МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Забайкальский государственный университет»

(ФГБОУ ВО «ЗабГУ»)

Психолого-педагогический факультет

Кафедра СПиКП

**УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ**

**для студентов заочной формы обучения**[[1]](#footnote-2)

*(с полным сроком обучения)[[2]](#footnote-3)*

по дисциплине **«Инклюзивное образование детей**

**с ограниченными возможностями здоровья»**

наименование дисциплины (модуля)

для направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Историческое образование»

код и наименование направления подготовки (специальности)

Общая трудоемкость дисциплины

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Виды занятий | Распределение по семестрам  в часах | Всего часов |
| **4**  **семестр** |  |
| 1 | 2 | 3 |
| Общая трудоемкость | 72 | **72** |
| Аудиторные занятия, в т.ч.: | 10 | **10** |
| лекционные (ЛК) | 4 | **4** |
| практические (семинарские) (ПЗ, СЗ) | 6 | **6** |
| лабораторные (ЛР) | - | **-** |
| Самостоятельная работа студентов (СРС) | 62 | **62** |
| Форма промежуточного контроля в семестре\* | **зачет** | |
| Курсовая работа (курсовой проект) (КР, КП) | - | - |

**Учебно-методические материалы по дисциплине**

**«Инклюзивное образование детей**

**с ограниченными возможностями здоровья»**

Уважаемые студенты! Освоение дисциплины предполагает изучение теоретического материала, выполнение практических заданий и промежуточную аттестацию в форме зачета.

Учебно-методические материалы содержат, соответственно, 3 части: 1 часть – теоретический материал; 2 часть – практические задания; 3 часть – контрольный тест.

Обратите внимание на то, что теоретические материалы Вы изучаете самостоятельно с использованием представленных здесь материалов и рекомендуемых источников, электронные ссылки на которые будут даны в тексте. Вас не должен пугать объем материалов, поскольку читается он легко и по большому счету не требует поисков дополнительной литературы, поскольку включает весь комплекс необходимой информации.

Лекции проходят в соответствии с расписанием в онлайн-режиме по ссылке <http://disrm3.zabgu.ru/b/qw3-mw4-xdu>

Практические задания Вы выполняете индивидуально и выставляете в личный кабинет студента на сайте университета для проверки(2 текстовых электронных документа и 1 презентация).

Также в личный кабинет выставляется выполненный контрольный тест (1 электронный документ).

При выставлении заданий в ЛК прошу указывать название дисциплины и нумеровать файлы (всего их будет 4).

Зачет получают студенты, которые сдали с положительной отметкой практические задания и контрольный тест.

Если в процессе выполнения задания возникнут вопросы, можно их задать по электронной почте [kotir\_ksa@mail.ru](mailto:kotir_ksa@mail.ru) (Калашникова Светлана Анатольевна). Если возникнут технические проблемы с выставлением заданий в ЛК, можете прислать их по указанному адресу одним письмом от одного студента с указанием ФИО студента, номера группы и названия дисциплины.

**Краткое содержание курса**

|  |
| --- |
| **Модуль 1. Теоретико-методологические и организационно-правовые основы инклюзивного образования.**  Понятие инклюзивного образования: основные понятия и теоретико-методологические подходы.  Нормативно-правовые основы инклюзивного образования в РФ.  Ресурсное обеспечение инклюзивного образования. |
| **Модуль 2. Особые образовательные потребности различных категорий детей с ОВЗ**  Понятие психического дизонтогенеза. Типы дизонтогенеза.  Особые образовательные потребности обучающихся с задержками психического развития (ЗПР) и интеллектуальными нарушениями.  Особые образовательные потребности обучающихся с сенсорными нарушениями.  Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) и тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). |
| **Модуль 3. Создание специальных условий образования обучающихся с ОВЗ**  Инклюзивная образовательная среда.  Специальные образовательные условия для обучающихся с задержками психического развития (ЗПР) и интеллектуальными нарушениями.  Специальные образовательные условия для обучающихся с сенсорными нарушениями.  Специальные образовательные условия для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) и тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). |
| **Модуль 4. Психолого-педагогические технологии инклюзивного образования**  Технология проектирования адаптированных образовательных программ.  Технология психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.  Организация взаимодействия участников инклюзивного образовательного процесса.  Эффективные педагогические приемы и технологии.  Технология оценки результатов освоения адаптированной образовательной программы. |

**Часть 1.**

**Тема 1.**

**Понятие инклюзивного образования: основные понятия**

**и теоретико-методологические подходы.**

Впервые в России понятие «инклюзивное образование» определено законодательно на федеральном уровне в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»(ФЗ № 273-ФЗ, ст. 2).

Также инклюзивное образование определяют как совместное (включенное) обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), детей-инвалидов и нормально развивающихся детей в едином образовательном пространстве.

В Законе об образовании было определено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья»: это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Ребенок-инвалид - это ребенок со стойким расстройством функций организма, обусловленным заболеванием, травмой или врожденными недостатками умственного или физического развития, обусловливающими ограничение его нормальной жизнедеятельности и необходимость дополнительной социальной помощи и защиты.

Концептуальные положения инклюзивного образования:

- идея самоценности человека;

- принцип терпимого, толерантного отношения к детям с ОВЗ;

- учет специфических образовательных потребностей детей с ОВЗ;

- комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса;

- возможность альтернативы в выборе образовательного учреждения для лиц с особыми образовательными потребностями.

Формирование истории инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)проходило в виде накопления, систематизации, периодизации и интерпретации фактов и явлений в русле развития отдельных отраслей специальной педагогики: сурдопедагогики, олигофренопедагогики, тифлопедагогики, логопедии.

С позиции цивилизационного подхода изучение проблем образования лиц с ОВЗ проводится в общем контексте исторического развития той или иной цивилизации, с присущим для нее уровнем науки и образования. Так, отсутствие научных знаний о причинах глухоты и возможностях формирования устной речи искусственно приводило к юридической несостоятельности глухих людей, а отсутствие необходимой информации о природе умственной отсталости вызывало стойко негативное отношение к таким людям и приводило к их изоляции. Современный уровень научного знания и социокультурное развитие привели к реализации цивилизационного подхода к инвалидам на основе интеграции.

В контексте христианского мировоззрения Я.А. Коменского («Великая дидактика») впервые прозвучали слова о праве на образование для любого человека, в том числе и для слепых, глухих, умственно отсталых.

Сегодня в России насчитывается более 2 миллионов детей с ОВЗ (8% всей детской популяции), из них около 700 тысяч – дети с инвалидностью. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) утверждает, что именно общество делает инвалидами людей с физическими нарушениями и, исходя из этого, люди с инвалидностью являются угнетаемой частью общества. Наличие медицинского и социального аспекта проблемы инвалидности определило формирование двух моделей инвалидности – медицинской и социальной.

*Медицинская модель* рассматривает инвалида как пациента и исходит из ведущей роли медицины, которая усилиями медицинских работников, использующих современные достижения в области медицины, старается остановить прогрессирование заболевания и компенсировать при помощи медикаментозных средств его осложнения. *Социальная модель* при рассмотрении феномена инвалидности исходит из факта наличия и степени утраты способности к социальному функционированию, привычному для данного общества. Данная модель не исключает необходимость постоянной или периодической медицинской помощи (см. табл. 1).

*Таблица 1*

**Характеристика медицинской и социальной модели инвалидности**

|  |  |
| --- | --- |
| Медицинская модель | Социальная модель |
| Ребенок несовершенен | Каждый ребенок ценен и принимается таким, какой он есть |
| Диагноз | Сильные стороны и потребности, определяемые самим ребенком и его окружением |
| Вешание ярлыков | Определение барьеров и решение проблем |
| Нарушение становится центром внимания | Проведение мероприятий, нацеленных на результат |
| Оценка потребностей, мониторинг, терапия нарушений | Доступность стандартных услуг с использованием дополнительных ресурсов |
| Сегрегация и предоставление отдельных, особых услуг | Подготовка и обучение родителей и специалистов |
| Ординарные потребности откладываются | «выращивание» отношений между людьми |
| Восстановление в случае более или менее нормального состояния, иначе сегрегация | Различия приветствуются и принимаются. Инклюзия каждого ребенка. |
| Общество остается неизменным | Сообщество развивается |

Традиционно в западной специальной педагогике различают девять типов нарушений: слепоту, нарушения зрения, глухоту, нарушения слуха, речи, двигательных функций, интеллекта, задержки в обучении и нарушения в социальном поведении.

Медицинская модель инвалидности определила развитие в начале ХХ века - середине 60-х годов одноименной (медицинской) модели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, предполагающей раздельное обучение детей с нормативным развитием и детей с ОВЗ. Данную модель называют также сегрегационной.

В рамках реализации данной модели в отечественной системе специального образования существовали различные виды специальных (коррекционных) образовательных учреждений (СКОУ) для детей с нарушениями в развитии:

СКОУ I вида –для глухих детей;

СКОУ II вида– для слабослышащих детей;

СКОУ III вида –для слепых детей;

СКОУ IV вида –для слабовидящих детей;

СКОУ V вида – для детей с тяжелыми нарушениями речи;

СКОУ VI вида – для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

СКОУ VII вида – для детей с задержкой психического развития;

СКОУ VIII вида – для детей с нарушениями интеллекта.

В настоящее время (с 2012 г. С вступлением в силу нового Закона об образовании в РФ) данная классификация образовательных учреждений не используется. Сейчас все они носят название «общеобразовательная организация» с указанием категории детей, для обучения которой учреждение предназначено.

Достоинства медицинской (сегрегационной) модели обучения детей с ОВЗ:

- обучение по специальным программам, учитывающих особенности обучающихся;

- оказание реабилитационных услуг;

- измененные сроки обучения;

- пред- и профессиональное образование.

Недостатки модели:

- формирование у детей потребительского отношения;

- отрыв от семьи, поскольку СКОУ представляли собой преимущественно учреждения интернатного типа;

- сложности социализации детей в силу определенной режимности и закрытости СКОУ.

По мнению зарубежных ученых, долгие годы существования специального образования детей с ОВЗ на основе традиционных медицинских классификаций с вытекающими из них видами дефектов и изолированностью от массовой системы образования создали значительные трудности для идей интегрированного образования. И до настоящего времени, несмотря на интеграционные процессы, идущие в разных странах мира, все еще не достигнут желаемого уровня специальных педагогических компетенций учителей массовых школ, и отмечается не явно выраженное сопротивление с их стороны [7, с. 73-74].

Середина 60-х - середина 80-х годов характеризуются развитием модель нормализации (интеграции) в обучении детей с ОВЗ. Появляются   специальные (коррекционные) классы в общеобразовательных школах, а также возможность обучения отдельных детей с ОВЗ в обычном классе. Такие процессы образовательной интеграции предполагали необходимость адаптации обучающегося с ОВЗ к условиям общеобразовательного учреждения.

В рамках интегративного подхода в нашей стране созданы и работают в экспериментальном режиме учреждения комбинированного типа; во многих массовых школах в 70-е – 80-е гг. прошлого столетия достаточно успешно функционировали так называемые «классы выравнивания» – классы коррекционно-развивающего обучения, коррекционно-компенсаторного воздействия и др. В связи с демографической ситуацией в РФ, а также с переходом на по душевое финансирование в системе общего образования в школы и детские сады поступают дети, имеющие различные проблемы в развитии. Иногда это стихийный, вынужденный процесс, особенно в сельской местности, реже экспериментальный [1, с. 150].

Термин «интеграция» производен от латинского слова integrare – «дополнять» и прилагательного integer – «полный», «целый». Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и лиц с ОВЗ при поддержке и сопровождении этого процесса мерами организационного, дидактического и методического характера. Совместное обучение и многообразные формы деятельности, равноправное общение и взаимодействие учащихся обеспечивают предупреждение и исключение стигматизации детей с ОВЗ. Цель интеграции – создание соответствующих условий детям с физическими, сенсорными, интеллектуальными отклонениями, а также с социальными нарушениями для активного включения их в жизнь общества.

В западноевропейских странах и Америке постепенно менялось отношение к массовой системе образования. Специальные школы в Европе сегодня рассматриваются как сегрегационные, т.к. помещение в специальную школу является нарушением прав ребенка. Эти перемены в отношении лиц с ОВЗ происходили в условиях либерально-демократических реформ, общественного противостояния дискриминации людей по расовому, половому, возрастному, национальному, этническому и другим признакам.

В 1970-х гг. XX столетия европейские страны впервые признали не только равенство людей вне зависимости от их здоровья и наличия особенностей развития, но и их право на самоопределение. В 1971 г. ООН принимает Декларацию о правах умственно отсталых лиц, а в 1975 г. – Декларацию о правах инвалидов, в которых юридически упраздняется неравенство лиц с отклонениями в развитии.

В современной образовательной политике США и Европы получилиразвитие несколько подходов к обучению детей с нарушенным развитием: расширение доступа к образованию; мэйнстриминг; интеграция, инклюзия.Дадим краткую характеристику этих подходов.

Ключевую роль в продвижении интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации», предложенная Н.Э. Бенк-Миккельсеном и Б. Нирье. Концепция нормализации условий социальной жизни для инвалидов законодательно закреплена в международных правовых актах («Декларация прав человека» и др.). Одной из составных частей концепции нормализации стало интегрированное (инклюзивное) образование.

Мэйнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. За рубежом надежды на быстрый и широкий «mainstreaming» себя не оправдали потому, что программа нормализации не может быть внедрена за один день методом административных решений и простым переводом детей с особыми образовательными потребностями из специальной школы в массовую.

Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Для осуществления интеграционных идей требуется длительная организационно-методическая работа, предусматривающая соответствующую подготовку учителей, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, учитывающих образовательные потребности как обычных учащихся, так и детей с ОВЗ, разработка и апробация таких методических подходов, способов, приемов, дидактических сред, которые позволили бы всем детям участвовать в учебном процессе.

Понимание значимости организационных, методических и дидактических преобразований в массовой школе для осуществления «правильной» (отличной от «стихийной») интеграции привело к появлению и употреблению в педагогическом обиходе США термина «inclusion» – «включение», который получил широкое распространение в мире благодаря международным документам.

Педагогическая система США впитала в себя идеи исследователей и практиков многих стран мира – Франции, Англии, Германии, Нидерландов. Например, принятие США в 1975 г. закона об образовании для всех граждан с проблемами в развитии – «Закона об интеграции», стало закономерным этапом длительной борьбы демократических слоев общества против расизма. Дальнейшее развитие демократических тенденций в этом направлении закономерно привело к переносу идей расовой интеграции на проблемы лиц с ОВЗ и развитию интеграционных процессов применительно к специальному образованию, ориентированному на обучение в общем потоке.

С начала 90-х годов XX в. государственные школы всех штатов были обязаны принимать детей и подростков с выраженными и серьезными интеллектуальными нарушениями и зачислять их, согласно решению администрации, в обычные классы.

В случаях несогласия родителей с зачислением ребенка в обычную школу, а также с программой его обучения, эти вопросы, как правило, решались в суде. Чаще всего суд склонялся не в пользу школьной администрации. Родители также имели право отказаться от услуг специалистов (логопеда, дефектолога, психолога) и требовать от администрации просто обучения своего ребенка в общеобразовательной школе [7, с. 199].

Несмотря на расширение интегрированного обучения и включение в систему массового образования детей с выраженными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями, модель альтернативного обучения (оказания специализированной помощи) сохранилась. Помощь детям и подросткам, по желанию родителей, оказывается не только в общеобразовательных школах, но и в специальных классах, специальных школах, а также в закрытых учреждениях.

Американские дефектологи сумели создать национальную систему специального образования и раньше других стран провели ее реформу, став образцом для подражания для многих европейских стран. Учитывая многие положительные моменты, связанные с реализацией политики инклюзивного обучения, необходимо заметить, что избыточная интеграция детей и подростков с выраженными нарушениями (особенно, интеллектуальными) в общеобразовательное пространство препятствует обретению ими знаний и навыков, доступных их возможностям, а также затрудняет для их полноценных сверстников получение полноценного среднего образования.

Специальное образование в Канаде развивалось под влиянием аналогичных процессов в США и Европе. Практически идентичными американскому законодательству являются основополагающие статьи канадских законов, отражающие ключевые положения специального образования.

В Канаде в 1959 г. была принята Декларация прав ребенка, касающаяся образования. В 1966 г. Совет по исключительным детям определил цели специального образования как «… не отличающиеся в демократическом обществе от целей массовой школы». В Канаде в центре внимания остается человек и его оптимальное развитие, обеспечивающее возможность жизни любого человека в открытом обществе.

Тем не менее, развитие специального образования в Канаде характеризуется рядом особенностей. Прежде всего, это сохраняющаяся до настоящего времени децентрализация. Каждая провинция (всего 12 провинций в Канаде) решает проблемы, связанные с реализацией специального образования; единого федерального закона о специальном образовании не существует. Кроме того, Канада руководствуется собственной классификацией «особых» детей. В настоящее время, согласно данным Социального развития Канады, выделяются 12 категорий «особых» детей и подростков, характеризующихся следующими состояниями: хронические заболевания (в том числе – аллергия, бронхиальная астма, бронхиты, болезни сердца, эпилепсия и т.д.); трудности в обучении; аутизм; умственная отсталость; выраженные физические нарушения, ставящие человека в зависимость от других людей; нарушения зрения; нарушения слуха; сочетанные нарушения зрения и слуха; нарушения речи; двигательные расстройства; особая одаренность, выделяющая ребенка из среды сверстников.

В Дании, Скандинавских странах с 1961 по 1980 г. шла огромная социально-педагогическая работа по осмыслению и освоению интеграции педагогами, родителями и всем населением. Это было движение множества отдельных инициатив, не регламентированных органами власти. В этих странах, как и в США, интеграция постепенно росла «снизу», инициируемая и поддерживаемая социал-демократическим движением. И лишь тогда, когда страна в целом практически и нравственно освоила феномен интеграции, он был узаконен. В 1980 г. принимается закон о реформе образования, предусматривающий введение принципа нормализации отношений с лицами, имеющими ограничение возможностей.

Таким образом, за рубежом с начала 70-х годов утверждаются идеи интеграции. На смену старой парадигме общественного сознания «полноценное большинство – неполноценное меньшинство» приходит новая – «единое сообщество, включающая людей с различными проблемами».

Спецшколы, интернаты признаются учреждениями сегрегационными, а закрытая, изолированная от массовой система специализированного образования – дискриминационной.

Анализ истории развития зарубежного опыта позволяет выделить следующие условия, которые необходимы для успешной интеграции:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;

- финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности для детей с особыми образовательными потребностями в структуре массовой общеобразовательной школы;

- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования;

- готовность общества в целом, составляющих его слоев и социальных групп, отдельных людей к интеграционным процессам, к сосуществованию и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Зарубежные специалисты в области коррекционной педагогики, интегрированного обучения усматривают огромные возможности целенаправленного развития детей с отклонениями в развитии не столько во взаимодействии со взрослыми, сколько в обучении, свободном общении, взаимодействии со сверстниками. Способность интегрироваться в обычную группу детей, по мнению В. Диханса, характеризует не столько возможности аномального ребенка, сколько качество работы образовательного учреждения, наличие в нем адекватных условий для развития воспитанников с особыми нуждами. К ним относятся количественный и качественный состав группы, квалификация персонала, материальные условия, наличие педагогической концепции.

Взрослый косвенным образом организует детей, делая конкретные предположения с целью организации деятельности. Как показывает зарубежная практика, большинство здоровых детей постепенно учатся контактировать с больными, воспринимают их и радуются их успехам в развитии, поддерживают словами и оказывают практическую помощь.

Необходимо помнить, что родители детей с отклонениями в развитии представляют собой особую группу взрослых в педагогике. Появление аномального ребенка означает рост материальных, психологических, эмоциональных, физических нагрузок на семью.

В 90-х годах прошлого века на западе выходит ряд публикаций, которые посвящены проблеме самоорганизации родителей детей-инвалидов, социальной активности взрослых инвалидов, а также тех, кто выступает против узкого медицинского подхода к социальной реабилитации и защите, за расширение жизненных шансов инвалидов и в защиту их прав. Эти публикации сыграли роль катализатора общественной дискуссии на тему прав детей-инвалидов на образование в условиях, способствующих их максимальной общественной интеграции. Помимо этого, инклюзивное обучение на западе изучается и с точки зрения эффективности: исследуются результаты академической успеваемости и экономических затрат.

Тем не менее, тридцатилетний опыт Запада свидетельствует, что подлинная интеграция, требующая значительного роста государственного финансирования, серьезной переподготовки учителей общеобразовательных школ, оборачивается порой как снижением возможностей коррекции психического развития проблемных детей, так и ослаблением внимания и ограничением индивидуального подхода к обучению и воспитанию нормально развивающихся одноклассников [1, с. 150].

Инклюзия базируется на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются различные образовательные маршруты для разных участников. Совместность их находит отражение в процессах рефлексии, планирования, организации определенных видов деятельности в условиях совместного сопровождения детей педагогами и дефектологами. Инклюзия принимает те позиции общей педагогики, которые ориентированы на учет индивидуальных образовательных потребностей ребенка и признают гетерогенность как норму в педагогическом сопровождении.

Позиция сохранения своеобразия каждого участника жизненной общности как основа инклюзии получила свое развитие в русле педагогики разнообразия, гетерогенности А. Ханца и др. Согласно концепции гетерогенности ценность каждого участника общности не зависит от его способностей и дефицитов; каждый вносит свой неповторимый вклад в общее дело, в общее бытие и т.д. Инклюзивная интеграция ориентирует на стимулирование разнообразных процессов совместной жизни, позволяющее любому ее участнику «вписаться» со своим своеобразием.

В настоящее время трактовка термина «inclusion», также как и характер его применения в разных странах, очень различаются. Например, в немецкоязычных странах, несмотря на проводимую в этом направлении работу, для реализации «правильной» интеграции он употребляется редко; там продолжают пользоваться терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентированные на американскую образовательную модель, широко внедряют его в профессиональный и научный обиход в виде кальки [7, с. 75].

Реальные возможности совместного школьного обучения обычных детей и детей с ОВЗ, подтвержденные небольшим эмпирическим опытом, имеют и преимущество и недостатки такого обучения. Современные исследователи отмечают, что в настоящее время среди стран с наиболее совершенными законодательствами в области инклюзивного образования можно назвать Канаду, Данию, Исландию, Испанию, Швецию, США и Великобританию.

