быть место для отдыха, которое поможет предотвратить перегрузку.

Чем помогает (что дает)?

Пуфы и домик в специально отведенном месте для отдыха помогут ребенку расслабиться — просто полежать, либо «спрятаться» ото всех в палатке. Возможность восстановить силы улучшит поведение и облегчит обучение ребенка, уменьшит его страдания от стресса. Кроме того, это тоже часть обучения — ребенок учится уходить в специально отведенное место или просит учителя отпустить его туда, когда испытывает перегрузку. Так он учится сам регулировать свои эмоции и состояние.



Уютные пуфы — хорошая возможность отдохнуть и восстановить силы

Мешки напольные (бин бэг), круглые





Мат напольный

4 шт

Палатка-домик

1 шт



Игровой туннель

1 шт

Сенсорные игрушки

Когда необходимо

Большинство детей с РАС не играют в воображаемые игры, поэтому для них игра в первую очередь связана с сенсорными ощущениями. Многие дети с аутизмом ищут новые тактильные и зрительные ощущения, и поэтому могут играть неуместными предметами – хватать учебные материалы, чужие вещи, отвлекаться во время занятий.

Чем помогает (что дает)?

Такие игрушки могут стать желанной наградой для многих детей, и они помогают повысить их мотивацию для занятий. Во время перемены они позволяют играть с детьми и развивать их игровые и социальные навыки. Наличие таких игрушек в доступе помогает детям не хватать посторонние вещи и вести себя социально приемлемо.



Разные виды сенсорных игрушек.



Кинетический песок — отличная игра! — считает Арсений, и другие ученики с ним согласны.



Антистрессовые игрушки разные





**Гелевый лабиринт
(Spro Gel Pad)**

1 шт



**Тактильный сенсорный набор
(Tactile Toy Pack)**

1 шт



Лизуны разные

10 шт

**Жвачка для рук
(Putty Elements, Hand
Gums)**

5 шт



Набор для поощрений

1 шт



**Игрушка боб
(Bug-Out Bob Squeeze Toy)**

2 шт



**Кинетический песок (Kinetic Sand)
Цветной кинетический песок
(Color Kinetic Sand)**

2 шт



Песочница + набор для игр с песком

1 шт

Список литературы

1. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России / С. В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015
2. Альберто П., Траутман Э. Прикладной анализ поведения. Учебное пособие для педагогов, психологов, учителей-дефектологов. М.: Оперант, 2015—2, 3, 10, 12
3. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2006. — 1
4. Барбера М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами // Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. — 2, 3
5. Богдашина О. Б. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему // Сибирский вестник специального образования. № 2. Т. 6. 2012. С. 1—24
6. Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости. М.: Оперант, 2015
7. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1 / пер. с англ. Б. Зуева, А. Чеченой, И. Дергачевой и др. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014
8. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 2. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014
9. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / пер. Н. Л. Холмогоровой. М.: Теревинф, 2012
10. Джаней Р., Снелл М. Е. Инклюзивная практика обучения: изменение и адаптация школьных учебных программ. Главы из книги. — РООИ «Перспектива», 2013
11. Дименштейн Р. П., Заблоцкис Е. Ю. Кантор П. Ю., Ларикова И. В. Права особого ребенка в России: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее: Руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации — М.: Теревинф, 2010
12. Заблоцких Е. Ю. Особые дети и взрослые в России: закон, правоприменение, взгляд в будущее — М.: Теревинф, 2013

13. Кислинг Улла; под ред. Клочковой Е. В. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. [пер. с нем. Шарр К. А.]. — 3-е изд. — М.: Теревинф, 2013. — 240 с.
14. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. М.: Оперант, 2015
15. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Концепция дифференцированного стандарта начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Изд-во «Просвещение», 2014
16. Морозова С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. РБОО Общество помощи аутичным детям «Добро», 2013. — С. 364
17. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. Самара: Изд. дом «Бахраз-М», 2014
18. Семаго Н. Я., Хотылева Т. Ю., Гончаренко М. С., Михаленкова Т. А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С. В. Алена // Под общ. ред. Н. Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012
19. Семенович М. Л., Манелис Н. Г., Хаустов А. В., Козорез А. И., Морозова Е. В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) / Аутизм и нарушения развития. 2015. Том. 13. № 3. С. 3–10
20. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / М.: Теревинф, 2011
21. Хигасида Наоки. Почему я прыгаю. Внутренний мир 13-летнего мальчика с аутизмом
22. Шаповалова О. Введение в прикладной анализ поведения. М.: Изд-во «Триумф», 2015
23. Шор Стивен. За стеной. Личный опыт: Аутизм и синдром Аспергера
24. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА // АВА: терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. З. Измайловой-Камар. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. 2, 3
25. Autism Speaks School Community Tool Kit http://www.autismspeaks.org/sites/default/files/school_community_tool_kit.pdf
26. Bishop B., Bishop C. My friend with autism. Future Horizons, 2011
27. Boutot E. A. Fitting In: Tips for Promoting Acceptance and Friendships