Интерес представляет история инклюзивного образования в Италии. В 1977 году Италия приняла первые нормативные акты, регулирующие инклюзивное образование. Это привело к тому, что специализированные школы закрывались, а педагогов-дефектологов переводили в общеобразовательные школы, где они осуществляли психолого-педагогическую помощь ученикам в условиях инклюзивного образования. В конце XX века в Италии по оценкам экспертов, качество образования в условиях инклюзивного обучения снизилось. Тем не менее, к 2005 году более 90% итальянских детей-инвалидов обучались в обычных школах.

В Великобритании инклюзивное образование стало частью национальной образовательной программы, утвержденной в 1978 году. «Доклад Мэрри Уорнок» (имя министра просвещения Англии) дал толчок к реформированию специального образования на основе новой концепции, которая была отражена в новом законе об образовании. Суть этой концепции сводилась к максимальному сокращению специализированных учреждений и полномасштабной интеграции детей и подростков с особыми образовательными потребностями. В 80-е годы XX века в Англии было введено словосочетание «специальные образовательные потребности» и было признано на государственном уровне, что эти «потребности» могут быть удовлетворены в большинстве случаев на базе общеобразовательной школы. В 1981 году в Великобритании был принят закон об образовании лиц с особыми образовательными потребностями и с инвалидностью. К 2008 году в Англии более 1,2 миллиона детей с особыми образовательными потребностями успешно обучались в общеобразовательных школах, хотя система специализированных школ также существует до настоящего времени.

Успешность интеграционных процессов в Англии подтверждается общим снижением числа спецшкол, но главное – оптимистическими результатами инклюзивного обучения особых детей. По данным Н. Портмена и А. Праттена, наиболее успешно включились в интеграцию учащиеся с физическими отклонениями и с нарушениями зрения.

Инклюзивное образование в Испании насчитывает более 40 лет. В 1940 впервые был официально утвержден в Общем законе об образовании термин «специальное образование». В 1975 году создается самостоятельное учреждение Национальный институт специального образования. В 1978 году испанская конституция устанавливает: «Органы исполнительной власти будут осуществлять политику предупреждения, лечения, реабилитации и интеграции инвалидов с физическими, сенсорными и психическими заболеваниями, нуждающихся в особом внимании, которые будут специально защищены, чтобы они могли воспользоваться своими правами, которые конституция предоставляет всем гражданам».

Зарубежные педагоги, имеющие опыт работы в инклюзивном образовании, разработали способы включения детей:

1) вовлекать школьников в групповые решения задач и коллективные формы обучения;

2) включать детей в одинаковые виды деятельности, но ставить различные задачи;

3) воспринимать детей-инвалидов также как и здоровых детей;

4) пользоваться иными стратегиями группового участия: полевые и лабораторные исследования, совместные проекты, игры и пр.

Проанализировав зарубежный опыт образования детей-инвалидов, можно отметить, что в европейских странах и США сложился некий консенсус, касающийся важности интеграции таких детей. Имеющиеся разработки ученых в области инклюзивного образования, основанные на обобщении педагогического опыта и эмпирических исследований, приводят к пониманию того, что организационные и методические изменения, которые осуществляются в интересах специфической категории детей, испытывающих проблемы в учебе, при определенных условиях могут принести пользу всем детям. Практика также свидетельствует, что включение детей-инвалидов в общие образовательные школы становится катализатором преобразований, которые ведут к улучшению условий обучения всех детей.

Социально-нормативные механизмы реализации идеи интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями в РФ стали активно разрабатываться только с середины 90-х годовXX столетия. В 1996 г. в России была разработана концепция интегрированного обучения лиц с ОВЗ; опубликован ряд сборников, статей в периодической печати по данной проблеме (Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицына, М.И. Никитина, Д. Каррэн, Л.В. Кузннецова, А.А. Дмитриев и др.) и заложены концептуальные основы развития модели включения, или инклюзивного образования.

В концепции интегрированного обучения говорится о том, что внедрение интегрированного обучения в повседневную практику требует адекватного отношения общества к лицам с ОВЗ. Вместе с тем, высказываются мнения, что для подготовки детей с нарушениями в развитии и обычных здоровых детей к совместной взрослой жизни в обществе им вовсе не обязательно вместе учиться с раннего возраста. Опыт общения и взаимодействия они могут приобрести и в других формах. По мнению В.В. Линькова, эффективность интеграции связана с присвоением учащимися субъектных функций в этом процессе. Подлинная интеграция обеспечивается не тем, что аномального ребенка вводят в группу нормальных детей, а тем, что он прилагает усилия влиться в нее и данная группа его принимает.

В последние годы в России появился первый отечественный опыт воспитания детей с отклонениями в развитии в смешанной группе дошкольного учреждения (комбинированные ДОУ), где они составляют треть воспитанников при общем количестве 12–15 человек, а в штат группы входит специальный педагог.

В настоящее время в России одновременно применяются5 подходов в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях;

- интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;

- индивидуальное обучение;

- дистанционное обучение;

- инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми.

В последние годы значительно увеличивается количество детей и подростков с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования, повсеместно разрабатываются и внедряются эффективные модели реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях.

Таким образом, в России с конца 90-х годов XX века в образовании актуализируются ценности инклюзивного образования. Первые инклюзивные образовательные учреждения в России появились в 1990 гг. Например, в Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег».

По данным Министерства науки и образования Российской Федерации, в 2008-2010 годах модель инклюзивного обучения внедрялась в порядке эксперимента в школах различных типов в ряде субъектов РФ: республики Северного Кавказа; Хабаровск; Санкт-Петербург; Воронеж; Томск; Республика Карелия; Ухта; Республика Бурятия; Самарская область; Архангельск; Москва.

Системное внедрение практики инклюзивного обучения происходило в РФ неравномерно и медленно. В некоторых регионах (Архангельск, Самара, Москва) данные процессы продвинулись в своем развитии, в прочих регионах данная практика в начале 2000-х годов лишь начинала формироваться. В основном это было обобщение педагогического опыта, который был наработан в российских школах и включал инклюзивные подходы.

В настоящее время в отечественной образовательной системе практика инклюзивного образования, несмотря на всестороннее научное изучение и обширный опыт реализации, по-прежнему может считаться инновационным процессом, позволяющим осуществлять обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями на различных ступенях образования. Опыт совместного обучения детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием оказывает серьезное влияние на профессиональное мышление педагогов, отношения всех участников образовательного процесса и развитие образовательного процесса в целом.

Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации осуществляется в партнерстве неправительственных организаций и государственных структур. Инициаторами включения детей-инвалидов в процесс обучения выступают объединения родителей таких детей, организации, которые отстаивают интересы и права людей - инвалидов, образовательные учреждения и профессиональные сообщества, которые работают в проектном и экспериментальном режиме.

На сегодняшний день отношение к детям-инвалидам изменилось: практически никто не возражает, что образование должно быть доступно для всех детей, главный вопрос в том, как сделать так, чтобы ребенок-инвалид получил и богатый социальный опыт, и были реализованы его образовательные процессы. Следовательно, вопросы из идеологической плоскости переместились в исследовательские, методические и организационные плоскости.

Реализация инклюзивного обучения возможна только при наличии хорошо развитой системы ранней комплексной помощи. Считается, что модель инклюзии на уровне дошкольников более перспективна и не противоречива, т.к. ориентирована на цели развития детей. Трудности организации инклюзивного обучения в современной школе связаны с тем, что школа ориентирована на здоровых детей, для которых достаточными считаются типовые методы педагогической работы. В настоящее время большими проблемами на пути продвижения инклюзии остаются:

- неучтенность различного уровня нужд и потребностей детей-инвалидов в зависимости от уровня ограничений жизнедеятельности для формирования поддерживающих услуг и доступной среды при организации целевого финансирования;

- неориентированность действующих стандартов образования на обучение детей-инвалидов.

Важными задачами развития инклюзивного образования являются:

- вовлечение в процесс развития инклюзивного обучения общественных организаций, профессионалов из системы специального обучения, родительских групп и иных заинтересованных участников;

- разработка педагогических и психологических технологий сопровождения;

- формирование толерантного отношения и позитивного мнения общества, подготовка всех участников школьного сообщества;

- профессиональная переподготовка педагогов, формирование ресурсных центров поддержки инклюзивного обучения с привлечением опыта специального образования;

- создание нормативно-правовой базы развития инклюзивного обучения и выработка государственной политики.

Приоритет развития совместного образования здоровых детей и детей-инвалидов не означает отказ от достижений российской системы специального образования. Необходимо совершенствование и сохранение сети коррекционных учреждений, так как для некоторых детей целесообразнее обучение в коррекционном учреждении. В настоящее время коррекционные учреждения выполняют функции учебно-методических центров, которые оказывают методическую помощь педагогам общеобразовательных школ, психолого-педагогическую помощь родителям и детям.

Процесс включения детей-инвалидов в пространство общеобразовательной школы является весьма сложным, как в содержательном компоненте, так и в организационной составляющей. Именно поэтому важно формирование конкретных технологий и адекватных моделей педагогического и психологического сопровождения инклюзии в образовательном процессе. Эти технологии и модели позволяют сделать процесс максимально пластичным и адаптивным.

Н.Н. Малофеев полагает, что «декларация безграничных прав, не подкрепленная возможностями государства и согласием общества, влечёт за собой опасность подмены реальной инклюзии формальным перемещением ребёнка в массовую школу, что не только не улучшает, но и ухудшает его положение. Качественная инклюзия предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми образовательными потребностями».

Решая задачи обеспечения качества образования, современные образовательные системы должны удовлетворять потребности всех участников образовательного процесса. Стремительное расширение практики инклюзивного образования приводит к необходимости качественных изменений в сознании педагогов и специалистов, научного обоснования содержания и разработки эффективных технологий образования разных категорий обучающихся.

**Литература**

1. Дмитриев А.А. Специальная и коррекционная педагогика: Учеб. пособие. М., 2010. 295 с.
2. Екжанова Е.А. От интеграции к инклюзии //Школьный психолог. 2010. № 16. 16-31 августа. С. 34-37.
3. Инклюзивное образование: за и против //Современное дошкольное образование. 2008. № 5. С. 90-92.
4. Лернер Д. Специальное образование в Соединенных Штатах //Региональные программы развития специального образования: основания, действительность, проблемы и перспективы /В.В. Коркунов. Екатеринбург, 1993. 20 c.
5. Лубовский В.И. Психолого-педагогические проблемы дифференцированного и интегрированного обучения //Специальная психология. 2008. № 4. С. 11-15.
6. Мардахаев Л.В. Специальная педагогика: учебник для бакалавров /Под ред. Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой. М., 2012. 447 с.
7. Назарова Н.М. Сравнительная специальная педагогика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования М., 2011. 336 с.
8. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения //Коррекционная педагогика. 2010. №4. С. 8-16.
9. Ульенкова У.В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы // Коррекционная педагогика. 2008. № 4. С. 5-12.

**Тема 2.**

**Нормативно-правовые основы инклюзивного образования в РФ**

Законодательство об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Российской Федерации составляют документы нескольких уровней:

- международные (подписанные СССР или Российской Федерацией);

- федеральные (Конституция, законы, кодексы);

- правительственные (постановления, распоряжения);

- ведомственные (Министерства образования и науки Российской Федерации: приказы, распоряжения, решения коллегии, письма);

- региональные (правительственные и ведомственные).

*Международные документы*

Международное законодательство в области закрепления права детей с ОВЗ и инвалидностью на получение образования системно начало развиваться с принятием Организацией Объединенных Наций (ООН) 10 декабря 1948 года*Всеобщей декларации прав человека*. Декларация провозгласила как социальные, экономические и культурные права, так политические и гражданские права человека. В ст. 1 Декларации закреплен принцип равенства, означающий, что все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах.

20 ноября 1959 года приоритет интересов ребенка, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношениях, был провозглашен в *Декларации прав ребенка***.**Данный документ явился своеобразной защитой ребенка от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации; закрепил обеспечение основных прав ребенка: право на имя и гражданство, право на социальное обеспечение, право на образование, отдых и развлечения, право на труд.

14 декабря 1960 года ООН принимается *Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования*,запрещающая «нарушение равенства отношения в области образования, и в частности, закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию».

19 декабря 1966 года в *Международном пакте о гражданских и политических правах*закрепляются особые права лиц с недостатками в развитии.

В 1969 году провозглашается новый документ – *Декларация социального прогресса и развития*, которая определила обеспечение всеобщего доступа к культуре и право на бесплатное обязательное обучение; создание и улучшение системы социального обеспечения и страхования всех лиц, которые ввиду болезни, нетрудоспособности или преклонного возраста не могут зарабатывать на жизнь; охрану матери и ребенка; обеспечение защиты людей, страдающих физическими и психическими недостатками.

История международных документов, посвященных правам инвалидов, начинается с 1971 года, когда ООН была принята *Декларация о правах умственно отсталых лиц* (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 года), направленная на изменение отношения к умственно отсталым людям.

Международно-правовым документом, который закрепил право инвалидов на уважение их человеческого достоинства, обеспечивающие удовлетворительную жизнь, отвечающую важным потребностям человека, а также все гражданские и политические права, стала *Декларация о правах инвалидов*, утвержденная Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН 09.12.1975 года.

Таким образом, до конца 70-х годов доминировала концепция признания за инвалидами всех основных прав без специальных мер защиты. Однако изучение проблем инвалидности и практическая деятельность по защите прав инвалидов выявили необходимость создания отдельной международной системы защиты их прав.

16 декабря 1976 года Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 1981 год Международным годом инвалидов, а период с 1983 по 1992-й год – Десятилетием инвалидов ООН. Наиболее важным результатом проведения Международного года инвалидов стало принятие Генеральной Ассамблеей ООН 3 декабря 1982 года Всемирной программы действий в отношении инвалидов.

*Конвенция о правах ребенка*, принятая Генеральной ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г., закрепилаправо детей, имеющих отклонения в развитии, на «полноценную жизнь в обществе, приоритетное удовлетворение особых образовательных потребностей, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления здоровья, подготовки к трудовой деятельности, интеграции в общество».

Итоговый документ *«Всемирной встречи на высшем уровне в интересах детей»* от 30 сентября 1990 года подтвердил, что выполнение или нарушение Конвенции о правах ребенка должно незамедлительно становиться вопросом национальной озабоченности, национальной гордости или национального стыда.

Международно-правовые документы по правам инвалидов, принятые до 1993 года, разрешали отдельные проблемы инвалидов, но не защищали права инвалидов в целом. И только в 1993 году был принят основной всеобъемлющий документ, посвященный правам инвалидов, – *Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов*.

На Всемирной конференции по образованию для лиц с осо­быми потребностями (г. Саламанка (Испания), 7-10 июня 1994 г.), представители 92-х правительств, в том числе Российской Федерации, и 25 меж­дународных организаций приняли*Саламанскую декларацию*и*Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями*.

Саламанская декларацияпризывает правительства всех стран:

- уделять первоочередное внимание необходимости придать «включающий» (инклюзивный) характер системе образования;

- учитывать принцип «включающего» (инклюзивного) образования как компонент правовой или политической системы;

- содействовать обмену с государствами, имеющими опыт работы в сфере «включающей» (инклюзивной) деятельности;

- разрабатывать способы планирования, контроля и оценки образовательного обеспечения детей и взрослых;

- способствовать и облегчать участие родителей и организаций инвалидов;

- финансировать стратегию ранней диагностики и раннего вмешательства;

- финансировать развитие профессиональных аспектов «включающего» (инклюзивного) образования;

- обеспечивать наличие должных программ по подготовке учителей.

*В Рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями*содержится общее описание новых подходов к системе образования, учитывающей специальные потребности, а также основные направления деятельности на национальном, региональном и международном уровнях.

Таким образом, в свете данных документов, лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые, в свою очередь, должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных на детей с целью удовлетворения этих потребностей.

Самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями здоровья является *Конвенция о правах инвалидов*(принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года). В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». В соответствии с Конвенцией образование должно быть направлено на:

- развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;

- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;

- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;

- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;

- создание условий для освоения социальных навыков;

- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

В настоящее время отношение международного сообщества к проблемам лиц с ОВЗ выражается в системе наиболее общих, существенных и устойчивых требований (принципов), которые определяют:

- приоритет интересов ребенка, являющегося неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении;

- право на уважение его человеческого достоинства и особую заботу;

- равенство прав на обеспечение эффективного доступа к образованию;

- предотвращение отделения неполноценных детей от их семей.

*Федеральные документы*

В России в 90-е годы ХХ века «под влиянием социально- политических изменений в стране произошел резкий перелом в ценностных ориентациях государства: стали переосмысливаться права человека, права инвалидов; началось освоение обществом новой философии – признание неделимости общества на «полноценных» и «неполноценных», признание единого сообщества, состоящего из людей с различными проблемами». Государство провозгласило антидискриминационную политику по отношению к инвалидам. В этом контексте резко изменилась оценка обществом и государством состояния системы специального образования.

Российская Федерация в рамках ратификации международных правовых актов приступила к разработке нормативных документов, гарантирующих право лиц с ограниченными возможностями здоровья на получение доступного и качественного образования, на учет мнения их родителей и приоритет интересов в вопросе выбора образовательного учреждения и образовательного маршрута.

Статья 43 *Конституции РФ* провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает также запрещение дискриминации по состоянию здоровья.

В 1995 году был принят *Семейный кодекс РФ*, который дает родителям с учетом мнения детей право выбора образовательного учреждения и формы обучения детей до получения детьми основного общего образования.

Федеральный закон РФ *«О социальной защите инвалидов»* от 24 ноября 1995 г. обеспечил право на бесплатное получение общего образования инвалидов как в общеобразовательных учреждениях, оборудованных при необходимости специальными техническими средствами, так и в специальных образовательных учреждениях.

Федеральный закон РФ от 24 июня 1998 году *«Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»*обеспечивает праводетей, находящихся в соответствующем образовательном учреждении, их родителей и лиц, их заменяющих, на периодическую оценку соответствия предоставляемых услуг государственным минимальным социальным стандартам основных показателей качества жизни**.**

Согласно Федеральному закону РФ от 3 мая 2012 года №46-ФЗ *«О ратификации Конвенции о правах инвалидов»* Россия ратифицировала указанную конвенцию и приняла на себя обязательства по включению всех положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе и по развитию «инклюзивного образования».

29 декабря 2012 г. был принят Федеральной закон № 273-ФЗ *«Об образовании в Российской Федерации»* (далее – Закон), комплексно регулирующий отношения в сфере образования, в том числе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также устанавливающий особенности организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ.

Статьей 5 Закона гарантируется право каждого человека на образование. Согласно статье 5 Закона, в целях реализации права каждого на образование государство создает необходимые условия для получения качественного образования без дискриминации лиц с ОВЗ, коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи, в том числе на основе специальных педагогических подходов, наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, посредством организации интегрированного и инклюзивного (совместного) образования лиц с ОВЗ и в обстановке, которая максимальным образом способствует получению образования определенного уровня и направленности, а также их социальному развитию.

Согласно статье 2 Закона, обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (далее – ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

В статье 2 Закона дано определение инклюзивного образования, которое трактуется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Также дано определение понятия «адаптированная образовательная программа». Это «образовательная программа, 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».

Статьей 8 Закона установлено, что к полномочиям органов государственной власти субъектов РФ в сфере образования относитсятакже организация предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации.

Статья 11 Закона предусматривает, что в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ОВЗ федеральные государственные образовательные стандарты включаются специальные требования и (или) устанавливаются специальные федеральные государственные образовательные стандарты.

В соответствии со статьей 28 Закона образовательные организации свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам.

Отдельная глава Закона (статьи 33 – 44) посвящена обучающимся и их родителям (законным представителям). Так, статьей 34 установлены основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования, среди которых есть и нормы, непосредственно относящиеся к обучающимся с ОВЗ.

Статьей 42 Закона предусмотрена возможность создания органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи обучающимся (далее – Центр), которые организуют оказание обучающимся коррекционной, психологической и логопедической помощи.

Статьей 44 Закона установлены права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся. Так, установлено право для родителей (законных представителей) «присутствовать при обследовании детей психолого-медико-педагогической комиссией, обсуждении результатов обследования и рекомендаций, полученных по результатам обследования, высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей». Кроме того, установлено право родителей (законных представителей) выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) форму получения образования, организацию, осуществляющую образовательную деятельность, язык, языки образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Учет или не учет рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) ни в коем случае не ограничивают указанного права родителей. Принимая на себя решение об учете или не учете рекомендаций ПМПК, родители (законные представители) принимают в большей степени на себя ответственность за получение ребенком образования и, в сущности, за всю дальнейшую судьбу ребенка.

Статьей 48 Закона установлены обязанности педагогических работников учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ОВЗ; взаимодействовать при необходимости с организациями здравоохранения.

В соответствии со статьей 55 Закона, устанавливающей общие требования к приему на обучение в организацию, осуществляющую образовательную деятельность, дети с ОВЗ принимаются на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе только с согласия родителей (законных представителей) и на основании заключения ПМПК.

Согласно статье 79 Закона, содержание образования и условия организации образовательного процесса для лиц с ОВЗ определяются образовательной программой, адаптированной для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей, а для инвалидов – в соответствии и с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

В статье фактически определено понятие *«специальные условия для получения образования»*, под которыми понимаются условия обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ.

Образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

*Документы Правительства РФ*

Распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. №1756-рутверждена *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года*.Согласно концепции, дети с ОВЗ «должны быть обеспечены медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства, а при наличии соответствующих медицинских показаний – в специальных школах и школах-интернатах».

В*«Национальной образовательной инициативе "Наша новая школа" (утв. Президентом РФ 04.02.2010 № Пр-271)* подчеркнуто:

Новая школа – это школа для всех. В любом среднем ОУ будет обеспечиваться успешная социализация детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени. В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов.

Распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. №163-р утверждена *Концепция и Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы*, которая определила, что «стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина».

Для решения проблемы создания универсальной безбарьерной среды в общеобразовательных учреждениях была предусмотрена разработка и принятие *Государственной программы РФ «Доступная среда»* на 2011-2015 годы, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. №175. Программа определяет, что одним из приоритетных направлений государственной политики должно стать создание условий для предоставления детям-инвалидам равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных учреждениях с учетом особенностей их психофизического развития и с учетом заключений психолого-медико-педагогических комиссий.

В настоящее время действует программа «Доступная среда» на 2016-2020 годы.

Указом Президента РФ от 1 июня 2012 года №761 утверждена *«Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы»*, в которой подчеркивается, что в РФ во всех случаях особое и достаточное внимание должно уделяться детям, относящимся к уязвимым категориям: «Необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество».

Стратегия предусматривает:

- законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ОВЗ на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование);

- обеспечение предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях;

- нормативно-правовое регулирование порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и социального обеспечения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;

- внедрение эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в случае нарушения их права на инклюзивное образование;

- пересмотр критериев установления инвалидности для детей;

- реформирование системы медико-социальной экспертизы, имея в виду комплектование ее квалифицированными кадрами, необходимыми для разработки полноценной индивидуальной программы реабилитации ребенка, создание механизма межведомственного взаимодействия бюро медико-социальной экспертизы и психолого-медико-педагогических комиссий;

- внедрение современных методик комплексной реабилитации детей-инвалидов.

В соответствии с распоряжением Правительства РФ от 15 октября 2012 г. № 1916-р, утвердившим *план первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы*, всеми ведомствами социальной сферы РФ начата работа по приведению законодательства РФ в соответствие с положениями Конвенции о правах инвалидов и иными международными правовыми актами и обеспечение замены медицинской модели детской инвалидности на социальную, в основе которой лежит создание условий для нормальной полноценной жизни на всех ее этапах. Кроме того, этим планом была предусмотрена и разработка Федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ОВЗ.

*Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования»* на 2013-2020 годы утверждена распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р. Основным направлением государственной политики в сфере дошкольного, общего и дополнительного образования детей на период реализации Программы является обеспечение равенства доступа к качественному образованию и обновление его содержания и технологий образования (включая процесс социализации) в соответствии с изменившимися потребностями населения и новыми вызовами социального, культурного, экономического развития.

Другим приоритетом в сфере общего образования станет обеспечение учебной успешности каждого ребенка, независимо от состояния его здоровья, социального положения семьи. Детям-инвалидам и детям с ОВЗ необходимо предоставить возможности выбора варианта освоения программ общего образования в дистанционной форме в рамках специального (коррекционного) или инклюзивного образования, а также обеспечить психолого-медико-социальное сопровождение и поддержку в профессиональной ориентации.

*Ведомственные документы Министерства образования и науки РФ*

В письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. №АФ-150/06 *«О создании условий для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами»*развитие интегрированного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ОВЗ. Организация обучения таких детей в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Начиная с 2009 года, утверждены и вступили в действие новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС): *ФГОС начального общего образования*(утвержден приказом Министерства образования от 6 октября 2009 года №373),*ФГОС основного общего образования*(утвержден приказом Министерства образования от 17 декабря 2010 года №1897), *ФГОС среднего (полного) общего образования*,(утвержден приказом Министерства образования от 17 мая 2012 г. №413), *ФГОС дошкольного образования* **(**утвержден приказом Министерства образования от 17 октября 2013 г. №1155 (вступил в действие с 01.01.2014 г.).

В основе Стандартов лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ОВЗ). Впервые в разделы основной образовательной программы включена программа коррекционной работы, которая должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ОВЗ и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего и основного общего образования. При этом указывается, чтонормативный срок освоения основной образовательной программы начального общего образования для детей с ОВЗ может быть увеличен с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии).

Министерство образования и науки РФ в связи с вступлением в силу с 1 сентября 2013 года нового закона «Об образовании в РФ» подготовило ряд важных ведомственных документов, среди которых Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. №1014 *«Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;* Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. №1015 *«Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».*

В соответствии с новым законом, в данных приказах рассмотрены основные особенности организации образовательной деятельности для лиц с ОВЗ и предусмотрена возможность обучения по индивидуальному учебному плану, организация обучения по адаптированным программам, создание специальных условий образования для лиц с ОВЗ и реализация программ посредством сетевых форм.

Согласно *Положения о психолого-медико-педагогической комиссии* (утверждено Приказом Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. №1082), психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК) создается в целях своевременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций.

В *письме Министерства образования и науки РФот 26.05.2014 №07-1131*руководителям органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образованияДепартамент государственной политики в сфере защиты прав детей рекомендует использовать типовые пакеты специальных образовательных условий для детей с ОВЗ и детей-инвалидов в общеобразовательных организациях, разработанные специалистами ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» при создании условий инклюзивного образования для детей с ОВЗ и детей-инвалидов, а также при реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы по созданию сети базовых общеобразовательных организаций, в которых созданы условия для инклюзивного обучения детей-инвалидов.

Приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 №1598 и приказом от 19.12.2014 №1599 утверждены *«Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»* и *«Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»*, соответственно.

Указанные Стандарты применяются к правоотношениям, возникшим с 1 сентября 2016 года. Обучение лиц, зачисленных до 1 сентября 2016 г. для обучения по адаптированным образовательным программам, осуществляется по ним до завершения обучения.

Инновационность принятых Стандартов определяется тем, что они выстраиваются на инклюзивной «философии» образовательной политики, и принципе «необучаемых детей нет». В конкретном плане это выражается, прежде всего, в том, что в Стандартах закреплены вариативные возможности обучения для всех категорий детей с ОВЗ, включая инклюзивное образование. Тем самым обеспечивается единство образовательного пространства РФ, устраняются существующие препятствия между общим и специальным образованием, в чем отчетливо воплощается движение к международным стандартам образовательной политики в отношении лиц с ОВЗ. Принципиальное значение в данном контексте приобретает и то, что все стандарты ориентированы на федеральный государственный стандарт начального общего образования и имеют единую с ним нормативно-правовую базу.

Кроме того, хотя в структуре содержания образования выделены традиционные образовательные области, их содержание выстроено в принципиально новой логике: каждая область образования включает два взаимодополняющих компонента – академический и «жизненной компетенции». Соотношение данных компонентов определяет вариативность программного содержания и результатов обучения, чем и обеспечиваются возможности для выбора и реализации оптимального пути развития каждого обучающегося с учетом его особых потребностей.

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февраля 2015 г. № ВК-268/07 *«О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»* определяет, что соответствии с новым направлением образовательной политики, связанной с обеспечением равнодоступности качественного образования для детей с ОВЗ и инвалидностью, у Центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее – Центров) появляется новая роль по координации инклюзивного образования, которая может быть реализована в виде его ресурсного обеспечения.

Место и функции Центров в становлении инклюзивного образования детей с ОВЗ и инвалидностью определяются необходимостью обеспечения двустороннего процесса инклюзии –адаптации ребенка с ОВЗ к школе и адаптации школы к его особенностям и потребностям. Функции Центров как ресурсных центров инклюзивного образования адресованы всем участникам инклюзивного образовательного процесса: детям с ОВЗ и инвалидностью, их семьям, педагогам, другим обучающимся (воспитанникам) и их родителям, специалистам службы сопровождения образовательной организации.

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки письмом от 25.02.2015 г. №02-60 органам исполнительной власти субъектов РФ представила *«Методические рекомендации по организации и проведению государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего и среднего общего образования в форме основного государственного экзамена и единого государственного экзамена для лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и инвалидов»*. Настоящие методические рекомендации разработаны в целях разъяснения особенностей организации и проведения ГИА в форме ОГЭ и ЕГЭ для лиц с ОВЗ, детей-инвалидов и инвалидов.

*Документы Забайкальского края (региональные)*

Среди региональных документов, определяющих образование детей с ОВЗ в Забайкальском крае, важными являются Приказ Министерства образования, науки и молодежной политики Забайкальского края от 09.03.2010 г. №256 *«Об утверждении положения о региональной Системе сопровождения детей раннего и дошкольного возраста, детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов»*, Постановление Правительства Забайкальского края от 09 ноября 2010 года №434 об утверждении *«Краевой долгосрочной целевой программы «Доступная среда (2011-2015 годы)».*

Закон Забайкальского края *«Об отдельных вопросах в сфере образования»*от 11 июля 2013 года № 858-ЗЗК устанавливает правовое регулирование в сфере образования на территории Забайкальского края по отдельным вопросам установления полномочий органов государственной власти края, установления дополнительных мер социальной поддержки для педагогических работников и обучающихся, обеспечения конституционных прав граждан на образование.

К полномочиям Правительства Забайкальского края в сфере образования относятся:

- организация предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации;

- создание отдельных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

- обеспечение получения профессионального образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющими основного общего или среднего общего образования;

- обеспечение подготовки педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, и содействие привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Приказ Министерства образования, науки и молодежной политики Забайкальского края от 17.01.2014 г. №23*«О внесении изменений в приказ Министерства образования Забайкальского края от 6 сентября 2012 г. №1031 «О создании центральной психолого-медико-педагогической комиссии Забайкальского края»*регламентирует порядок работы Центральной психолого-медико-педагогической комиссии Забайкальского края.

Постановлением Правительства Забайкальского края от 24.04.2014 г. №225 утверждена *Государственная программа Забайкальского края «Развитие образования Забайкальского края на 2014-2020 годы»*, в которой определены следующие приоритеты государственной политики в рамках реализации подпрограммы «Развитие системы медико-социального и психолого-педагогического сопровождения воспитанников и обучающихся»:

- развитие служб медико-социального и психолого-педагогического сопровождения обучающихся в образовательных организациях общего и профессионального образования;

- совершенствование эффективности системы медико-социального и психолого-педагогического сопровождения воспитанников и обучающихся в образовательных организациях общего и профессионального образования;

- развитие комплексной, многоуровневой модели психолого-педагогического сопровождения, имеющей междисциплинарную направленность (психология, дефектология, медицина, социальная педагогика) и включающей в модель сопровождения всех субъектов педагогического процесса;

- обеспечение повышения качества кадрового состава, повышение квалификации и профессиональная переподготовка специалистов служб психолого-педагогического и медико-социального сопровождения в условиях общеобразовательных учреждений и ППМС-центров.

**Тема 3.**

**Понятие психического дизонтогенеза. Типы дизонтогенеза.**

Термин «дизонтогенез» был предложен для научного использования в 1924 году немецким психиатром Швальбе. Однако, введя его, учёный вскоре ушёл из жизни, так и не успев создать стройную концепцию данного явления. Пионерными работами именно в этой области можно считать исследования четы Лебединских – психоневролога К.С. Лебединской и дефектолога В.В. Лебединского.

С понятием «онтогенез» человек знакомится в школе при изучении общей биологии в старших классах. Онтогенезом называется индивидуальное развитие от сперматозоида, яйцеклетки до взрослого половозрелого организма, в свою очередь способного к реализации половых функций. Приставки «диз»- «дис» не только в биологии и медицине, но и в обиходной лексике обозначают отклонение и даже противоположность норме (дисфункция, дисбаланс, дискомфорт и т.д.) Таким образом, дизонтогенезом можно назвать отклоняющееся психическое развитие, причиной которого являются те или иные нарушения зародышевого периода или раннего послеродового периода жизни человека (следует отметить, что в ряде случаев к дизонтогенетическому варианту развития ведут травмы и инфекции, перенесённые ребёнком в младенческом и более старшем возрасте, вплоть до школьного).

 Анализируя ту или иную медицинскую, либо биологическую проблему, учёные всегда исходят из своеобразной «трёхипостасности» таковой: речь идёт о структуре, функции и генезисе.

*Структура*–это форма– «морфос».В случае,когда говорится омикроскопической структуре, употребляется термин «анатомия». Анализом морфоса занимаются также патоанатомия, гистология, цитология.

*Функция*–это акт жизнедеятельности,имеющий адаптивное(приспособительное) значение. Анализом функции занимаются нормальная и патологическая физиология и все клинические дисциплины: хирургия, терапия, невропатология, психиатрия.

*Генезис*–это происхождение.Под генезисом понимается динамикаразвития тех или иных функций, находящаяся в центре изучения таких наук, как генетика и молекулярная биология, эмбриология; из клинических – акушерство, гинекология, педиатрия. В последнее время интенсивно развивается **перинатальная педиатрия,** сосредоточившая своё внимание на физиологии и патологии ребёнка первых недель и месяцев жизни. Следует отметить, что в контексте нашего курса данные проблемы особенно актуальны, так как именно в этом возрасте первичные дефекты могут привести к фатальным последствиям. Крайне важна адекватная квалификация дефекта, так как в тех случаях, когда дефект имеет первичный характер, а коррекционно-развивающие мероприятия назначаются таким образом, будто он вторичен, и наоборот, состояние человека ухудшается вплоть до его полной инвалидизации. В то же время адекватно поставленный диагноз и как следствие соответствующая комплексная работа перинатолога, а в дальнейшем врача-педиатра, психоневролога, дефектолога, педагогов и родителей – могут привести к практически полной (в идеале) компенсации имеющихся аномалий.

При существующем триединстве структуры, функции и генезиса следует отметить тем не менее, что при отдельных видах дизонтогенеза на первый план выступают структурные, при других – функциональные факторы.

Выделяют следующие закономерности, общие для нормативного и нарушенного развития ребенка:

1. Темп психического развития отличается неравномерностью, в разные периоды проходит ускоренно или замедленно.

2. Созревание психических функций происходит поэтапно, в каждом последующем возрастном периоде наступает их качественное преобразование и совершенствование.

 И в норме, и при патологии психическое развитие имеет поступательный поэтапный характер. Каждый этап завершается формированием принципиально новых качеств, которые становятся основой для развития на следующем этапе, что вновь приводит к скачкообразному появлению новообразований в психике, создающих базу для дальнейшего развития.

3. Психическое развитие ребенка зависит от его обучения и воспитания

и от общения со взрослыми.

 Появление новых качеств невозможно без направленного обучения, которое более эффективно в сензитивные периоды развития как нормального, так и аномального ребенка. Общение как вид психической деятельности – необходимое условие формирования личности, ее сознания и самосознания. Общение со старшими для маленького ребенка служит единственно возможным контекстом, в котором он постигает и «присваивает» общечеловеческий опыт. Вот почему общение – главный фактор общего психического развития ребенка в норме и при отклонениях.

4. Формирование и развитие психики происходит в различных видах деятельности.

 Ведущими видами деятельности для детей раннего возраста с нарушениями в развитии и без отклонений являются действия с предметами и игра. Игра рассматривается как одно из проявлений спонтанно развивающегося сознания, душевной жизни ребенка. Специфика игровой деятельности заключена в ее замещающем по отношению к настоящей деятельности взрослых характере.

5. Выявлена зависимость количественного и качественного своеобразия вторичных нарушений от степени и качества первичного дефекта: чем тяжелее первичный дефект, тем более ярким будут проявления вторичныхнарушений, а также наличие зависимости между степенью выраженности возникающих нарушений и временем воздействия на организм ребенка патогенного фактора. Чем раньше возникает первичный фактор, тем менее благоприятной будет картина последующего развития.

6. Общей закономерностью для всех детей с нарушениями в развитии являются затруднения во взаимодействии с окружающей средой и, прежде всего, с людьми.

7. Следствием перечисленных особенностей является тенденция к замедлению темпов развития мышления, в частности процессов обобщения и отвлечения. Нарушение познания окружающего мира у детей с нарушениями в развитии во многом связано с замедлением формирования понятий. Это происходит потому, что для этого процесса у аномального ребенка необходимо образование большего, чем в норме, количества связей. Именно поэтому дети с нарушениями в развитии нуждаются в специально организованном обучении.

Отставание в развитии никогда не носит равномерного характера. При общем поражении центральной нервной системы в первую очередь страдают те функции, которые находятся в сензитивном периоде, и, следовательно, наиболее уязвимы, затем поражаются функции, связанные с поврежденной. Поэтому профиль психического развития аномального ребенка состоит из сохранных, поврежденных и задержанных в своем развитии функций.

Каждая из психических функций имеет свой цикл развития с периодами интенсивного и относительно замедленного формирования. Например, в младшем дошкольном возрасте у ребенка активно развивается восприятие, а затем речь. Взаимодействие восприятия и речи становится главным в психическом развитии ребенка: речь сопровождает восприятие. В более старшем возрасте отношения меняются таким образом, что речь перестраивает восприятие, под влиянием речи оно становится дифференцированным. Таким образом, формирование новых качеств высших психических функций происходит в результате перестройки ихвнутрисистемных отношений, в результате взаимовлияния функций, находящихся на разных стадиях развития.

При патологии отмечается нарушение межфункциональных связей, наблюдаются диспропорции в развитии, отклонение от типичного для данного возраста своевременности развития различных психических функций. Это обусловливает асинхронию развития, в основе которой лежат два явления: ретардация – незавершенность, отставание в отдельных периодах развития, отсутствие инволюции (свертывания, отмирания) более ранних форм; акселерация – ускоренное по сравнению с типичными сроками созревание одной из функций. Возможно сочетание ретардации и акселерации при некоторых формах нарушений развития.

Выделение параметров дизонтогенеза позволяет систематизировать основные характеристики нарушений психического развития и на этой основе выделить следующие варианты дизонтогенеза:

 1) задержанное развитие,

 2) недоразвитие,

 3) поврежденное развитие,

 4) дефицитарное развитие,

 5) искаженное развитие,

 6) дисгармоничное развитие.

 Данная классификация дифференцирует отдельные варианты, исходя из основного качества нарушения развития.

Примерами отдельных видов патологии в каждом варианте являются: 1 – задержка психического развития (замедление темпов формированияпознавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних этапах);

 2 – умственная отсталость (олигофрения);

 3 – умственная отсталость (деменция);

 4 – тяжелые нарушения отдельных анализаторных систем (нарушения слуха, зрения, речи, двигательной сферы);

5 – аутистические расстройства личности;

 6 – стойкая врожденная или приобретенная диспропорциональность психики, преимущественно в эмоционально-волевой сфере (личностные расстройства, патохарактерологическое формирование личности).

Современными исследованиями выделен еще один вариант дизонтогенеза – психосоматический, при котором отклонения в развитии обусловлены соматическими заболеваниями, имеющими психогенную природу.

**Тема 4.**

**Особые образовательные потребности различных категорий детей с ОВЗ**

**Лубовский В.И. Особые образовательные потребности***[Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml дата обращения: 15.02.2020)*

Среди специфических черт, наблюдаемых при всех недостатках развития, может быть выделена совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении детей c такими недостатками. Эту совокупность особенностей принято называть особыми образовательными потребностями. Несмотря на то, что данный термин употребляется давно, содержание его не раскрывается и не осмысливается в достаточной мере. В литературе имеется педагогическое определение: «Специальные образовательные потребности – потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения, включая технические средства, особом содержании и методах обучения, а также в медицинских, социальных и иных услугах, непосредственно связанных и необходимых для успешного обучения» [2, с.112]. Такое понимание потребностей отличается от классического психологического, так как включает в себя не только внутренние побуждения к познавательной деятельности, но и возможности осуществления этой деятельности, т. е. возможности (а в известной мере и условия) обучения. Предлагаемое далее психологическое определение основывается на таком подходе.

Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения. Под обучением подразумевается не только школа, но и дошкольный период и коррекционно-развивающая работа с ребенком в раннем детстве. Эмпирически доказано, что положение Л.С. Выготского о том, что «обучение ведет развитие», имеет особое значение для детей с недостатками развития.

Отметим наиболее значимые составляющие каждого из компонентов указанных возможностей. Из когнитивных составляющих это владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире. К энергетическим возможностям относятся умственная активность и работоспособность, а к эмоционально-волевым – направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания.

Перечисленные возможности, ограниченные по сравнению с характерными для нормально развивающихся детей, обусловлены выделенными впервые 40 лет назад В.И. Лубовским общими и специфическими закономерностями нарушенного психического развития [7 ]. Последние проявляются в разной степени выраженности и в своеобразных сочетаниях при всех нарушениях психического развития. Применительно к процессу обучения наибольшее значение, на наш взгляд, имеет замедленная, в сравнении с наблюдаемой при нормальном развитии, скорость приема, переработки и использования информации (иначе говоря, замедленность сенсорно-перцептивных процессов), меньший объем запечатляемой и сохраняемой информации (т. е. более низкая эффективность процессов памяти).

Определенные затруднения вызывают также: некоторое отставание речевого развития и своеобразные при каждом виде нарушенного развития недостатки речи, которые, в общем, могут быть обозначены как недостатки словесного опосредствования; отставание в развитии всех видов мыслительной деятельности, специфические недостатки моторики; более низкая работоспособность и более быстрая истощаемость.

Указанные недостатки нарушенного психического развития объясняются тем, что психическая деятельность, как и ее материальная основа – центральная нервная система, является целостным образованием, сложной единой системой, в которой все составляющие ее функции находятся во взаимодействии. В связи с этим выпадение или ослабление, недостаточность одной из функций (первичный дефект, по Л.С. Выготскому) неизбежно сказывается на деятельности других. Таким образом, в проявлении нарушений психического развития важную роль играют дефекты межцентрального взаимодействия.

Проявление перечисленных закономерностей тем значительнее, чем сильнее выражен первичный дефект и чем сложнее и более значима для развития познавательной деятельности первично нарушенная функция. В процессе онтогенеза это негативное влияние постепенно ослабляется, особенно в условиях коррекционно-развивающего, т. е. специально организованного, обучения.

Эти закономерности были выделены на основе как собственных данных, полученных психологами Института дефектологии Академии педагогических наук РСФСР и СССР в 1950–1960-х гг. и позже [ 1; 5; 6 ; 8; 9 ], а также рядом зарубежных исследователей [10 ;11; 12 ]. Их проявления неизменно подтверждаются более поздними исследованиями, особенно сравнительными [3; 4 ].

Проявления перечисленных закономерностей вместе с ограничениями, вызываемыми первичным дефектом (например, недостатками слухового восприятия), затрудняют взаимодействие с окружающим миром, «врастание в культуру» (Л.С. Выготский), т. е. адаптацию в широком смысле. Это приводит к возникновению еще одной существенной, особенно на момент начала школьного обучения, характеристики особых образовательных потребностей: дети, не проходившие специальной коррекционной подготовки в дошкольном возрасте, оказываются без тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для овладения школьной программой, что усугубляет трудности в обучении. Уменьшить эти трудности можно только путем организации специального обучения, т. е. обучения с учетом особых образовательных потребностей ребенка.