- for Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms // *Intervention in School and Clinic*. 2007. T. 42. № 3. C. 156–161
28. Broer S. M., Doyle M. B., Giangreco M. F. Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support // *Exceptional children*. 2005. V. 71. № 4. P. 415
29. Cooper, J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. **Applied behavior analysis**. Pearson/Merrill Prentice Hall, 2007
30. Greer R. D., Ross D. E. **Verbal behavior analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays**. Allyn & Bacon, 2008
31. Happé F. **Autism: An introduction to psychological theory**. Harvard University Press, 1995
32. Leach D. **Bringing ABA into Your Inclusive Classroom: A Guide to Improving Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders**. Brookes Publishing Company, 2010
33. Leaf R., McEachin J. **A work in progress: Behavior management strategies and a curriculum for intensive behavioral treatment of autism**. Drl Books, 1999
34. Leaf R. B., Taubman M. T., McEachin J., Driscoll M. **It's time for school!: Building quality ABA educational programs for students with autism spectrum disorders**. DRL Books, 2008
35. Montes G., Halterman J. S. **Bullying among children with autism and the influence of comorbidity with ADHD: A population-based study** // *Ambulatory Pediatrics*. 2007.— V. 7. № 3. P. 253–257
36. Moore S. T. **Asperger syndrome and the elementary school experience: Practical solutions for academic & social difficulties**. AAPC Publishing, 2002
37. Obiakor F. E., Harris M., Mutua K., Rotatori A., Algozzine B. **Making inclusion work in general education classrooms** // *Education and Treatment of Children*. 2012. T. 35. № 3. C. 477–490
38. Partington J. W. **The Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (The ABLLS-R)**. Behavior Analysts, 2008
39. Schoger K. D. **Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms** // *Teaching exceptional children plus*. 2006. V. 2. № 6. C. 6
40. Shally C. **Since we're friends: An autism picture book**. Skyhorse Publishing, Inc., 2013

41. *Smith T.E., Polloway E.A., Patton J.R., Dowdy C.A., Doughty T.T. Teaching students with special needs in inclusive settings. Pearson, 2015*
42. *Smith T. Making inclusion work for students with autism spectrum disorders: An evidence-based guide. Guilford Press, 2011*
43. *Sperry L., Neitzel J., Engelhardt-Wells K. Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders // Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. 2010. V. 54. № 4. — P. 256–264*
44. *Wagner S. Inclusive programming for elementary students with autism. Future Horizons, 1999*
45. *Walsh M.B. The top 10 reasons children with autism deserve ABA // Behavior analysis in practice. 2011. V. 4. № 1. P. 72*
46. *Wong C., Odom S.L., Hume K.A., Cox A.W., Fettig A., Kucharczyk S., ... Schultz T.R. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group, 2014*
47. *Zachor D.A., Ben-Itzhak E., Rabinovich A.L., Lahat E. Change*
- in autism core symptoms with intervention. Research in Autism Spectrum Disorders. 2007. V.1. P. 304–317.*

Содержание

| | |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | Об авторах |
| 15 | Слово научного редактора |
| 17 | От авторов |
| 19 | Пролог. Аутизм – это спектр |
| | Часть 1. Ресурсный класс |
| 39 | Глава 1. Зачем детям с аутизмом нужна школьная инклюзия |
| 50 | Глава 2. Что такое ресурсный класс |
| 61 | Глава 3. Почему мы выбираем прикладной анализ поведения |
| 84 | Глава 4. Мы хотим открыть в нашей школе ресурсный класс. С чего начать? |
| 101 | Глава 5. Команда ресурсного класса |
| 126 | Глава 6. Как организовать пространство ресурсного класса. Помещение и оборудование |
| 136 | Глава 7. Специальные условия обучения |
| 164 | Глава 8. Что такое индивидуальная образовательная программа ученика |
| 178 | Глава 9. Как организованы занятия в ресурсном классе |
| 204 | Глава 10. Как увеличить эффективность занятий. Описание методов и приемов |
| 228 | Глава 11. Как организовано взаимодействие ресурсного и общеобразова- тельного классов |
| 246 | Глава 12. Как подготовить одноклассников к появлению ученика с РАС |
| 260 | Глава 13. Как оценить эффективность образовательных программ. Сбор и анализ информации |
| 280 | Глоссарий |
| | Часть 2. Приложения |
| 292 | Приложение 1. Внутренняя документация ресурсного класса (перечень) |
| 296 | Приложение 2. Внутренняя документация ресурсного класса (типовой пакет) |
| 318 | Приложение 3. Оборудование ресурсного класса (презентация) |
| 354 | Список литературы |

Ресурсный класс

Опыт организации
обучения и внеурочной
деятельности детей с аутизмом
в общеобразовательной школе

Практическое пособие

Козорез Анастасия Ивановна,
Беспалова Александра Николаевна,
Гончаренко Мария Сергеевна,
Калабухова Анна Алексеевна,
Лебедева Евгения Игоревна,
Морозова Елизавета Валерьевна

Научный редактор
Азимова Марина Семеновна

Выпускающий редактор: Юлия Радионова
Редактор: Светлана Портнова
Художественный редактор: Дарья Яржамбек
Дизайнер: Виктория Округова
Иллюстрации, инфографика: Анастасия Генкина
Фотографии: Анна Кортюкова, Анна Шмицько, Владислав Кобец
Корректор: Лариса Звягинцева
Компьютерная верстка: Дмитрий Залогин
Цветокоррекция: Борис Воропаев

Подписано в печать 25.03.2016
Формат 165 x 237 мм

Фонд содействия решению проблем
аутизма в России «Выход», 2016
info@outfund.ru
www.outfund.ru

АНО содействия инклюзии детей с РАС
«Ресурсный класс» (495) 724-9959
autismresourceteam@gmail.com

Москва
2016