В свою очередь это предполагает:

1. 1. подготовку детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий;
2. 2. формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
3. 3. замедленный темп преподнесения новой информации;
4. 4. меньший объем «порций» преподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний педагогов с учетом того, что определяющий объем воспринимаемой информации закон «магического числа 7 ± 2» для детей с недостатками развития не действует, т. е. объем воспринимаемой и запоминаемой информации у них меньше;
5. 5. использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода);
6. 6. организацию занятий таким образом, чтобы избегать утомления детей;
7. 7. максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;
8. 8. контроль за пониманием детьми всего, особенно вербального, учебного материала;
9. 9. построение ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т. д.

Недостаточное понимание значимости особых образовательных потребностей и лишь частичное удовлетворение требований, из них вытекающих, даже в специальных (коррекционных) школах ведет к неполному использованию актуальных и потенциальных возможностей детей, т. е. к снижению возможной эффективности обучения.

Совершенно очевидно, что реализация большинства из этих требований абсолютно невозможна в условиях инклюзии, т. е. обучения ребенка с особыми образовательными потребностями в обычном классе школы общего назначения. Реализация этих требований в обычном классе нанесет вред нормально развивающимся одноклассникам, так как будет задерживать их развитие.

Особые образовательные потребности детей с недостатками развития проявляются в разной степени выраженности и в разных сочетаниях. Это требует наличия разнообразных форм организации обучения – от глубоко дифференцированного до инклюзивного, которое возможно только для детей со слабовыраженными недостатками развития.

Всегда следует иметь в виду: где бы ни обучался ребенок с ограниченными возможностями – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть специальное обучение. Только так можно добиться успешной адаптации ребенка к школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни.

В примерных адаптированных основных общеобразовательных программах начального общего образования обучающихся с ОВЗ различных категорий (www//fgosreestr.ru) конкретизированы особые образовательные потребности для каждой категории детей с ОВЗ.

**Особые образовательные потребности глухих обучающихся**

Особые образовательные потребности различаются у глухих детей разных категорий, определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с ограниченными возможностями:

1. • специальное обучение должно начинаться сразу после выявления первичного нарушения развития;
2. • следует обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды, в том числе с учетом дополнительных нарушений здоровья глухих обучающихся, а также использование разных типов звукоусиливающей аппаратуры (коллективного и индивидуального пользования) в ходе всего образовательно-коррекционного процесса;
3. • требуется введение в содержание обучения специальных разделов учебных дисциплин и специальных предметов, не присутствующих в Программе, адресованной нормально развивающимся сверстникам;
4. • необходимо обеспечение непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание образовательных областей и внеурочной деятельности, так и через специальные занятия коррекционно- развивающей области;
5. • необходимо использование специальных методов, приёмов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;
6. • необходима индивидуализация обучения глухих детей с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей;
7. • необходимо максимальное расширение образовательного пространства – выход за пределы образовательной организации;
8. • следует обеспечить взаимодействие всех участников образовательного процесса с целью реализации единых подходов в решении образовательно- коррекционных задач, специальную психолого-педагогическую поддержку семье, воспитывающей глухого ребенка .

Принципиальное значение имеет удовлетворение особых образовательных потребностей глухих детей, включая:

• увеличение при необходимости сроков освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования: при реализации варианта 1.2 АООП НОО 5 лет - 1-5 классы, или 6 лет за счет первого дополнительного класса для обучающихся, не достигших к началу школьного обучения готовности к овладению данного варианта АООП НОО за 5 лет и не имеющих дополнительных ограничений здоровья, способствующих освоению данного варианта АООП; при реализации АООП НОО (варианты 1.3 и 1.4) 6 лет (1 -6 классы);

1. • условия обучения, обеспечивающие деловую и эмоционально комфортную атмосферу, способствующую качественному образованию и личностному развитию обучающихся, формированию активного сотрудничества детей в разных видах учебной и внеурочной деятельности, расширению их социального опыта, взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в том числе, имеющими нормальный слух; постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы образовательной организации;
2. • постановка и реализация на общеобразовательных уроках и в процессе внеурочной деятельности целевых установок, направленных на коррекцию отклонений в развитии и профилактику возникновения вторичных отклонений; создание условий для развития у обучающихся инициативы, познавательной активности, в том числе за счет привлечения к участию в различных (доступных) видах деятельности;
3. • учёт специфики восприятия и переработки информации, овладения учебным материалом при организации обучения и оценке достижений;
4. • преодоление ситуативности, фрагментарности и однозначности понимания происходящего с ребенком и его социокультурным окружением;
5. • обеспечение специальной помощи в осмыслении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании индивидуального жизненного опыта, включая впечатления, наблюдения, действия, воспоминания, представления о будущем; в развитии понимания взаимоотношений между людьми, связи событий, поступков, их мотивов, настроений; в осознании собственных возможностей и ограничений, прав и обязанностей; в формировании умений проявлять внимание к жизни близких людей, друзей;
6. • целенаправленное и систематическое развитие словесной речи (в устной и письменной формах), формирование умений обучающихся использовать устную речь по всему спектру коммуникативных ситуаций (задавать вопросы, договариваться, выражать свое мнение, обсуждать мысли и чувства, дополнять и уточнять смысл высказывания и др.); применение в образовательно- коррекционном процессе соотношения устной, письменной, устно-дактильной и жестовой речи с учетом особенностей разных категорий глухих детей, обеспечения их качественного образования, развития коммуникативных навыков, социальной адаптации и интеграции в обществе;
7. • использование обучающимися в целях реализации собственных познавательных, социокультурных и коммуникативных потребностей вербальных и невербальных средств коммуникации с учетом владения ими партнерами по общению (в том числе, применение русского жестового языка в общении, прежде всего, с лицами, имеющими нарушения слуха), а также с учетом ситуации и задач общения;
8. • осуществление систематической специальной (коррекционной) работы по формированию и развитию речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны, восприятия неречевых звучаний, включая музыку (с помощью звукоусиливающей аппаратуры); развитие умений пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами или/и кохлеарными иплантами, проводной и беспроводной звукоусиливающей аппаратурой коллективного и индивидуального пользования;
9. • при наличии дополнительных первичных нарушений развития у глухих обучающихся проведение систематической специальной психолого- педагогической работы по их коррекции;
10. • оказание обучающимся необходимой медицинской помощи с учетом имеющихся ограничений здоровья, в том числе, на основе сетевого взаимодействия

**Особые образовательные потребности слабослышащих и позднооглохших обучающихся**

Особые образовательные потребности различаются у слабослышащих и позднооглохших обучающихся разных категорий, определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с ограниченными возможностями:

1. • специальное обучение должно начинаться сразу после выявления первичного нарушения развития;
2. • следует обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды, в том числе с учетом дополнительных нарушений здоровья слабослышащих и позднооглохших обучающихся, а также использование разных типов звукоусиливающей аппаратуры (коллективного и индивидуального пользования) в ходе всего образовательно – коррекционного процесса;
3. • требуется введение в содержание обучения специальных разделов учебных дисциплин и специальных предметов, не присутствующих в Программе, адресованной нормально развивающимся сверстникам;
4. • необходимо обеспечение непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание образовательных областей и внеурочной деятельности, так и через специальные занятия коррекционно – развивающей области;
5. • необходимо использование специальных методов, приёмов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;
6. • необходима индивидуализация обучения слабослышащих и позднооглохших обучающихся с учетом их возможностей и особых образовательных потребностей;
7. • необходимо максимальное расширение образовательного пространства – выход за пределы образовательной организации;
8. • следует обеспечить взаимодействие всех участников образовательного процесса с целью реализации единых подходов в решении образовательно – коррекционных задач, специальную психолого – педагогическую поддержку семье, воспитывающей ребенка с нарушением слуха.

Принципиальное значение имеет удовлетворение особых образовательных потребностей слабослышащих и позднооглохших детей, включая:

• увеличение при необходимости сроков освоения адаптированной основной образовательной программы начального общего образования: при реализации;

1. • условия обучения, обеспечивающие деловую и эмоционально комфортную атмосферу, способствующую качественному образованию и личностному развитию обучающихся, формированию активного сотрудничества детей в разных видах учебной и внеурочной деятельности, расширению их социального опыта, взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в том числе, имеющими нормальный слух; постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы образовательной организации;
2. • постановка и реализация на общеобразовательных уроках и в процессе внеурочной деятельности целевых установок, направленных на коррекцию отклонений в развитии и профилактику возникновения вторичных отклонений; создание условий для развития у обучающихся инициативы, познавательной активности, в том числе за счет привлечения к участию в различных (доступных) видах деятельности;
3. • учёт специфики восприятия и переработки информации, овладения учебным материалом при организации обучения и оценке достижений;
4. • обеспечение специальной помощи в осмыслении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании индивидуального жизненного опыта, включая впечатления, наблюдения, действия, воспоминания, представления о будущем; в развитии понимания взаимоотношений между людьми, связи событий, поступков, их мотивов, настроений; в осознании собственных возможностей и ограничений, прав и обязанностей; в формировании умений проявлять внимание к жизни близких людей, друзей;
5. • целенаправленное и систематическое развитие словесной речи (в устной и письменной формах), формирование умений обучающихся использовать устную речь по всему спектру коммуникативных ситуаций (задавать вопросы, договариваться, выражать свое мнение, обсуждать мысли и чувства, дополнять и уточнять смысл высказывания и др.); применение в образовательно – коррекционном процессе соотношения устной, письменной, устно –дактильной и жестовой речи с учетом особенностей разных категорий слабослышащих и позднооглохших детей, обеспечения их качественного образования, развития коммуникативных навыков, социальной адаптации и интеграции в обществе;
6. • использование обучающимися в целях реализации собственных познавательных, социокультурных и коммуникативных потребностей вербальных и невербальных средств коммуникации с учетом владения ими партнерами по общению (в том числе, применение русского жестового языка в общении, прежде всего, с лицами, имеющими нарушения слуха), а также с учетом ситуации и задач общения;
7. • осуществление систематической специальной (коррекционной) работы по формированию и развитию речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны, восприятия неречевых звучаний, включая музыку (с помощью звукоусиливающей аппаратуры); развитие умений пользоваться индивидуальными слуховыми аппаратами или/и кохлеарными иплантами, проводной и беспроводной звукоусиливающей аппаратурой коллективного и индивидуального пользования;
8. • при наличии дополнительных первичных нарушений развития у слабослышащих и позднооглохших обучающихся проведение систематической специальной психолого-педагогической работы по их коррекции;
9. • оказание обучающимся необходимой медицинской помощи с учётом имеющихся ограничений здоровья, в том числе, на основе сетевого взаимодействия.

**Особые образовательные потребности слепых обучающихся**

В структуру особых образовательных потребностей слепых обучающихся входят, с одной стороны, образовательные потребности, свойственные для всех обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с другой, характерные только для слепых.

К ***общим потребностям*** относятся:

получение специальной помощи средствами образования;

психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие обучающегося с педагогами и сверстниками;

психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательной организации;

использование специальных средств обучения (в том числе и специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных» путей обучения;

индивидуализация обучения требуется в большей степени, чем для обучения здоровых сверстников;

обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды;

максимальное расширение образовательного пространства за счет расширения социальных контактов с широким социумом.

К потребностям, характерным ***для слепых обучающихся****,* относятся:

целенаправленное обогащение (коррекция) чувственного опыта за счет развития сохранных анализаторов (в том числе и остаточного зрения);

целенаправленное руководство осязательным и зрительным восприятием;

формирование компенсаторных способов деятельности;

профилактика вербализма и формализма знаний за счет расширения, обогащения и коррекции предметных и пространственных представлений, формирования, обогащения, коррекции понятий;

использование специальных приемов организации учебно-познавательной деятельности слепых обучающихся (алгоритмизация и др.);

систематическое и целенаправленное развитие логических приемов переработки учебной информации;

развитие полисенсорного восприятия предметов и объектов окружающего мира;

обеспечение доступности учебной информации для тактильного и зрительного восприятия слепыми обучающимися с остаточным зрением;

учет при организации обучения, воспитания слепого обучающегося с остаточным зрением: зрительного диагноза (основного и дополнительного), возраста и времени нарушения зрения, состояния основных зрительных функций, возможности коррекции зрения с помощью оптических средств и приборов, режима зрительной, тактильной и физической нагрузок; тотально слепыми и слепыми со светоощущением - возраста и времени утраты зрения, режима тактильных и физических нагрузок;

преимущественное использование индивидуальных пособий, рассчитанных на осязательное или осязательное и зрительное восприятие;

учет темпа учебной работы слепых обучающихся в зависимости от уровня сформированности компенсаторных способов деятельности;

введение в структурное построение урока пропедевтического (подготовительного) этапа;

постановка и реализация на общеобразовательных уроках и внеклассных мероприятиях коррекционных целевых установок, направленных на коррекцию отклонений в развитии и профилактику возникновения вторичных отклонений;

активное использование в учебно-познавательном процессе речи как средства компенсации нарушенных функций, осуществление специальной работы по коррекции речевых нарушений;

реализация приемов, направленных на профилактику и устранение вербализма и формализма речи;

целенаправленное формирование умений и навыков ориентировки в микро и макропространстве;

целенаправленное формирование умений и навыков социально-бытовой ориентировки;

создание условий для развития у слепых обучающихся инициативы, познавательной и общей (в том числе двигательной) активности;

развитие мотивационного компонента деятельности, в том числе за счет привлечения к участию в различных (доступных) видах деятельности;

создание условий для развития и коррекции коммуникативной деятельности;

создание условий для коррекции нарушений в двигательной сфере;

развитие регуляторных (самоконтроль, самооценка) и рефлексивных (самоотношение) образований;

нивелирование негативных качеств характера, коррекция поведенческих проявлений и профилактика их возникновения.

**Особые образовательные потребности слабовидящих обучающихся**

В структуру особых образовательных потребностей слабовидящих входят, с одной стороны, образовательные потребности, свойственные для всех обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с другой, характерные только для слабовидящих.

К общим потребностям относятся:

получение специальной помощи средствами образования;

психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие обучающегося с педагогами и соучениками;

психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательной организации;

необходимо использование специальных средств обучения (в том числе и специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных» путей обучения;

индивидуализации обучения требуется в большей степени, чем для обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья;

следует обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;

необходимо максимальное расширение образовательного пространства за счет расширения социальных контактов с широким социумом.

К особым образовательным потребностям, характерным для слабовидящих обучающихся, относятся:

целенаправленное обогащение чувственного опыта через активизацию, развитие, обогащение зрительного восприятия и всех анализаторов;

руководство зрительным восприятием;

расширение, обогащение и коррекция предметных и пространственных представлений, формирование и расширение понятий;

развитие познавательной деятельности слабовидящих как основы компенсации, коррекции и профилактики нарушений, имеющихся у данной группы обучающихся;

систематическое и целенаправленное развитие логических приемов переработки учебной информации;

обеспечение доступности учебной информации для зрительного восприятия слабовидящих обучающихся;

строгий учет в организации обучения и воспитания слабовидящего обучающегося: зрительного диагноза (основного и дополнительного), возраста и времени нарушения зрения, состояния основных зрительных функций, возможности коррекции зрения с помощью оптических средств и приборов, режима зрительных и физических нагрузок;

использование индивидуальных пособий, выполненных с учетом степени и характера нарушенного зрения, клинической картины зрительного нарушения;

учет темпа учебной работы слабовидящих обучающихся;

увеличение времени на выполнение практических работ;

введение в образовательную среду коррекционно-развивающего тифлопедагогического сопровождения;

постановка и реализация на общеобразовательных уроках и внеклассных мероприятиях целевых установок, направленных на коррекцию отклонений в развитии и профилактику возникновения вторичных отклонений в развитии слабовидящего;

активное использование в учебно-познавательном процессе речи как средства компенсации нарушенных функций;

целенаправленное формирование умений и навыков зрительной ориентировки в микро и макропространстве;

создание условий для развития у слабовидящих обучающихся инициативы, познавательной и общей активности, в том числе за счет привлечения к участию в различных (доступных) видах деятельности;

повышение коммуникативной активности и компетентности;

физическое развития слабовидящих с учетом его своеобразия и противопоказаний при определенных заболеваниях, повышение двигательной активности;

поддержание и наращивание зрительной работоспособности слабовидящего обучающегося в образовательном процессе;

поддержание психофизического тонуса слабовидящих;

совершенствование и развитие регуляторных (самоконтроль, самооценка) и рефлексивных (самоотношение) образований.

**Особые образовательные потребности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)**

К особым образовательным потребностям, характерным для обучающихся с ТНР относятся:

- выявление в максимально раннем периоде обучения детей группы риска (совместно со специалистами медицинского профиля) и назначение логопедической помощи на этапе обнаружения первых признаков отклонения речевого развития;

- организация логопедической коррекции в соответствии с выявленным нарушением перед началом обучения в школе; преемственность содержания и методов дошкольного и школьного образования и воспитания, ориентированных на нормализацию или полное преодоление отклонений речевого и личностного развития;

- получение начального общего образования в условиях образовательных организаций общего или специального типа, адекватного образовательным потребностям обучающегося и степени выраженности его речевого недоразвития;

- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных и коррекционно-развивающей областей и специальных курсов, так и в процессе индивидуальной/подгрупповой логопедической работы;

- создание условий, нормализующих/компенсирующих состояние высших психических функций, анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности на основе обеспечения комплексного подхода при изучении обучающихся с речевыми нарушениями и коррекции этих нарушений;

- координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения;

- получение комплекса медицинских услуг, способствующих устранению или минимизации первичного дефекта, нормализации моторной сферы, состояния высшей нервной деятельности, соматического здоровья;

- возможность адаптации основной общеобразовательной программы при изучении содержания учебных предметов по всем предметным областям с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся;

- гибкое варьирование организации процесса обучения путем расширения/сокращения содержания отдельных предметных областей, изменения количества учебных часов и использования соответствующих методик и технологий;

- индивидуальный темп обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий обучающихся с ТНР;

- постоянный (пошаговый) мониторинг результативности образования и сформированности социальной компетенции обучающихся, уровня и динамики развития речевых процессов, исходя из механизма речевого дефекта;

- применение специальных методов, приемов и средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью;

- возможность обучаться на дому и/или дистанционно при наличии медицинских показаний;

- профилактика и коррекция социокультурной и школьной дезадаптации путем максимального расширения образовательного пространства, увеличения социальных контактов; обучения умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики;

- психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного включения в коррекционно-развивающую работу с ребенком; организация партнерских отношений с родителями.

**Особые образовательные потребности обучающихся с НОДА**

Особые образовательные потребности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата задаются спецификой двигательных нарушений, а также спецификой нарушения психического развития, и определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с НОДА:

1. • обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание образовательных областей, так и в процессе индивидуальной работы;
2. • требуется введение в содержание обучения специальных разделов, не присутствующих в Программе, адресованной традиционно развивающимся сверстникам;
3. • необходимо использование специальных методов, приёмов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных и ассистивных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;
4. • индивидуализация обучения требуется в большей степени, чем для нормально развивающегося ребёнка;
5. • обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды;

Для этой группы обучающихся обучение в общеобразовательной школе возможно при условии создания для них безбарьерной среды, обеспечения специальными приспособлениями и индивидуально адаптированным рабочим местом. Помимо этого дети с НОДА нуждаются в различных видах помощи (в сопровождении на уроках, помощи в самообслуживании), что обеспечивает необходимые в период начального обучения щадящий режим, психологическую и коррекционно-педагогическую помощь.

**Особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР**

Особые образовательные потребности различаются у обучающихся с ОВЗ разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития, определяют особую логику построения учебного процесса и находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим современные научные представления об особенностях психофизического развития разных групп обучающихся позволяют выделить образовательные потребности, как общие для всех обучающихся с ОВЗ, так и специфические.

К ***общим потребностям*** относятся:

1. • получение специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития;
2. • выделение пропедевтического периода в образовании, обеспечивающего преемственность между дошкольным и школьным этапами;
3. • получение начального общего образования в условиях образовательных организаций общего или специального типа, адекватного образовательным потребностям обучающегося с ОВЗ;
4. • обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание предметных областей, так и в процессе индивидуальной работы;

• психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;

• психологическое сопровождение, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательной организации;

• постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы образовательной организации.

Для обучающихся с ЗПР, осваивающих АООП НОО (вариант 7.1), характерны следующие специфические образовательные потребности:

• адаптация основной общеобразовательной программы начального общего образования с учетом необходимости коррекции психофизического развития;

• обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) и нейродинамики психических процессов обучающихся с ЗПР (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);

• комплексное сопровождение, гарантирующее получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития, формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;

• организация процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков обучающимися с ЗПР с учетом темпа учебной работы ("пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослого, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);

• учет актуальных и потенциальных познавательных возможностей, обеспечение индивидуального темпа обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий обучающихся с ЗПР;

• профилактика и коррекция социокультурной и школьной дезадаптации;

• постоянный (пошаговый) мониторинг результативности образования и сформированности социальной компетенции обучающихся, уровня и динамики психофизического развития;

• обеспечение непрерывного контроля за становлением учебно-познавательной деятельности обучающегося с ЗПР, продолжающегося до достижения уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;

• постоянное стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;

• постоянная помощь в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;

• специальное обучение «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;

• постоянная актуализация знаний, умений и одобряемых обществом норм поведения;

• использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения;

• развитие и отработка средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), формирование навыков социально одобряемого поведения;

• специальная психокоррекционная помощь, направленная на формирование способности к самостоятельной организации собственной деятельности и осознанию возникающих трудностей, формирование умения запрашивать и использовать помощь взрослого;

• обеспечение взаимодействия семьи и образовательной организации (сотрудничество с родителями, активизация ресурсов семьи для формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей).

**Особые образовательные потребности обучающихся с РАС**

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмыслять простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.

Особые образовательные потребности детей с аутизмом в период начального школьного обучения включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

1. • в значительной части случаев3 в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе. Посещение класса должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребенка к ситуации обучения в классе оно должно приближаться к его полному включению в процесс начального школьного обучения;
2. • выбор уроков, которые начинает посещать ребенок, должен начинаться с тех, где он чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным и постепенно, по возможности, включает все остальные;
3. • большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам спосещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью. Поступление в школу обычно мотивирует ребенка на преодоление этих трудностей и его попытки должны быть поддержаны специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков;
4. • необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
5. • может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в школе и его учебного поведения на уроке; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка школьной жизни, правил поведения в школе и на уроке, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации;
6. • в начале обучения, при выявленной необходимости4, наряду с посещением класса, ребенок должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания;
7. • периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном учебном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала в классе (что может быть трудно ему в период привыкания к школе) и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении Программы;
8. • необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры уроков и всего пребывания ребенка в школе, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;
9. • необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на уроке: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес соучеников;
10. • в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;
11. • необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;
12. • необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;
13. • ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;
14. • ребенок с РАС нуждается, по крайней мере, на первых порах, в специальной организации на перемене5, в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;
15. • ребенок с РАС для получения начального образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса учителя в отношении любого ученика класса), упорядоченности и предсказуемости происходящего;
16. • необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;
17. • педагог должен стараться транслировать эту установку соученикам ребенка с РАС, не подчеркивая его особость, а, показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;
18. • необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и соучеников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;
19. • для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;
20. • процесс его обучения в начальной школе должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и соучениками, семьи и школы;
21. • ребенок с РАС уже в период начального образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

**Особые образовательные потребности обучающихся**

**с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)**

Недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляется не только в качественных и количественных отклонениях от нормы, но и в глубоком своеобразии их социализации. Они способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, а иногда с резкими изменениями всей психической деятельности ребёнка. При этом, несмотря на многообразие индивидуальных вариантов структуры данного нарушения, перспективы образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) детерминированы в основном степенью выраженности недоразвития интеллекта, при этом образование, в любом случае, остается нецензовым.

Таким образом, современные научные представления об особенностях психофизического развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) позволяют выделить образовательные потребности, как общие для всех обучающихся с ОВЗ, так и специфические.

К общим потребностям относятся: время начала образования,содержание образования, разработка и использование специальных методов и средств обучения, особая организация обучения, расширение границ образовательного пространства, продолжительность образования и определение круга лиц, участвующих в образовательном процессе.

Для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характерны следующие специфические образовательные потребности:

1. • раннее получение специальной помощи средствами образования;

• обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого, как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;

• научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования;

• доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования;

• систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений; специальное обучение их «переносу» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;

• обеспечении особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

• использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;

1. • развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка к обучению и социальному взаимодействию со средой;
2. • специальное обучение способам усвоения общественного опыта – умений действовать совместно с взрослым, по показу, подражанию по словесной инструкции;

• стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Удовлетворение перечисленных особых образовательных потребностей обучающихся возможно на основе реализации личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению обучающихся через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы. В свою очередь, это позволит формировать возрастные психологические новообразования и корригировать высшие психические функции в процессе изучения обучающимися учебных предметов, а также в ходе проведения коррекционно-развивающих занятий.

1. **Особые образовательные потребности обучающихся**
2. **с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития**
3. Особенности и своеобразие психофизического развития детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР определяют специфику их образовательных потребностей. Умственная отсталость обучающихся данной категории, как правило, в той или иной форме осложнена нарушениями опорно-двигательных функций, сенсорными, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями, различное сочетание которых определяет особые образовательные потребности детей. Наиболее характерные особенности обучающихся позволяют выделить, с точки зрения их потребности в специальных условиях, три условные группы, каждая из которых включает детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР.
4. Часть детей, отнесенных к категории обучающихся с ТМНР, имеет тяжёлые нарушения неврологического генеза – сложные формы ДЦП (спастический тетрапарез, гиперкинез и т.д.), вследствие которых они полностью или почти полностью зависят от помощи окружающих их людей в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности, коммуникации и др. Большинство детей этой группы не может самостоятельно удерживать тело в положении сидя. Спастичность конечностей часто осложнена гиперкинезами. Процесс общения затруднен из-за органического поражения речевого аппарата и невозможности овладения средствами речи.
5. Вместе с тем, интеллектуальное развитие таких детей может быть различно по степени умственной отсталости и колеблется (от умеренной до глубокой). Дети с умеренной формой интеллектуального недоразвития проявляют элементарные способности к развитию представлений, умений и навыков, значимых для их социальной адаптации. Так, у этой группы обучающихся проявляется интерес к общению и взаимодействию с детьми и взрослыми, что является позитивной предпосылкой для обучения детей вербальным и невербальным средствам коммуникации. Их интеллектуальное развитие позволяет овладевать основами счета, письма, чтения и др. Способность ребенка к выполнению некоторых двигательных действий: захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи, головы и др. создает предпосылки для обучения некоторым приемам и способам по самообслуживанию и развитию предметно-практической и трудовой деятельности.
6. Особенности развития другой группы обучающихся обусловлены выраженными нарушениями поведения (чаще как следствие аутистических расстройств). Они проявляются в расторможенности, «полевом», нередко агрессивном поведении, стереотипиях, трудностях коммуникации и социального взаимодействия. Аутистические проявления затрудняют установление подлинной тяжести интеллектуального недоразвития, так как контакт с окружающими отсутствует или возникает как форма физического обращения к взрослым в ситуациях, когда ребёнку требуется помощь в удовлетворении потребности. У детей названной группы нет интереса к деятельности окружающих, они не проявляют ответных реакций на попытки учителя (родителя) организовать их взаимодействие со сверстниками. Эти дети не откликаются на просьбы, обращения в случаях, запрещающих то или иное действие, проявляют агрессию или самоагрессию, бросают игрушки, предметы, демонстрируют деструктивные действия. Такие реакции наблюдаются при смене привычной для ребенка обстановки, наличии рядом незнакомых людей, в шумных местах. Особенности физического и эмоционально-волевого развития детей с аутистическими проявлениями затрудняют их обучение в условиях группы, поэтому на начальном этапе обучения они нуждаются в индивидуальной программе и индивидуальном сопровождении специалистов.
7. У третьей группы детей отсутствуют выраженные нарушения движений и моторики, они могут передвигаться самостоятельно. Моторная дефицитарность проявляется в замедленности темпа, недостаточной согласованности и координации движений. У части детей также наблюдаются деструктивные формы поведения, стереотипии, избегание контактов с окружающими и другие черты, сходные с детьми, описанными выше. Интеллектуальное недоразвитие проявляется, преимущественно, в форме умеренной степени умственной отсталости. Большая часть детей данной группы владеет элементарной речью: могут выразить простыми словами и предложениями свои потребности, сообщить о выполненном действии, ответить на вопрос взрослого отдельными словами, словосочетаниями или фразой. У некоторых – речь может быть развита на уровне развернутого высказывания, но часто носит формальный характер и не направлена на решение задач социальной коммуникации. Другая часть детей, не владея речью, может осуществлять коммуникацию при помощи естественных жестов, графических изображений, вокализаций, отдельных слогов и стереотипного набора слов. Обучающиеся могут выполнять отдельные операции, входящие в состав предметных действий, но недостаточно осознанные мотивы деятельности, а также неустойчивость внимания и нарушение последовательности выполняемых операций, препятствуют выполнению действия как целого.
8. Описанные индивидуально-типологические особенности детей учитывают также клинические аспекты онтогенеза, но не отражают общепринятую диагностику ОВЗ в части умственной отсталости (см. МКБ-10). Учет типологических особенностей с позиции специальной психологии и педагогики позволяет решать задачи организации условий обучения и воспитания детей в образовательной организации, имея в виду достаточное количество персонала и специалистов для удовлетворения потребностей в физическом сопровождении детей, выбор необходимых технических средств индивидуальной помощи и обучения, планирование форм организации учебного процесса.
9. Описание групп обучающихся строится на анализе психолого-педагогических данных, но не предполагает разделение детей в образовательной организации на группы/классы по представленным выше характеристикам. Состав обучающихся в классе должен быть смешанным. включающим представителей разных типологических групп. Смешанное комплектование обучающихся создает условия, где дети учатся подражать и помогать друг другу, при этом важно рациональное распределение учебных, воспитательных, сопровождающих функций персонала.
10. Наполняемость класса/группы обучающихся по 2 варианту АООП должна быть до пяти человек. Рекомендуется следующее комплектование класса: до 2-х обучающихся из первой группы; 1 обучающийся из второй группы, 2 или 3 обучающихся из третьей группы. Возможно, также, объединение двух классов, но в этом случае увеличивается количество персонала (не менее 4-х педагогов на 10 обучающихся).
11. Под особыми образовательными потребностями детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР следует понимать комплекс специфических потребностей, возникающих вследствие выраженных нарушений интеллектуального развития, часто в сочетанных формах с другими психофизическими нарушениями. Учет таких потребностей определяет необходимость создания адекватных условий, способствующих развитию личности обучающихся для решения их насущных жизненных задач.
12. Современные научные представления позволяют выделить общие «аспекты реализации особых образовательных потребностей» разных категорий детей с нарушениями психофизического развития (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И.). К ним относятся: время начала образования, содержание образования, создание специальных методов и средств обучения, особая организация обучения, расширение границ образовательного пространства, продолжительность образования и определение круга лиц, участвующих в образовательном процессе. Кратко раскроем данные аспекты, применительно к обучающимся по второму варианту АООП.
13. Время начала образования. Предполагается учет потребности в максимально возможном раннем начале комплексной коррекции нарушений. Основному общему образованию ребенка с тяжелыми нарушениями развития должен предшествовать период ранней помощи и дошкольного образования, что является необходимой предпосылкой оптимального образования в школьном возрасте. Выделяется пропедевтический период в образовании, обеспечивающий преемственность между дошкольным и школьным этапами.
14. Содержание образования. Учитывается потребность во введении специальных учебных предметов и коррекционных курсов, которых нет в содержании образования обычно развивающегося ребенка. (Например, предметы: «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек»; курсы по альтернативной коммуникации, сенсорному развитию, формированию предметных действий и др.)
15. Создание специальных методов и средств обучения. Обеспечивается потребность в построении "обходных путей", использовании специфических методов и средств обучения, в дифференцированном, "пошаговом" обучении, чем этого требует обучение обычно развивающегося ребенка. (Например, использование печатных изображений, предметных и графических алгоритмов, электронных средств коммуникации, внешних стимулов и т.п.)
16. Особая организация обучения. Учитывается потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной и смысловой организации образовательной среды. Например, дети с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра изначально нуждаются в индивидуальной подготовке до реализации групповых форм образования, в особом структурировании образовательного пространства и времени, дающим им возможность поэтапно («пошагово») понимать последовательность и взаимосвязь явлений и событий окружающей среды.
17. Определение границ образовательного пространства предполагает учет потребности в максимальном расширении образовательного пространства за пределами образовательного учреждения. К примеру, формирование навыков социальной коммуникации необходимо осуществлять в естественных условиях: в магазине, кафе, поликлинике, общественном транспорте и др.
18. Продолжительность образования. Руководствуясь принципом нормализации жизни, общее образование детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР по адаптированной основной общеобразовательной программе происходит в течение 13 лет. Процесс образования может происходить как в классах с 1 дополнительного по 12 (по одному году обучения в каждом), так и в близковозрастных классах (группах) по возрастающим ступеням обучения. Основанием для перевода обучающегося из класса в класс является его возраст.
19. Следует учитывать и потребности в пролонгированном обучении, выходящим за рамки школьного возраста. Например, обучение самостоятельному проживанию в условиях квартиры, где продолжается формирование бытовых навыков, навыков социально-коммуникативной деятельности и организации свободного времени; обучение доступной трудовой деятельности, ремеслу в условиях сопровождаемого трудоустройства или специальных мастерских и т.д. С учетом трудностей переноса сформированных действий в новые условия названный аспект особенно актуален для обучающихся с ТМНР, особенно для поддержания самостоятельности и активности в расширении спектра жизненных компетенций.
20. Определение круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействие. Необходимо учитывать потребность в согласованных требованиях, предъявляемых к ребенку со стороны всех окружающих его людей; потребность в совместной работе специалистов разных профессий: специальных психологов и педагогов, социальных работников, специалистов здравоохранения, а также родителей ребенка с ТМНР в процессе его образования. Кроме того, при организации образования необходимо учитывать круг контактов особого ребенка, который может включать обслуживающий персонал организации, волонтеров, родственников, друзей семьи и др.

Для реализации особых образовательных потребностей обучающегося с умственной отсталостью, с ТМНР обязательной является специальная организация всей его жизни, обеспечивающая развитие его жизненной компетенции в условиях образовательной организации и в семье.

**Тема 5.**

**Инклюзивная образовательная среда**

В науках о человеке комплекс внешних по отношению к человеку условий, характеризующийся устойчивостью и длительностью воздействия, обозначается понятием «среда». Л.С. Выготский, развивая идею взаимодействия человека и среды, выходит за рамки понимания среды как сугубо внешних по отношению к человеку условий: «Среда не есть нечто абсолютно внеположное человеку. Нельзя даже отделить, где кончаются влияния среды и где начинаются влияния собственного тела… Среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты…».

Образовательная среда является частью социальной среды и в наиболее общем виде определяется как «сфера социальной жизни и как фактор образования, обеспечивающий педагогические условия равновесия опыта взаимодействия учащихся с внешним миром и внутренней средой их развития».

В рамках эколого-психологического подхода (В.А. Ясвин, В.И. Панов и др.) образовательная среда понимается как «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении».

В.И. Панов считает, что образовательную среду можно рассматривать:

– как совокупность возможностей для обучения учащихся, а также проявления и развития их способностей и личных потенциалов;

– как средство обучения и развития; если учащийся сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то тогда он становится субъектом саморазвития, а образовательная среда – объектом выбора используемых средств;

– как предмет проектирования и моделирования; сначала образовательная среда теоретически проектируется, а затем моделируется в соответствии с целями обучения, особенностями контингента детей и условиями школы;

– как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которого диктуется постоянной динамикой образовательной среды.

В различных подходах выделяются характеристики образовательной среды, позволяющие рассматривать ее как системную психолого-педагогическую реальность (табл. 1).

*Таблица 1*

**Основные характеристики образовательной среды**

|  |  |
| --- | --- |
| Характеристики образовательной среды | Описание характеристик |
| Система условий | Образовательная среда трактуется как система (совокупность) различных условий: физических, социальных, культурных, психолого-педагогических и т.д. |
| Организованность | Образовательная среда формируется осознанно и целенаправленно |
| Протяженность и изменчивость в пространстве и во времени | Образовательная среда не является статичной и неизменной, изменяется по своему содержанию и структуре, характеризуется протяженностью и изменчивостью во времени |
| Полисубъектность | Образовательная среда всегда субъектна (включает субъекта и определенным образом принадлежит субъекту); всегда рассматривается относительно различных субъектов (обучающихся, педагогов, родителей). Полисубъектность образовательной среды предполагает взаимодействие субъектов на разных уровнях: ученик – педагог, ученик – ученик, ученик – родитель, педагог – родитель, педагог – педагог, родитель – родитель |
| Взаимодействие компонентов | Образовательная среда как система предполагает взаимодействие ее компонентов: отдельных институтов, программ, образовательных деятельностей и др. |
| Насыщенность | Образовательная среда наполнена ресурсами и насыщена событиями (имеют значение наличие, разнообразие и характер ресурсов). Среди характеристик образовательной среды в зависимости от ее ресурсного потенциала выделяют следующие: обучающая, развивающая, воспитывающая, информативная, экологичная, эстетичная, диалоговая, сенсорно и эмоционально насыщенная (обедненная) и др. |
| Структурированность | Образовательная среда имеет определенную структуру, предполагающую наличие компонентов, особым образом организованных |
| Интегративность | Образовательная среда представляет собой систему взаимосвязанных компонентов: субъектов образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей, социальных партнеров и др.), различных условий (пространственно-временных, психолого-педагогических, социально-педагогических, социокультурных, дидактических и др.), что обеспечивает целостность и эффективность процесса развития личности |
| Вариативность | Образовательная среда включает разнообразные специальные образовательные условия, распределенные по различным ресурсным сферам (материально-техническое обеспечение, кадровое, информационное, программно-методическое и т.п.). Вариативность образовательной среды предполагает возможность изменений в ее составе, поиск и определение оптимальных сочетаний разных условий для обеспечения полноценного развития личности обучающихся и реализации их способностей и возможностей. |

Образовательные среды, по мнению М.А. Федоровой, имеют свою структуру, содержание, функции и существуют в органической взаимосвязи с другими средами, что является основой формирования новых сред. Очевидно, что можно рассматривать качественно разнообразные образовательные среды в зависимости от их содержания и функционального назначения.

Инклюзивное образование как практика совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей с нормативным развитием определяет право каждого ребенка на выбор места обучения и образовательного маршрута. В связи с этим система образования оказывается перед необходимостью решения целого комплекса задач. Инклюзивное образование будет иметь позитивные эффекты лишь в случае создания в образовательном учреждении качественно новой, *инклюзивнойобразовательнойсреды* как психолого-педагогической реальности, содержащей специально организованные условия (пространственно-предметные, социальные, технологические) для обучения, развития и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья совместно с их здоровыми сверстниками.

Философия инклюзии предполагает, что в центре внимания педагога находится класс как разнородная группа учеников, которая требует дифференцированного подхода в обучении. Инклюзивная модель образования предполагает создание такой образовательной среды, которая удовлетворяла бы образовательные потребности всех обучающихся: детей с ОВЗ; детей, не имеющих проблем в развитии; детей группы риска и с трудностями адаптации.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что ключевым принципом в построении инклюзивной образовательной среды должен стать *принцип соответствия*. Данный принцип предполагает создание специальных условий образовательного процесса, соответствующих особым образовательным потребностям и возможностям детей с ОВЗ и других категорий детей, адекватность педагогических воздействий индивидуальным особенностям и способностям обучающихся. Среди принципов проектирования инклюзивной образовательной среды также обозначают:

- принцип раннего включения в инклюзивную среду (возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию);

- принцип коррекционной помощи (использование сохранных возможностей ребенка для включения компенсаторных механизмов в специально организованном пространстве и при специальном сопровождении);

- принцип социализирующей направленности образовательного процесса (социализация рассматривается как важнейший результат образования);

- принцип индивидуализации и персонификации образовательного пространства (организация инклюзивного образовательного пространства с учетом особенностей и потребностей каждого обучающегося);

- принцип интегративности сопровождения субъектов инклюзивного образовательного процесса (согласованная совместная деятельность команды педагогов, специалистов и родителей);

- принцип активности родителей и их ответственности за результаты развития ребенка (родители – активные участники обсуждения педагогического процесса, его динамики и коррекции);

- принцип ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Инклюзивная образовательная среда предполагает психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ и других участников образовательного процесса в условиях совместного обучения. В таком ключе понятие «сопровождение» трактуется как проектирование образовательной среды на основе гуманистического подхода, определяющего необходимость максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создание условий для максимального успешного обучения конкретного ребенка), с учетом возрастных нормативов развития, основных новообразований возраста как критериев адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей (М.Р. Битянова, 1997, 1998); поддержание функционирования ребенка в условиях оптимальной для успешного раскрытия его личностного потенциала и успешности амплификации образовательных воздействий за счет недопустимости его дезадаптации (М.М. Семаго, 2003).

Эффективность инклюзивной образовательной среды обеспечивается системой детерминирующих ее внешних и внутренних факторов, а также составляющих ее компонентов. В качестве сильных сторон и, одновременно, специфических характеристик инклюзивной образовательной среды выделяют:

- наличие безбарьерной физической и психологической среды;

- полисубъектность образовательного пространства, обеспечивающую разноаспектность сопровождения процессов обучения, воспитания, социализации, развития обучающихся;

- обеспечение доступности ресурсов для всех обучающихся;

- наличие реальных условий социализации, социальной адаптации и интеграции различных категорий детей;

- появление новых векторов профессионального развития педагогов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов;

- сплочение родительского сообщества в решении общих задач обучения, воспитания, социализации детей;

- формирование сотрудничества и социального партнерства как форм социального взаимодействия и поведения;

- реализация семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка;

- обеспечение подлинной индивидуализации образовательного процесса (индивидуальные образовательные маршруты для детей с ОВЗ, адаптированные образовательные программы, учебно-методическое и дидактическое обеспечение в соответствии с особыми образовательными потребностями каждого ребенка и др.) и др.

Значительное разнообразие категорий детей с ОВЗ, включающих в себя и детей-инвалидов, определяет широкую вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам (материально-техническое, кадровое, информационное, программно-методическое обеспечение и т.п.). Таким образом, можно говорить о целостной системе специальных образовательных условий, начиная с общих условий, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до специфических и индивидуально-ориентированных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптации конкретного ребенка в соответствии с его образовательными возможностями [Организация спец. условий]. В связи с этим создание инклюзивной образовательной среды требует от педагогов и специалистов образовательных организаций высокого уровня профессиональной компетентности, готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Инклюзивная среда в образовательном учреждении предполагает:

- повышение уровня психологической готовности детей с ОВЗ и их родителей к обучению в условиях общеобразовательного учреждения и готовности детей с нормативным развитием и их родителей к совместному обучению;

- создание психологически безопасной образовательной среды для эффективной адаптации всех детей;

- повышение профессиональной компетентности и психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ и их родителями;

- адаптацию образовательной программы (программ), учебной нагрузки, средств и методов обучения к возрастным и индивидуальным возможностям и образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ;

- организацию эффективного комплексного сопровождения детей с ОВЗ и других категорий детей в условиях инклюзивного образования;

- повышение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам развития, воспитания и обучения детей с ОВЗ на разных возрастных этапах;

- организацию продуктивного диалога с родителями детей с ОВЗ, привлечение их к участию и сотрудничеству в создании условий и проектировании содержания образования детей с ОВЗ;

- поиск и использование всех возможных ресурсов для обеспечения необходимых условий реализации инклюзивной практики (сетевое взаимодействие с другими образовательными учреждениями, привлечение специалистов различного профиля, всестороннее использование государственной поддержки и ресурсов некоммерческих организаций и др.).

Таким образом, инклюзивная образовательная среда – это одновременно и особая единица социальной среды, и вид образовательной среды, которая имеет специфическую структуру и содержание, позволяющие решать задачи совместного обучения различных категорий обучающихся посредством обеспечения динамического соответствия условий среды (доступная среда; дифференциация, индивидуализация и вариативность организации и содержания образовательного процесса; психологическая безопасность образовательной среды и др.) индивидуальным возможностям и образовательным потребностям каждого обучающегося.

Образовательная среда имеет свою структуру, определяющую ее содержание. В психолого-педагогических исследованиях представлен целый ряд работ, в которых проводится структурно-функциональный анализ образовательной среды (И.А. Баева, Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, Е.Б. Лактионова, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.).

Так, Г.А. Ковалев на основе анализа социоэкологических исследований предлагает рассматривать в качестве основных три параметра образовательной среды:

- физическое окружение (архитектура школьного здания, размер и пространственная структура школьных интерьеров; легкость их трансформации при необходимости; возможность и диапазон перемещений учащихся в помещениях школы и т.д.);

- человеческие факторы (личностные особенности и успеваемость учащихся; степень их скученности и ее влияние на социальное поведение, распределение статусов и ролей; половозрастные и национальные особенности учащихся и их родителей и т.п.);

- программа обучения (структура деятельности учащихся, содержание программ обучения, стиль преподавания и характер контроля и т.п.).

Е.А. Климов выделяет в структуре образовательной среды следующие компоненты:

- социально-контактная часть среды (личный пример окружающих, их культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения; учреждения, организации, группы их представителей, с которыми человеку реально приходится взаимодействовать; «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек, реальное место данного человека в структуре своей группы, включенность его в другие группы и группировки, уровень защищенности его в данном коллективе от различного рода посягательств);

- информационная часть среды (правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения; традиции данного сообщества, фактически принятые нормы отношения к людям, их мнениям; правила личной и общественной безопасности; средства наглядности, любые идеи, выраженные в той или иной форме; требования, приказы, советы, пожелания и т. д.);

- соматическая часть среды (собственное тело человека и его состояния);

- предметная часть среды (материальные условия жизни, учебы, работы, быта; физико-химические, биологические, гигиенические условия).

В контексте эколого-психологического подхода В.А. Ясвин предлагает четырехкомпонентную модель образовательной среды, включающую:

- субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей, администрацию);

- социальный компонент, определяемый особой, присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности (пространство межличностного взаимодействия между учащимися, педагогами, психологами, администрацией и типы этого взаимодействия);

- пространственно-предметный, включающий предметно-архитектурную среду, окружающую учеников и учителей (помещение, оборудование, материалы; материально-техническое, эстетическое обеспечение занятий);

- технологический, или психодидактический, компонент, в который входят содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, организация обучения (рефлексивная оценка психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и методов обучения, в том числе на материале авторских образовательных программ).

Е.Б. Лактионова предложила структурно-функциональную модель образовательной среды, включающую 5 компонентов:

*1. Организационно-управленческий компонент.*

Развитие потенциала образовательной среды учреждения является, по мнению автора модели, ключевой управленческой задачей и во многом зависит от профессиональной позиции администрации, которая определяет индивидуальность образовательной среды, специфику реакций педагогического коллектива на внешние и внутренние события, направление стратегического развития образовательного учреждения в целом.

Организационно-управленческий компонент включает:

- наличие четкой концепции деятельности образовательного учреждения и степень координации деятельности всех субъектов образовательной среды;

- эмоциональную насыщенность образовательной среды;

- согласованность влияния образовательной среды школы с другими факторами среды;

- степень интеграции, преемственность в работе с другими образовательными учреждениями, сотрудничество с учреждениями культуры, средствами массовой информации, молодежными организациями, органами самоуправления и т. д.;

- способность к ориентации на современные социальные запросы, мобильность методов образования, кадрового обеспечения образования, средств образования.

*2. Пространственно-предметный компонент.*

Содержание пространственно-предметного компонента образовательной среды составляют:

- оформление пространственно-предметного компонента с учетом физических, психических и возрастных особенностей учащихся;

- многоканальность воздействия предметно-пространственной среды (через различные органы чувств);

- культуросообразность (соответствие общекультурным требованиям, учёт особенностей национальных культур);

- наличие рекреационного пространства и др.

*3. Психодидактический компонент.*

Компонент включает в себя содержание образовательного процесса: образовательные программы, технологии, методы обучения, реализуемые в образовательном учреждении. Как отмечает Е.Б. Лактионова, психодидактический компонент в значительной степени задан федеральным государственным образовательным стандартом, а учебные программы и учебно-методические комплексы, реализуемые в образовательном учреждении, рекомендованы Министерством образования и науки РФ. Поэтому автор предлагает осуществлять анализ психодидактического компонента образовательной среды по определенным показателям:

- социально-педагогические показатели (обучаемость, динамика наполняемости и т. п.);

- квалификационные показатели (образовательные дипломы, грамоты и т. п.);

- образовательные стандарты (отечественные, зарубежные);

- использование психологических закономерностей и особенностей развития детей в качестве исходного основания для разработки и практической реализации авторских программ дополнительного образования;

- уровень развития способностей учащихся;

- соответствие программы базовым позициям концепции данного образовательного учреждения и типу образовательной среды посредством рефлексивной оценки психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и конкретных методов обучения, использованных для разработки данной программы;

- эффективность обучения и развития учащихся;

- готовность кадрового потенциала к работе в данных условиях и по соответствующим технологиям.

*4. Социально-психологический компонент.*

Содержание данного компонента составляют процессы взаимодействия участников образовательного процесса (взаимодействия в диадах «педагог – учащийся», «педагог – педагог», «педагог – администрация», «педагог – родители учеников», «учащийся – учащийся», «учащийся – администрация», «учащийся – родители учеников», «педагог – педагог», «администрация – администрация», «администрация – родители учеников», «родители учеников – родители учеников» и т.д.), отражающиеся в следующих параметрах: референтность образовательной среды, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия в образовательной среде, защищенность от психологического насилия в образовательной среде.

*5. Субъектный компонент.*

Современная социальная ситуация требует развития субъектности личности, поэтому выделение субъектного компонента в структуре образовательной среды является актуальным и обоснованным с точки зрения анализа психологического ресурса среды. В качестве показателей субъектного компонента образовательной среды определены субъективное благополучие участников образовательного процесса, личностные качества обучающихся и педагогов и их взаимосвязь.

Рядом исследователей (И.А. Баевой, Е.Б. Лактионовой, С.В. Тарасовым, Л.И. Шаховой и др.) раскрываются психологические характеристики образовательной среды. И.А. Баева выделила значимые эмпирические критерии психологической характеристики образовательной среды школы:

- *отношение к образовательной среде* (его когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты), отражающее референтность среды для субъектов образовательного процесса (учителей, учеников, родителей);

- *коммуникативные характеристики субъектов образовательного процесса* (в том числе, направленность личности в общении; центрация на себе или других);

- *эмоционально-личностные характеристики субъектов образовательного процесса* (самоотношение, самоактуализация; уровень эмоционального напряжения);

- *психологическая безопасность образовательной среды* (уровень защищенности от психологического насилия; степень удовлетворенности школьной средой).

Е.Б. Лактионова в работах по вопросам психологической экспертизы образовательной среды доказывает, что образовательная среда определенным образом влияет на развитие ее субъектов, на формирование у выпускников школ таких личностных качеств, которые имеют значение в обеспечении успешного функционирования в социуме. Вслед за Л.С. Выготским, автор обозначает, что среда определяет развитие ребенка через его переживание этой среды и рассматривает образовательную среду как многоуровневое взаимодействие между ее субъектами, что дает возможность, с одной стороны, определить качество психических явлений, которые опосредуются этим взаимодействием, а с другой, – оценить психологическое качество образовательной среды, которая будет либо способствовать развитию личности своих субъектов, либо порождать деформации и отклонения в их развитии.

В качестве психологических характеристик образовательной среды рассматриваются отношение к образовательной среде, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия и психологическая безопасность (защищенность от психологического насилия). Наиболее значимыми, по мнению автора, являются характеристики образовательной среды, отражающие качество процессов взаимодействия и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса.

Инклюзивная модель образования предполагает создание такой образовательной среды, которая удовлетворяла бы образовательные потребности всех обучающихся (детей с ОВЗ; детей группы «нормы»; детей «группы риска», детей с трудностями адаптации). В связи с этим инклюзивная образовательная среда приобретает особое качество, обусловленное требованиями дифференциации и вариативности образования на основе принципа соответствия, предполагающего адекватность условий образования и педагогических воздействий индивидуальным особенностям и способностям обучающихся.

Т. Бут и М. Эйнскоу отмечают, что реальная инклюзия появляется в школе тогда, когда начинается процесс обеспечения полноправного участия в школьной жизни буквально всех её учеников. Иначе, инклюзивная школа – это школа, которая постоянно находится в движении. Поэтому в качестве одного из основных факторов построения эффективной модели инклюзивного образования и одновременно базовой психологической характеристикой инклюзивной образовательной среды по праву можно считать готовность образовательных систем к изменениям. Последняя отражается, прежде всего, в степени сформированности инклюзивного мышления педагогов, специалистов и руководителей образовательных учреждений и, как следствие, в их способности к проектированию инклюзивной образовательной среды для реализации совместного обучения детей с ОВЗ и здоровых детей.

Рассматривая практические аспекты оценки образовательной среды инклюзивной школы, Т. Бут и М. Эйнскоу выделяют индикаторы, содержание которых могут быть представлено как комплексная психологическая характеристика инклюзивной образовательной среды:

1. Инклюзивная культура школы. Данный индикатор предполагает создание психологически безопасной среды, партнерских отношений между участниками образовательного процесса и социальными партнерами; принятие инклюзивных ценностей, в том числе, признание равных возможностей обучающихся, культивирование личностно-ориентированных отношений, включенности всех обучающихся во все аспекты школьной жизни, минимизация всех видов дискриминации.

2. Инклюзивная политика. Индикатор предполагает ценность каждого участника образовательного процесса: справедливое назначение сотрудников на должности, поддержку новых сотрудников, помощь новым ученикам в адаптации, заинтересованность в обучении в школе по месту жительства всех детей; организацию поддержки, предоставляемой школой: координацию всех видов поддержки, повышение квалификации сотрудников, поддержка учеников с особыми образовательными потребностями, с нарушениями поведения и обучающихся на неродном языке, минимизация применения практик исключения из школы и рисков психологического давления со стороны других учеников.

3. Инклюзивная практика. Содержание индикатора составляют организация учебного процесса с учетом образовательных потребностей всех учеников, мобилизация и использование всех возможных ресурсов (индивидуальных, педагогических, социальных и др.) в инклюзивном образовательном процессе.

В современных зарубежных исследованиях показано, что соответствующая физическая и психологическая среда является необходимым условием для успешного обучения как обучающихся с особыми образовательными потребностями, так и учеников, не нуждающихся в специальных условиях обучения. Океке (2001) утверждает, что специально организованная среда играет важную роль в познавательном, аффективном и психомоторном развитии ребенка. Поэтому для ребенка с особыми потребностями необходимо создание такой среды, в которой он будет испытывать чувство безопасности, принятия, комфорта без каких-либо проявлений дискриминации. Именно такая среда дает возможность всем детям активно учиться, а учителям – более эффективно обучать и получать удовлетворение от собственной работы.

Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО, 2004) представлены характеристики инклюзивной образовательной среды. Это среда, которая:

- включает всех детей: девочек и мальчиков, принадлежащих к различным культурным или языковым сообществам, лиц с особыми способностями и образовательными потребностями;

- является безопасной и защищает всех детей от вреда, насилия, жестокого обращения и дискриминации;

- признает различия и способствует сотрудничеству всех детей;

- стимулирует здоровый образ жизни;

- обеспечивает эффективное овладение детьми жизненными компетенциями, что имеет значение для дальнейшей жизни детей;

- пробуждает ответственность детей за свое обучение.

Среди важных факторов успешности обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной образовательной среды обозначают отношение учителей к детям. Swart E., Engelbrechdt P., Eloff I., Pettipher R. (2001) отмечают, что отношение школьного педагога к особому ребенку является более важным условием успешной инклюзии по сравнению с дошкольным образовательным учреждением. У каждого ребенка есть потребность в социальном и эмоциональном принятии, и в этом смысле класс и учитель являются референтной группой. Неудовлетворение данной потребности может привести к различным негативным реакциям со стороны ребенка.

Ormrod (2006) отметил необходимость такой организации образовательной среды, при которой отвлекающие факторы сведены к минимуму, что создает оптимальную почву для обучения детей. Кроме того, обучение должно быть практико-ориентированным, образовательная среда должна активизировать и поощрять самостоятельную деятельность ребенка.

Во взаимодействии с окружающей средой человек находится под влиянием структуры среды, ее пространственного устройства и психологического значения.

В.А. Ясвин полагает, что тип образовательной среды определяется, прежде всего, теми условиями и возможностями данной среды, которые способствуют развитию активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости). С помощью методики векторного моделирования образовательной среды была построена система координат, состоящая из двух осей: «свобода – зависимость» и «активность – пассивность». «Активность» понимается как наличие инициативности, стремления к чему-либо и упорства в этом стремлении, борьбы личности за свои интересы и отстаивание этих интересов; «пассивность» — как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью, внутренним локусом контроля; «зависимость» понимается как приспособленчество, рефлекторность поведения, связывается с внешним локусом контроля.

С точки зрения решаемых образовательных и развивающих задач, среды разделяют на три условных типа:

1. *Стрессогенная среда.* Вызывает стойкую дезадаптацию, поскольку у ребенка нет потенциала для адаптации в такой среде. Такая среда не имеет положительного развивающего и коррекционного значения в условиях инклюзивного образования.

2. *Комфортная среда.* Ребенок адаптируется в такой среде на базе существующих механизмов регуляции поведения. При моделировании среды такого типа не ставится задача запуска новых механизмов регуляции. Такая среда может целенаправленно создаваться для адаптации ребенка в новой ситуации, а также для формирования у ребенка арсенала средств взаимодействия с миром, для отработки определенных операций, навыков.

3. *Развивающая среда.* Вызывает временную дезадаптацию, способствует интеграции слабых звеньев в систему регуляции поведения. Именно такая среда направлена на эмоционально-личностное развитие ребенка.

Учитывая тот факт, что индивидуальные особенности детей с ОВЗ чрезвычайно разнообразны, основным средством специалистов инклюзивного образования является моделирование образовательной среды, адекватной потребностям и возможностям развития ребенка. В работе с детьми с ОВЗ невозможна жесткая привязка к конкретным методикам, однотипным программам, стандартным условиям решения задач обучения и развития. Это объясняется тем, что в силу разнообразия дефектов и связанных с ними особенностей детей одни и те же средства воздействия могут оказаться эффективными для одних детей и совершенно бесполезными или даже вредными для других. Таким образом, среда не должна быть стандартной, неизменной, она должна подбираться индивидуально для каждого ребенка с ОВЗ с точки зрения соответствия внешних (средовых) и внутренних (принадлежащих ребенку) ресурсов (возможностей).

Опыт практической работы с детьми с ОВЗ, имеющими эмоциональные нарушения, позволил специалистам выделить в структуре среды три пласта отношений, оказывающих существенное влияние на развитие ребенка.

Первый пласт – *пространственно-временные отношения*. Среда может быть сенсорно насыщенной и сенсорно обедненной. Решая вопрос о сенсорном наполнении среды, нужно учитывать индивидуальные особенности конкретного ребенка.

С точки зрения пространственных отношений среда может иметь различную степень структурированности. Хорошо структурированная среда – это класс, кабинет, где те или иные события приурочены к определенному месту в пространстве (предметы сами задают ребенку, что он должен делать), при этом пространственное расположение объектов и субъектов относительно друг друга, как правило, остается постоянным. В средах другого типа события не имеют жесткой связи с определенным местом в пространстве, расположение субъектов и объектов может достаточно быстро изменяться (в игровой комнате, на перемене).

В отношении временной организации среда может различаться по насыщенности событиями и скорости смены действий. Темп событий должен быть адекватным по отношению к возможностям ребенка воспринять эти события, выработать к ним свое отношение и принять в них участие. Если ребенок не успевает активно отреагировать на события, то они переживаются как некоторые хаотичные изменения. Большое значение имеет последовательность происходящих событий: она может быть очень жесткой (например, распорядок дня), или события могут разворачиваться достаточно спонтанно (например, в рамках ролевой игры). Пространственные и временные отношения тесно взаимосвязаны. Как правило, для ребенка события, разделенные во времени, также разделены и в пространстве.

Следующий пласт отношений – *эмоциональные отношения* ребенка со взрослым и ребенка с другими детьми. Наиболее простым типом эмоциональных отношений является эмоциональное заражение, когда взрослый вызывает в себе эмоцию, синтонную состоянию ребенка. При этом взрослый может следовать за эмоцией ребенка, как бы усиливая ее переживание. Это необходимо, например, при работе с ребенком со сниженной энергетической составляющей, уплощенной эмоциональной сферой. Другой тип среды – эмоционально обедненная среда. В рамках такой среды взрослый ведет себя эмоционально сдержанно. Взрослый может своей эмоцией обозначать лишь окончание какого-то промежуточного действия или завершение последовательности действий, обращая тем самым внимание ребенка на полученный результат. Еще один тип отношений, который часто встречается в практической работе, – неявно конфликтные эмоциональные отношения. То есть эмоции ребенка и взрослого находятся в дисгармонии, но это не приводит к конфликту взрослого и ребенка. Например, ребенок не хочет заходить в какое-то помещение, он напуган, а взрослый говорит ему: «Смотри, какие здесь игрушки, как здорово!». То есть взрослый, заражая своей эмоцией ребенка, способствует переоценке ребенком ситуации. Наконец, еще одним типом эмоциональных отношений, на базе которых может выстраиваться среда, являются партнерские отношения. Партнерство предполагает соотнесение своих желаний, эмоций с внутренним миром другого человека, что невозможно без устойчивой саморепрезентации и представления о внутренних переживаниях другого человека. Только с ребенком, готовым к выходу на такой качественно новый уровень, взрослый может попытаться смоделировать ситуацию партнерства.

Третий пласт отношений условно обозначают как *смысловые отношения*. Важно увидеть, на какой смысловой аспект окружения ориентирован ребенок, что находится в поле его интересов. Это может быть сенсорная составляющая, в том случае, когда ребенка в первую очередь интересует текстура, сочетания цветов и т.д. Или же предметно функциональная составляющая, когда ребенок ориентирован на функциональное значение предметов. Наконец, основное внимание ребенка может быть сосредоточено на эмоциональных смыслах. Вначале ребенок исследует эмоции других. Для того чтобы стала возможной истинная категоризация собственного эмоционального состояния, ребенок должен быть способен к децентрации, т.е. уметь взглянуть на свое внутреннее переживание как бы со стороны.

Некоторые из рассмотренных типов отношений, относящихся к различным пластам, связаны между собой достаточно жестко. Например, партнерский тип эмоциональных отношений неразрывно связан с эмоциональными смысловыми отношениями. В других случаях могут быть достаточно многообразные сочетания. Качество среды будет зависеть, с одной стороны, от особенностей ребенка, а с другой, – от задач, которые ставит перед собой специалист в образовательном процессе.

Изменение образовательной среды школы при включении детей с ОВЗ в активную совместную жизнедеятельность со здоровыми детьми предполагает специальную адаптацию предметно-пространственного компонента и определенные изменения социального компонента среды. Задача специалистов, работающих в условиях инклюзивного образования, – обеспечить безбарьерную, адаптивную, развивающую, личностно-ориентированную образовательную среду для всех учащихся, модифицируя при этом каждую группу средовых ресурсов применительно к детям с ОВЗ.

Реализация средового подхода при проектировании инклюзивной образовательной среды должна предполагать:

- акцентирование внимания всех специалистов школы на образовательной среде;

- структурирование образовательной среды, вычленение в ней активных средовых ресурсов;

- анализ образовательного потенциала отдельных средовых ресурсов, модификацию их с учетом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей детей;

- объединение средовых ресурсов с учетом общих и специфических принципов в действенные комплексы, обеспечивающие решение конкретных образовательных задач;

- анализ образовательного потенциала среды, поиск возможностей оптимизации ее ресурсов.

**Тема 6.**

**Создание специальных условий образования обучающихся с ОВЗ**

В соответствии с действующим федеральным «Законом об образовании в РФ», дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться «как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст. 79, п.4), но во всех случаях для них должны быть созданы специальные образовательные условия. Законом зафиксирована ответственность федеральных государственных органов, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления за реализацию этого права посредством создания «соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различных уровня и направленности в течение всей жизни» (ст. 5, п. 4), в том числе - посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ст. 5, п.5).

Законом определены обязанности различных субъектов по реализации этого права:

- государственные органы разного уровня ответственны за создание соответствующих социально-экономических условий для получения качественного образования детьми с ОВЗ;

- психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК) обязаны определять, рекомендовать специальные образовательные условия для детей с ОВЗ;

- образовательные организации обязаны предоставлять всю полноту необходимых ребенку специальных образовательных условий, следуя рекомендациям психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК);

- педагогические работники обязаны эти условия соблюдать в своей ежедневной практике работы с детьми (ст. 48).

Под **специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ** в Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ст. 79, п. 3 Закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в РФ»).

Значительное разнообразие особых образовательных потребностей детей с ОВЗ определяет и вариативность специальных образовательных условий, распределенных по различным ресурсным сферам (материально-техническое обеспечение, включая и архитектурные условия, кадровое, информационное, программно-методическое и т.п.). Таким образом, можно говорить о целостной системе специальных образовательных условий, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, общих и индивидуальных, определяющих эффективность реализации образовательного процесса и социальной адаптации ребенка, в соответствии с его особенностями и образовательными возможностями.

Специальные образовательные условия описаны и в целом определены в общих характеристиках для детей с ОВЗ в:

- ФГОС дошкольного образования;

- ФГОС начального общего образования;

- ФГОС основного общего образования.

Специальные образовательные условия **конкретизированы для каждой из категорий обучающихся с ОВЗ в**:

- ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;

- ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- Типовых пакетах специальных образовательных условий для детей с ОВЗ и детей-инвалидов в общеобразовательных организациях (Рекомендации Министерства образования и науки РФ от 26.05.2014 г. №07-1131).

Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений размещены на официальном сайте Института проблем инклюзивного образования ГБОУ ВПО МГППУ <http://www.inclusive-edu.ru/nashi-izdaniya-2/> :

• Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

• Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.

• Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.

• Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.

• Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 64 с.

• Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении : методические рекомендации. - М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. — 216 с.

• Создание специальных условий в образовательном учреждении для детей с расстройствами аутистического спектра Методический сборник / Под. ред. Самсоновой Е.В. —М.: МГППУ, 2012. — с.

• Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.

В образовательных учреждениях, в том числе, реализующих инклюзивную практику, должны создаваться условия, гарантирующие возможность:

• достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы НОО всеми обучающимися;

• использования обычных и специфических шкал оценки «академических» достижений ребенка с ОВЗ, соответствующих его особым образовательным потребностям;

• адекватной оценки динамики развития жизненной компетенции ребенка с ОВЗ совместно всеми участниками образовательного процесса, включая работников школы и родителей;

• индивидуализации образовательного процесса в отношении детей с ОВЗ;

• целенаправленного развития способности детей с ОВЗ к коммуникации и взаимодействию со сверстниками;

• выявления и развития способностей обучающихся с ОВЗ через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, в том числе социальной практики, используя возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей;

• включения детей с ОВЗ в доступные им интеллектуальные и творческие соревнования, научно-техническое творчество и проектно-исследовательскую деятельность;

• включения детей с ОВЗ, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработку основной образовательной программы начального общего образования, проектирование и развитие внутришкольной социальной среды, а также формирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;

• использования в образовательном процессе современных научно-обоснованных и достоверных коррекционных технологий, адекватных особым образовательным потребностям детей с ОВЗ;

• взаимодействия в едином образовательном пространстве общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы в целях продуктивного использования накопленного педагогического опыта обучения детей с ОВЗ и созданных для этого ресурсов.

Специальные образовательные условия, необходимые для детей с ОВЗ всех категорий, вариантов, форм и выраженности отклоняющегося развития подразделяются на:

• Организационные

• Материально-технические

• Организационно-педагогические (программно-методические)

• Психолого-педагогические

• Кадровые условия (*Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.*)

**Пакет специальных условий для организации образовательного процесса для детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях (С.В. Алехина)**

• Организационное обеспечение:

• Нормативно-правовые локальные акты

• Организация медицинского обслуживания

• Организация питания

• Организация взаимодействия с родителями

• Организация взаимодействия с ППМС-центрами

• Организация взаимодействия со СКОУ (в условиях инклюзивного образования)

• Организация взаимодействия с МСЭ

• Организация взаимодействия с ПМПК

• Организация взаимодействия с органами социальной защиты

• Информационное обеспечение

2. Материально-техническое обеспечение:

• Архитектурная среда

(внеучебное и учебное пространство)

• Специальное оборудование

3. Организационно-педагогическое обеспечение:

• Программно-методическое обеспечение:

Адаптированная образовательная программа.

Коррекционная программа как часть общеобразовательной.

• Формы и методы организации образовательного процесса в классе

• Вариативные формы образования

• Формы и методы организации внеучебной работы

• Система оценивания достижений учащихся

4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ.

- Междисциплинарная команда специалистов (координатор по инклюзии, педагог-психолог, социальный педагог, дефектолог, логопед, тьютор идр.)

- Психолого -педагогический консилиум образовательного учреждения (ППк)

- Программы

5. Кадровое обеспечение образовательного процесса.

Наличие в образовательном учреждении специалистов:

- учителей,

- учителей-дефектологов,

- учителей-логопедов,

- логопедов,

- педагогов-психологов,

- социальных педагогов,

- тьюторов,

- координаторов по инклюзии, прошедших профессиональную переподготовку в области инклюзивного образования

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.14 г. № 1598) и Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.14 г. № 1599) определяют требования к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Размещение стандартов - <https://fgos.ru/>

Требования к условиям получения образования обучающимися с ОВЗ (по ФГОС) – интегративное описание совокупности условий, необходимых для реализации АООП НОО, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения. Интегративным результатом реализации указанных требований является создание комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с ОВЗ, построенной с учетом их особых образовательных потребностей, которая обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей, духовно-нравственное развитие обучающихся, гарантирует охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся.

**ПАКЕТ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

(по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ)

|  |  |
| --- | --- |
| **Кадровые условия** | |
| Организация имеет право включать в штатное расписание инженера, имеющего соответствующую квалификацию в обслуживании звукоусиливающей аппаратуры.  В процессе реализации АООП НОО для глухих обучающихся в рамках сетевого взаимодействия, при необходимости, должны быть организованы консультации специалистов медицинских и других организаций, которые не включены в штатное расписание организации (врач - сурдолог, психиатр, невропатолог, офтальмолог, ортопед и другие) для проведения дополнительного обследования обучающихся и получения медицинских заключений о состоянии их здоровья, возможностях лечения, оперативного вмешательства, медицинской реабилитации; подбора технических средств коррекции (средства передвижения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуховые аппараты и кохлеарные импланты, очки и другие средства коррекции зрительных нарушений и т.д.).  При необходимости, с учетом соответствующих показаний, в рамках сетевого взаимодействия осуществляется медицинское сопровождение обучающихся. | |
| **Требования к материально-техническим условиям** | |
| ***Требования к организации пространства*** | - наличие текстовой информации, представленной в виде печатных таблиц на стендах или электронных носителях, предупреждающей об опасностях, изменениях в режиме обучения и обозначающей названия приборов, кабинетов и учебных классов;  - дублирование звуковой справочной информации о расписании учебных занятий визуальной (установка мониторов с возможностью трансляции субтитров (мониторы, их размеры и количество необходимо определять с учетом размеров помещения);  - обеспечение надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации  - учебные кабинеты, включая кабинеты начальных классов, оборудуются звукоусиливающей аппаратурой, отвечающей современным аудиологическим и сурдопедагогическим требованиям, способствующей развитию слухового восприятия обучающихся (стационарной звукоусиливающей аппаратурой коллективного пользования с дополнительной комплектацией, при необходимости, вибротактильными устройствами или беспроводной аппаратурой, например, использующей радиопринцип или инфракрасное излучение); в организации необходимо иметь приборы для исследования слуха - тональный и речевой аудиометры.  - в течение всего учебного дня и во внеурочное время ребёнок пользуется слуховыми аппаратами с учетом медицинских рекомендаций. В классных помещениях необходимо предусмотреть специальные места для хранения FM–систем, зарядных устройств, батареек. Каждый учебный класс может быть оборудован рабочими местами с компьютерами для обучающихся.  - кабинеты индивидуальных занятий для проведения коррекционной работы должны быть оснащены стационарной аппаратурой индивидуального пользования, при необходимости, с дополнительной комплектацией вибротактильным устройством, визуальными приборами и специальными компьютерными программами для работы над произношением, компьютерными программами для развития слухового восприятия, зеркалом (для работы над произношением).  - кабинеты музыкально – ритмической занятий и занятий по развитию слухового восприятия и технике речи оснащаются индукционной петлей или аппаратурой, использующей радиопринцип или инфракрасное излучение.  - специальными условиями является также продуманность освещенности лица говорящего и фона за ним, использование современной электроакустической, в том числе звукоусиливающей аппаратуры, а также аппаратуры, позволяющей лучше видеть происходящее на расстоянии (проецирование на большой экран). |
| ***Требования к организации рабочего места*** | Парта ученика с нарушением слуха должна занимать в классе такое положение, чтобы сидящий за ней ребенок мог видеть лицо учителя и лица большинства сверстников. Рабочее место ребенка должно быть хорошо освещено. |
| ***Требования к специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным компьютерным инструментам обучения*** | Реализация АООП НОО для глухих обучающихся предусматривает использование базовых учебников для сверстников без ограничений здоровья. С учётом особых образовательных потребностей глухих обучающихся применяются специальные приложения, дидактические материалы, рабочие тетради и пр. на бумажных и (или) электронных носителях.  При реализации Программы коррекционной работы используются специальные учебники по развитию слухового восприятия, обучению произношению, развитию речи. |

**ПАКЕТ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СЛАБОСЛЫШАЩИХ И ПОЗДНООГЛОХШИХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

(по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ)

|  |  |
| --- | --- |
| **Кадровые условия** | |
| Организация имеет право включать в штатное расписание инженера, имеющего соответствующую квалификацию в обслуживании электроакустической аппаратуры.  В процессе реализации АООП НОО для слабослышащих и позднооглохших обучающихся в рамках сетевого взаимодействия при необходимости должны быть организованы консультации специалистов медицинских и других организаций, которые не включены в штатное расписание Организации (врач - сурдолог, психиатр, невропатолог, офтальмолог, ортопед и другие) для проведения дополнительного обследования обучающихся и получения медицинских заключений о состоянии их здоровья, возможностях лечения, оперативного вмешательства, медицинской реабилитации; подбора технических средств коррекции (средства передвижения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуховые аппараты и кохлеарные импланты, очки и другие средства коррекции зрительных нарушений и т.д.).  При необходимости, с учетом соответствующих показаний, в рамках сетевого взаимодействия осуществляется медицинское сопровождение обучающихся. | |
| **Требования к материально-техническим условиям** | |
| ***Требования к организации пространства*** | - наличие текстовой информации, представленной в виде печатных таблиц на стендах или электронных носителях, предупреждающей об опасностях, изменениях в режиме обучения и обозначающей названия приборов, кабинетов и учебных классов;  - дублирование звуковой справочной информации о расписании учебных занятий визуальной (установка мониторов с возможностью трансляции субтитров (мониторы, их размеры и количество необходимо определять с учетом размеров помещения);  - обеспечение надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации.  -учебные кабинеты, включая кабинеты начальных классов, оборудуются звукоусиливающей аппаратурой, отвечающей современным аудиологическим и сурдопедагогическим требованиям, способствующей развитию слухового восприятия обучающихся (стационарной звукоусиливающей аппаратурой коллективного пользования с дополнительной комплектацией, при необходимости, вибротактильными устройствами или беспроводной аппаратурой, например, использующей радиопринцип или инфракрасное излучение); в образовательной организации необходимо иметь приборы для исследования слуха - тональный и речевой аудиометры.  - В течение всего учебного дня и во внеурочное время ребёнок пользуется слуховыми аппаратами с учетом медицинских рекомендаций. В классных помещениях необходимо предусмотреть специальные места для хранения FM–систем, зарядных устройств, батареек.  - Каждый учебный класс может быть оборудован рабочими местами с компьютерами для обучающихся.  - Кабинеты индивидуальных занятий для проведения коррекционной работы оснащены стационарной аппаратурой индивидуального пользования, при необходимости, с дополнительной комплектацией вибротактильным устройством, визуальными приборами и специальными компьютерными программами для работы над произношением, компьютерными программами для развития слухового восприятия, зеркалом (для работы над произношением).  - Кабинеты музыкально – ритмической занятий и занятий по развитию слухового восприятия и технике речи оснащаются индукционной петлей или аппаратурой, использующей радиопринцип или инфракрасное излучение.  - Специальными условиями является также продуманность освещенности лица говорящего и фона за ним, использование современной электроакустической, в том числе звукоусиливающей аппаратуры, а также аппаратуры, позволяющей лучше видеть происходящее на расстоянии (проецирование на большой экран). |
| ***Требования к организации рабочего места*** | Парта ученика с нарушением слуха должна занимать в классе такое положение, чтобы сидящий за ней ребенок мог видеть лицо учителя и лица большинства сверстников. Рабочее место обучающегося должно быть хорошо освещено. |
| ***Требования к специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальнымкомпьютерным инструментам обучения*** | Реализация АООП НОО для слабослышащих и позднооглохших обучающихся предусматривает использование базовых учебников для сверстников без ограничений здоровья, к которым с учётом особых образовательных потребностей применяются специальные приложения, дидактические материалы, рабочие тетради и пр. на бумажных и (или) электронных носителях.  При реализации Программы коррекционной работы используются специальные учебники по развитию слухового восприятия, обучениюпроизношению, формированию грамматического строя речи, развитию речи. |

**ПАКЕТ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**(по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Кадровые условия** | |
| Организация имеет право включать в штатное расписание специалиста, имеющего соответствующую квалификацию в обслуживании тифлотехнического оборудования. В процессе реализации АООП НОО для слепых обучающихся в рамках сетевого взаимодействия, при необходимости, должны быть организованы консультации специалистов медицинских и других организаций, которые не включены в штатное расписание организации (врач - офтальмолог, психиатр, невропатолог, ортопед и др.) для проведения дополнительного обследования обучающихся и получения медицинских заключений о состоянии их здоровья, возможностях лечения, оперативного вмешательства, медицинской реабилитации; подбора технических средств коррекции (средства передвижения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуховые аппараты и кохлеарные импланты, очки и другие средства коррекции зрительных нарушений и т.д.).  При необходимости, с учетом соответствующих показаний, в рамках сетевого взаимодействия осуществляется медицинское сопровождение обучающихся. Организация имеет право включать в штатное расписание врача-офтальмолога и сестру-ортоптистку. | |
| **Требования к материально-техническим условиям** | |
| ***Требования к организации пространства*** | Важным условием организации пространства, в котором обучаются слепые обучающиеся, является безопасность и постоянство предметно-пространственной среды, что предполагает:  - определенное предметное наполнение школьных помещений (свободные проходы к партам, входным дверям, отсутствие выступающих углов и другое); оснащение в соответствии с особыми образовательными потребностями слепых с остаточным зрением школьных помещений специальными зрительными ориентирами:  - уличными ориентирами: стрелочными указателями, которые показывают направление, в котором следует идти до указанного в нихномера корпуса;  - номерными указателями, на которых номер наносится черной краской (толщина линии – 30 мм) на прямоугольную рамку с белым фоном, имеющими следующие габаритные размеры: высота 700 мм, ширина 500 мм; цветовыми указателями: двумя горизонтальными полосами шириной 400 мм верхняя полоса – красного цвета, нижняя – желтого (нижняя кромка должна находиться на высоте 500 мм от уровня пола), которые наносятся в случае, когда входные двери в здании стеклянные;  - ориентирами для помещений: табличками и надписями с обозначением номеров аудиторий, названий учебных кабинетов, кабинетов должностных лиц (укрепляются на стене со стороны дверной ручки на высоте 1,3 – 1,5 м, размер таблички составляет 500Х150 мм, текст выполняется на белой бумаге черным цветом, толщина линии 10 мм, текст вставляется в прозрачную пластину из оргстекла толщиной 4 мм);  - слуховыми уличными ориентирами: на переходах через проезжую часть улиц, вблизи образовательной организации должны быть установлены звуковые кнопочные и автоматические светофоры и звуковые маяки, звуковые маяки в сочетании со световым сигналом; осязательными ориентирами:  - уличными ориентирами: направляющими перилами, бордюрами, декоративным кустарником, пандусами на пешеходных дорожках, дорожками с гравийным покрытием; бетонными бордюрами с высотой не менее 150 мм и окрашенными в яркие цвета: 500 — 600 мм - в белый, 500—600 мм — в черный;  - ориентирами для помещений:  -надписями на табличках, выполненными рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля на специальной пластинке из жести (размер пластинки 180Х40 мм); пластмассовыми пластинами круглой формы на лестничных поручнях для обозначения этажей; направляющей (полосой или поручнем), которая крепится вдоль стены: расстояние от стены 30—50 мм, высота от пола 80 см, и которая имеет разрыв впоручнях на расстоянии 30—40 см от дверей и после них; в местах разрыва на поручнях укрепляются таблички с названием кабинета по Л. Брайлю;  - обозначениями на лестничных маршах первой и последней ступени (они должны отличаться от остальных фактурой поверхности и контрастным цветом); поручнями на лестничной площадке (должны быть устроены по обеим сторонам лестницы и проходить по всему периметру этажной площадки, не доходя 30—40 см до дверной коробки; разрывы в поручнях на маршах не допускаются);  - рельефными планами этажей;  - соблюдение необходимого для слепого обучающегося со светоощущением или остаточным зрением светового режима (обеспечение беспрепятственного прохождения в школьные помещения естественного света; одновременное использование естественного и искусственного освещения;  - возможность использования дополнительного индивидуального источника света и другое);  - оперативное устранение факторов, негативно влияющих на состояние зрительных функций слепых с остаточным зрением и светоощущением (недостаточность уровня освещенности рабочей зоны, наличие бликов и другое), осязания, слуха;  - определенного уровня освещенности школьных помещений: требования к уровню освещенности школьных помещений (классов, кабинетов, спортивного зала, рекреаций, комнат отдыха и других) при реализации АООП НОО в отдельных образовательных организациях должны соответствовать нормам освещения, предусмотренным для слепых обучающихся с остаточным зрением; требования к уровню освещенности школьных помещений при реализации АООП НОО в отдельном классе, в отдельных классах должны соответствовать нормам к уровню освещенности, утвержденным действующим СанПиНом для обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья.  - Уровень освещенности рабочего места слепого обучающегося состаточным зрением должен быть увеличен (по рекомендации врача-офтальмолога) за счет оборудования рабочего места индивидуальным источником света.  Доступность образовательной среды для слепых обучающихся обеспечивается:  - использованием учебников, дидактического материала и средств наглядности, отвечающих особым образовательным потребностям различных групп слепых обучающихся;  - использованием оптических, тифлотехнических, технических средств, в том числе и средств комфортного доступа к образованию; наличием в классе (специальном кабинете) места для хранения брайлевских книг, тетрадей, индивидуальных тифлотехнических и оптических средств, дидактических материалов, выполненных рельефно-точечным шрифтом;  - обеспечением доступности справочной и наглядной информации, размещенной в образовательной организации, для непосредственного и беспрепятственного восприятия слепыми обучающимися, что достигается за счет использования наряду с традиционными (изданными рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля) альтернативных форм предоставления учебных материалов (цифровая аудиозапись mp3, daisy, электронные форматы хранения текстов TXT, RTF, DOC, DOCX, HTML).  Организация должна быть оборудована:  - учебными помещениями (классами, специальными кабинетами), площадь, освещенность, расположение, размеры рабочих, игровых зон и зон для индивидуальных занятий, активной деятельности, сна (в случае интернатного проживания обучающихся) и отдыха которых, должны обеспечивать возможность успешной реализации слепыми обучающимися урочной и внеурочной деятельности; спортивными сооружениями (залами, стадионами, спортивными площадками), оснащёнными игровым, спортивным оборудованием и инвентарём, соответствующим особым образовательным потребностям слепых обучающихся; помещениями медицинского назначения (в том числекабинет офтальмолога, ортоптический кабинет);  - учебными помещениями для осуществления образовательного процесса (классами, специальными кабинетами): педагогической коррекции, коррекции речевых нарушений, психологической коррекции. |
| ***Требования к организации рабочего места*** | Рабочее место должно быть снабжено дополнительным индивидуальным источником света (в соответствии с рекомендациями врача - офтальмолога). Школьная парта может быть стационарно зафиксирована, быть снабжена ограничительными бортиками, обеспечивающими предметную стабильность рабочей зоны (по рекомендации учителя-дефектолога-тифлопедагога). Номер парты должен соответствовать росту ученика. Определение местоположения парты в классе для слепого с остаточным зрением и для слепого со светоощущением осуществляется в соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога.  Оборудование рабочего места должно соответствовать действующему ГОСТу, определяющему требования к типовому специальному компьютерному рабочему месту для инвалида по зрению. |
| ***Требования к специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным компьютерным инструментам обучения.*** | Реализация АООП НОО для слепых обучающихся предусматривает:  - специальные учебники, созданные на основе учебников для обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, но отвечающие особым образовательным потребностям слепых (изданные рельефно-точечным шрифтом; содержащие иллюстративно-графический материал, выполненный рельефом или рельефом и цветом) и имеющие учебно-методический аппарат, адаптированный к особенностям познавательной деятельности слепых обучающихся;  - «озвученные» учебники, фонические материалы, аудио учебники, записанные на цифровые носители в формате аудиозаписи DAISY;  - тифлоплеер с функцией диктофона для воспроизведения аудиокниг в формате DAISY; портативное устройство для чтения; тематические рельефно-графические пособия издательства «Логос»; рельефные координатные плоскости; рельефные географические и исторические карты; принадлежности для рельефного черчения (линейка, циркуль, транспортер с тактильной индикацией); приспособление для рельефного черчения «Draftsman», «Школьник»; специальные учебные принадлежности: брайлевские приборы, приборы для плоского письма, грифели, тетради, сделанные из плотной (брайлевской) бумаги; брайлевские печатные машинки (Tatrapoint, Perkins и т.п.), бумагой для печати по Брайлю;  - брайлевский дисплей;  - трость для ориентировки слепых;  - приборы: «Графика», «Ориентир»;  тренажеры и спортивный инвентарь для слепых;  - текстовые дидактические пособия, выполненные рельефно-точечным шрифтом;  - иллюстративно-графические пособия, выполненные рельефом на плоскости и рассчитанные на осязательное восприятие (для тотально слепых);  - иллюстративно-графические пособия, выполненные рельефом на плоскости, но имеющие цветовое оформление, рассчитанные на осязательное и зрительное восприятие (для слепых обучающихся со светоощущением и с остаточным зрением);  - индивидуальные дидактические материалы и наглядные пособия, отвечающие индивидуальным особым образовательным потребностям слепых обучающихся.  В целях комфортного доступа слепого обучающегося к образованию необходимо использовать: персональный компьютер или ноутбук, оснащенный необходимым для данной категории обучающихся программным обеспечением (в том числе программой невизуального доступа (JAWSforWindows), синтезатором речи; адаптированные (с учетом особых образовательных потребностей обучающихся) официальные сайты образовательной организации.  При реализации образовательной организацией образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, в ней должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения. |

**ПАКЕТ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**(по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Кадровые условия** | |
| Организация имеет право включать в штатное расписание специалиста, имеющего соответствующую квалификацию в обслуживании тифлотехнического оборудования.  В процессе реализации АООП НОО для слабовидящих обучающихся в рамках сетевого взаимодействия, при необходимости, должны быть организованы консультации специалистов медицинских и других организаций, которые не включены в штатное расписание организации (врач - офтальмолог, психиатр, невропатолог, ортопед и другие) для проведения дополнительного обследования обучающихся и получения медицинских заключений о состоянии их здоровья, возможностях лечения, оперативного вмешательства, медицинской реабилитации; подбора технических средств коррекции (очки и другие средства коррекции зрительных нарушений и т.д.).  При необходимости, с учетом соответствующих показаний, в рамках сетевого взаимодействия осуществляется медицинское сопровождение обучающихся. Организация имеет право включать в штатное расписание врача-офтальмолога и сестру-ортоптистку. | |
| **Требования к материально-техническим условиям** | |
| ***Требования к организации пространства*** | Требования к организации пространства Важным условием организации пространства, в котором обучаются слабовидящие обучающиеся, является:  1. Безопасность предметно-пространственной среды, что предполагает: безопасное предметное наполнение школьных помещений (свободные проходы к партам, входным дверям, отсутствие выступающих углов и т. п.);  - оборудование специальными приспособлениями школьных помещений в соответствии с особыми образовательными потребностями слабовидящих обучающихся (зрительные ориентиры, контрастно выделенные первые и последние ступеньки лестничных пролетов и т.п.);  - обеспечение свободного доступа естественного света в учебные и другие помещения, использование жалюзи, позволяющих регулировать световой поток;  - обеспечение в классах, где выполняются трудовые операции с использованием мелких орудий труда, работы с мелкими деталями, равномерного, рассеивающегося по всей поверхности рабочей зоны освещения; оперативное устранение факторов, негативно влияющих на состояние зрительных функций слабовидящих (недостаточность уровня освещенности рабочей поверхности, наличие бликов и другое);  Организация должна обеспечить наличие зрительных ориентиров:  1) уличных ориентиров: стрелочные указатели, показывающие направление, в котором следует идти до указанного на них номера корпуса; номерные указатели устанавливаются на всех зданиях образовательной организации на расстоянии 500мм от входной двери справа на высоте, удобной для слабовидящих. Номер наносится черной краской на белый фон. Габаритные размеры: 700х500 мм, толщина линий шрифта – 30мм; цветовые указатели: в случае, когда входные двери в здании стеклянные, их на определенной высоте обозначают двумя горизонтальными полосами шириной 400 мм каждая: верхняя полоса - красного цвета, нижняя полоса – желтого. Нижняя кромка желтой полосы должна быть на высоте 500мм от уровня пола.  2) ориентиров для помещений: таблички и надписи с обозначением номеров аудиторий, названий учебных кабинетов, кабинетов должностных лиц, которые укрепляются на стене со стороны дверной ручки на высоте 1,6-1,7м; таблички рекомендуется выполнять размером 500х150 мм, текс выполняется на белом фоне черным цветом, толщина линии - 10мм; указатели размещения аудиторий (классов), кабинетов, служебных помещений, которые устанавливаются на этажах в вестибюлях первых этажей учебных корпусов; поэтажные планы, которые должны висеть у входа на каждый этаж.  3) внешние слуховые ориентиры: на переходах через проезжую часть улицы, вблизи организации должны быть установлены звуковые светофоры. Светофоры могут быть двух модификаций: кнопочные и автоматические.  2. Определенного уровня освещенность школьных помещений: требование к уровню освещенности школьных помещений (учебных помещений, классов, кабинетов, спортивного зала, мастерских, комнат отдыха, рекреаций и других) при реализации АООП НОО в организациях должны соответствовать нормам освещения, предусмотренным для слабовидящих обучающихся; требование к уровню освещенности школьных помещений при реализации АООП НОО в отдельном классе, в отдельных классах должны соответствовать нормам к уровню освещенности, утвержденным действующим СанПиНом для обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья. Уровень освещенности рабочего слабовидящего обучающегося должен быть увеличен за счет оборудования рабочего места индивидуальным источником света (по рекомендации врача- офтальмолога).  3. Доступность образовательной среды, что предполагает: использование учебников, дидактического материала и средств наглядности, отвечающих особым образовательным потребностям различных групп слабовидящих обучающихся; использование оптических, тифлотехнических, технических средств, в том числе и средств комфортного доступа к образованию; наличие в классе (специальном кабинете) места для хранения индивидуальных тифлотехнических и оптических средств, учебников, дидактических материалов; обеспечение доступности справочной и наглядной информации, размещенной в образовательной организации, для непосредственного и беспрепятственного восприятия слабовидящими обучающимися.  Организация должна быть оборудована: учебными помещениями (классы, специальные кабинеты), размещение, площадь, освещенность, расположение, размеры рабочих, игровых зон и зон для индивидуальных занятий, для активной деятельности, сна (в случае интернатного проживания обучающихся) и отдыха которых должны обеспечивать возможность успешной реализации слабовидящими обучающимися урочной и внеурочной деятельности; учебными помещениями для осуществления образовательного процесса (классами, специальными кабинетами): педагогической коррекции, коррекции речевых нарушений, психологической коррекции. |
| ***Требования к организации рабочего места*** | Рабочее место должно быть снабжено дополнительным индивидуальным источником света (в соответствии с рекомендациями врача- офтальмолога). Школьная парта может быть стационарно зафиксирована, быть снабжена ограничительными бортиками, обеспечивающими предметную стабильность рабочей зоны (по рекомендации учителя дефектолога-тифлопедагога). Определение местоположения парты в классе для слабовидящего осуществляется в соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога. |
| ***Требования к специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным компьютерным инструментам обучения.*** | Реализация АООП НОО для слабовидящих обучающихся предусматривает:  1) специальные учебники, созданные на основе учебников для обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, но отвечающие особым образовательным потребностям слабовидящих (отпечатанные увеличенным шрифтом) и имеющие учебно-методический аппарат, адаптированный под зрительные возможности слабовидящих;  2) учебные принадлежности: ручки с черной (для записи учебногоматериала) и зеленой (для выполнения графических работ) пастой; тетради в клетку и линейку, которые по рекомендации врача- офтальмолога должны быть специально разлинованы;  3) индивидуальные дидактические материалы и наглядные пособия, выполненные с учетом типологических и индивидуальных зрительных возможностей слабовидящих обучающихся.  Требования к техническим средствам комфортного доступа слабовидящего обучающегося к образованию. В целях комфортного доступа слабовидящего обучающегося к образованию необходимо использовать: персональный компьютер, оснащенный необходимым для слабовидящего обучающегося программным обеспечением, адаптированные (с учетом особых образовательных потребностей слабовидящих обучающихся) официальные сайты образовательной организации, интерактивные доски.  Режим зрительной нагрузки при работе с техническими средствами комфортного доступа и техническими средствам обучения регламентируется: - нормами, предъявляемыми к непрерывной зрительной нагрузке слабовидящих: первый, второй классы - от 7до10 минут; третий, четвертый, пятый классы – от 10 до15 минут; - индивидуальными рекомендациями врача-офтальмолога.  При работе слабовидящих обучающихся с компьютером должны соблюдаться условия, определенные действующим СанПиНом и специальные условия, разработанные для слабовидящих. Допускается оборудование учебных помещений и кабинетов интерактивными досками, отвечающими гигиеническим требованиям. При использовании интерактивной доски и проекционного экрана необходимо обеспечить равномерное их освещение и отсутствие световых пятен повышенной яркости. |

**ПАКЕТ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**(по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ))**

|  |  |
| --- | --- |
| **Кадровые условия** | |
| Образовательная организация имеет право включать в штатное расписание специалистов по информационно-технической поддержке образовательной деятельности, имеющих соответствующую квалификацию.  В процессе реализации АООП НОО для обучающихся с ТНР в рамках сетевого взаимодействия, при необходимости, должны быть организованы консультации специалистов медицинских и других организаций, которые не включены в штатное расписание организации (педиатр, невропатолог, психотерапевт и другие) для проведения дополнительного обследования обучающихся и получения медицинских заключений о состоянии их здоровья и возможностях лечения. При необходимости, с учетом соответствующих показаний, в рамках сетевого взаимодействия осуществляется психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающихся с ТНР, которое осуществляется следующими специалистами: педагогами, психологами, медицинскими работниками (педиатр, медицинская сестра). | |
| **Требования к материально-техническим условиям** | |
| ***Требования к техническим средствам комфортного доступа обучающегося с ТНР к образованию*** | При реализации образовательных программ с применением исключительно дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся. |
| ***Требования к организации рабочего места*** | Каждый класс должен быть оборудован партами, регулируемыми в соответствии с ростом учащихся. Номер парты подбирается тщательно, в соответствии с ростом ученика, что обеспечивает возможность поддерживать правильную позу.  Каждый учебный класс может быть оборудован рабочими местами с компьютерами для обучающихся.  Каждый учитель должен иметь возможность проводить уроки в соответствии с современными требованиями информатизации образовательной организации, используя видео- и аудио технику. |
| ***Требования к специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным компьютерным инструментам обучения.*** | Реализация АООП НОО для обучающихся с ТНР предусматривает использование базовых учебников для сверстников без ограничений здоровья.  Реализация Программы коррекционной работы обеспечивается видеопроекционным оборудованием, индивидуальными логопедическими зондами, зеркалами, лингводидактическими комплектами, специальным дидактическим материалом для развития дыхания, голоса, мелкой моторики, коррекции (компенсации) дефектов звукопроизношения, нарушений лексико-грамматического строя речи, связной речи, профилактики и коррекции нарушений чтения и письма, специальными компьютерными программами по диагностике и коррекции нарушений речи.  Особые образовательные потребности обучающихся по АООП НОО по индивидуальному учебному плану с учетом особых образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся с ТНР вызывают необходимость применения невербальных средств коммуникации.  Альтернативными (невербальными) средствами коммуникации могут являться:  - специально подобранные предметы; графические, печатные изображения (тематические наборы фотографий, рисунков, пиктограмм и другие, а также составленные из них индивидуальные коммуникативные альбомы);  - электронные средства (устройства видеозаписи, электронные коммуникаторы, речевые тренажеры (GoTalk), планшетный или персональный компьютер с соответствующим программным обеспечением и вспомогательным оборудованием и другие). Вышеперечисленные и другие средства могут и должны использоваться для развития вербальной коммуникации с обучающимися, для которых она становится доступной. |

**ПАКЕТ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ(по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Кадровые условия** | |
| В штат специалистов организации, реализующей АООП для обучающихся с НОДА могут входить специалисты по адаптивной физкультуре (лечебной физкультуре), медицинские работники.  Если обучающийся с неврологическим профилем посещает организацию, не имеющую медицинских кадров, то необходимо, чтобы его обучение и воспитание сочеталось с лечением на базе медицинского учреждения или реабилитационного центра.  При необходимости образовательная организация может использовать сетевые формы реализации образовательных программ, которые позволят привлечь специалистов (педагогов, медицинских работников) других организаций к работе с обучающимися с НОДА для удовлетворения их особых образовательных потребностей. | |
| **Требования к материально-техническим условиям** | |
| ***Требования к организации пространства*** | Требования к организации пространства Важным условием реализации АООП НОО для обучающихся с НОДА, является возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с НОДА ко всем объектам инфраструктуры организации.  В организации должны быть созданы надлежащие материально-технические условия, обеспечивающие возможность для беспрепятственного доступа детей с НОДА в здания и помещения организации и их пребывания, а также обучения и воспитания (включая пандусы, специальные лифты, специально оборудованные учебные места, специализированное учебное, реабилитационное, медицинское оборудование и т.д.).  С этой целью на территории предусматриваются плавные переходы (спуски) с одного уровня рельефа на другой, например, с тротуара на проезжую часть и другое. Объекты игровых площадок должны предусматривать возможность их использования детьми с различными нарушениями (зрения, слуха, координации, опорно-двигательного аппарата).  Для того чтобы обучающийся с двигательной патологией попал на территорию организации необходимо установить пандус у входа в здание. Пандус должен быть достаточно пологим (10-12°), чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса должна быть не менее 90 см. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик (высота – не менее 5 см) и поручни (высота – 50-90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски. Двери здания должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз. Вдоль коридоров необходимо сделать поручни по всему периметру, чтобы обучающийся с двигательной патологией, который плохо ходит, мог, держась за них передвигаться по зданию. Ширина дверных проёмов должна быть не менее 80-85 см., иначе ребенок на коляске в них не пройдет. Предпочтительным является зонирование пространства класса на зоны для отдыха, занятий и прочего с закреплением местоположения в каждой зоне определенных объектов и предметов. Прием зонирования делает пространство класса узнаваемым, а значит – безопасным и комфортным для обучающегося с НОДА, обеспечивает успешность его пространственного ориентирования, настраивает на предлагаемые формы взаимодействия, способствует повышению уровня собственной активности.  На каждом уроке после 20 минут занятий необходимо проводить 5-минутную физкультпаузу с включением лечебно-коррекционных мероприятий  В организации должны быть помещения, как общие для всех типов школ, так и специальные: логопедический кабинет, кабинет медицинского назначения, кабинет для ЛФК и массажа, специально оборудованный физкультурный зал, кабинет педагога-психолога, сенсорные комнаты релаксации, бассейн.  Логопедический кабинет должен быть оснащен оборудованием для диагностики и коррекции речи, обучающихся с НОДА, имеющих различные по форме и тяжести речевые и языковые нарушения.  Кабинет медицинского назначения с целью оказания квалифицированной медицинской помощи обучающимся, приобщение их к здоровому образу жизни, в том числе посредством обеспечения системы рационального питания (в том числе диетического), организации физкультурно-оздоровительных мероприятий и закаливания; обеспечение соблюдения в школе санитарно-гигиенического и противоэпидемического режима. Кабинет педагога-психолога и учителя-дефектолога предназначен для организации групповой и индивидуальной психолого-педагогической помощи обучающимся и их семьям.  Сенсорная комната релаксации предназначена для развития сенсорных функций обучающихся, проведения коррекционных занятий.  Кабинет лечебной физкультуры должен быть оснащен тренажерами и приспособлениями, которые дают возможность специалистам применять современные технологии физической реабилитации для индивидуальной работы, для компенсации двигательной составляющей учебных навыков  Организация может иметь следующее специальное оборудование: - средства передвижения: различные варианты инвалидных колясок (комнатные, прогулочные, функциональные, спортивные), подъемники для пересаживания, микроавтобус, ходунки и ходилки (комнатные и прогулочные), костыли, крабы, трости, велосипеды; специальные поручни, пандусы, съезды на тротуарах и другое.  Во многих многофункциональных креслах-колясках дети могут проводить значительное время. В них имеется столик для приема пищи и занятий, съемное судно, отделение для книг, специальная емкость для хранения термосов с пищей. - средства, облегчающие самообслуживание детей (наборы посуды и столовых приборов, приспособления для одевания и раздевания, открывания и закрывания дверей, для самостоятельного чтения, пользования телефоном; особые выключатели электроприборов, дистанционное управление бытовыми приборами, телевизором. |
| ***Требования к организации рабочего места ребёнка с НОДА, в том числе для работы удаленно*** | В случае необходимости (выраженные двигательные расстройства, тяжелое поражение рук, препятствующее формированию графо-моторных навыков) рабочее место обучающегося с НОДА должно быть специально организовано в соответствии с особенностями ограничений его здоровья.  При организации учебного места учитываются возможности и особенности моторики, восприятия, внимания, памяти ребенка. Для создания оптимальных условий обучения организуются учебные места для проведения, как индивидуальной, так и групповой форм обучения. С этой целью в помещении класса должны быть созданы специальные зоны.  Кроме учебных зон, необходимо предусмотреть места для отдыха и проведения свободного времени.  Необходимо соблюдение следующих требований:  - санитарно-бытовых с учетом общих (специфических) потребностей детей, с двигательной патологией воспитывающихся в данной организации (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены, кушетки, для смены памперсов и т.д.).  - социально-бытовых с учетом конкретных индивидуальных потребностей обучающегося с нарушением опорно-двигательного аппарата, в данной организации (наличие адекватно оборудованного пространства организации, рабочего места ребенка и т.д.).  Каждый класс должен быть оборудован партами, регулируемыми в соответствии с ростом обучающихся, а также специализированными креслами-столами для обучающихся с индивидуальными средствами фиксации, предписанными медицинскими рекомендациями. |
| ***Требования к техническим средствам комфортного доступа ребёнка с НОДА к образованию (ассистивные средства и технологии)*** | В организациях, осуществляющих реализацию АООП НОО и программы коррекционной работы для обучающихся с НОДА, должны быть созданы условия для функционирования современной информационно-образовательной среды, включающей электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технических средств и технологий (в том числе, флеш-тренажеров, инструментов Wifi, цифровых видеоматериалов и других), обеспечивающих достижение каждым обучающимся с НОДА максимально возможных для него результатов обучения.  Для использования компьютерных технологий необходим дополнительный стол для размещения компьютера, который должен быть легко доступен, в том числе и с инвалидного кресла. Очень важно вовремя оценить потребности пользователей и разместить соответствующим образом электророзетки.  В целях создания эргономичного рабочего места необходимо избегать бесполезных или отвлекающих внимание изображений, препятствующих осуществлению быстрого выбора того или иного действия. Также полезно назначить клавиши быстрого вызова команд в наиболее часто используемых программах, связать некоторые горячие ключи быстрого выбора с наиболее используемыми программами.  Выбор правильного расположения компьютера и оптимизацию зрительного восприятия необходимо осуществлять совместно со специалистом. Использование встроенного в стол или горизонтально расположенного, плоского чувствительного монитора может быть в некоторых случаях полезным для выработки навыков зрительно- моторной координации (удержания взгляда и выполнение движения рукой в одной и той же области).  В работе желательно использовать: специальные клавиатуры (в увеличенным размером клавиш, со специальной накладкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, сенсорные) специальные мыши (джойстики, роллеры, а также головная мышь), выносные кнопки, компьютерная программа «виртуальная клавиатура». |
| ***Требования к специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным электронным приложениям, компьютерным инструментам обучения, отвечающим особым образовательным потребностям детей*** | Каждый учебный класс может быть оборудован рабочими местами с компьютерами для детей, имеющих тяжелые поражения рук и использующих компьютер в качестве рабочей тетради.  Каждый учитель должен иметь возможность проводить уроки в соответствии с современными требованиями информатизации школы, используя видео- и аудио технику.  Среди простых технических средств, применяемых для оптимизации процесса письма, используются увеличенные в размерах ручки и специальные накладки к ним, позволяющие удерживать ручку и манипулировать ею с минимальными усилиями, а также утяжеленные (с дополнительным грузом) ручки, снижающие проявления тремора при письме. Для крепления тетради на парте ученика используются специальные магниты и кнопки.  Образовательная организация должна быть обеспечена учебниками и (или) учебниками с электронными приложениями, являющимися их составной частью, учебно- методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной и АООП НОО обучающихся с НОДА на определенных учредителем образовательного учреждения языках обучения и воспитания.  Образовательная организация должна также иметь доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам (ЭОР), в том числе к электронным образовательным ресурсам, размещенным в федеральных и региональных базах данных ЭОР.  В случае необходимости (выраженные двигательные расстройства, тяжелое поражение рук, препятствующее формированию графо-моторных навыков) рабочее место обучающегося с НОДА должно быть специально организовано в соответствии с особенностями ограничений его здоровья. Необходимо предусмотреть наличие |

**ПАКЕТ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**(по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Кадровые условия** | |
| В процессе реализации АООП НОО для обучающихся с ЗПР в рамках сетевого взаимодействия, при необходимости, должны быть организованы консультации специалистов медицинских и других организаций, которые не включены в штатное расписание организации, (педиатр, невропатолог, психотерапевт и другие) для проведения дополнительного обследования обучающихся и получения медицинских заключений о состоянии их здоровья, возможностях лечения, оперативного вмешательства, медицинской реабилитации; подбора технических средств коррекции (средства передвижения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и т.д.).  При необходимости, с учетом соответствующих показаний, в рамках сетевого взаимодействия осуществляется медицинское сопровождение обучающихся. | |
| **Требования к материально-техническим условиям** | |
| ***Требования к организации пространства*** | Важным условием организации пространства, в котором обучаются обучающиеся с ЗПР, является наличие доступного пространства, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через аудио-визуализированные источники, удобно расположенные и доступные стенды с представленным на них наглядным материалом о внутришкольных правилах поведения, правилах безопасности, распорядке. режиме функционирования организации, расписании уроков, изменениях в режиме обучения, последних событиях в школе, ближайших планах и т.д. |
| ***Требования к организации рабочего места*** | Обязательным условием к организации рабочего места обучающегося с ЗПР является обеспечение возможности постоянно находиться в зоне внимания педагога. |
| ***Требования к специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным компьютерным инструментам обучения*** | Реализация АООП НОО для обучающихся с ЗПР предусматривает использование базовых учебников для сверстников без ограничений здоровья.  С учётом особых образовательных потребностей обучающихся с ЗПР применяются специальные приложения и дидактические материалы (преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности), рабочие тетради и пр. на бумажных и (или) электронных носителях, обеспечивающих реализацию программы коррекционной работы и специальную поддержку освоения АООП НОО. |

**ПАКЕТ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА РАЗВИТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

|  |
| --- |
| **Кадровые условия** |
| Образовательная организация имеет право включать в штатное расписание специалистов по информационно-технической поддержке реализации АООП, имеющих соответствующую квалификацию. При необходимости, с учетом соответствующих показаний, в рамках сетевого взаимодействия осуществляется медицинское сопровождение обучающихся. |
| **Требования к материально-техническим условиям** |
| Материально-техническое обеспечение образования обучающихся с РАС должно отвечать как общим, так и особым образовательным потребностям данной группы обучающихся.  ***Продолжительность учебного дня*** для конкретного ребенка устанавливается организацией с учетом рекомендаций ПМПК и особых образовательных потребностей ребенка, отраженных в индивидуальной образовательной программе, его готовности к нахождению в среде сверстников без родителей.  ***Рабочее (учебное) место ребёнка*** с РАС создается индивидуально с учетом его особых образовательных потребностей, а также сопутствующих нарушений (опорно - двигательного аппарата, сенсорной сферы, интеллектуальной недостаточности).  При организации учебного места учитываются возможности и особенности аффективной и коммуникативной сфер ребенка, его поведения, моторики, восприятия, внимания, памяти. Для создания оптимальных условий обучения организуются учебные места для проведения, как индивидуальной, так и групповой форм обучения.  С этой целью в помещении класса должны быть созданы специальные зоны. Кроме учебных зон, необходимо предусмотреть места для отдыха и проведения свободного времени. |

**Перечень специальных технических средств обучения (индивидуального пользования) детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования**

|  |  |
| --- | --- |
| *Технические средства обучения (индивидуального пользования)* ***глухих детей*** | - Аппараты для индивидуальной работы «Глобус».  - Аудиометр автоматизированный «АА -02»  с компьютерной программой «СЛУХ».  - Компьютер с компьютерными программами  для РСВ и ФУР.  - Вибротональное оборудование. |
| *Технические средства обучения (индивидуального пользования)* ***слабослышащих или позднооглохших детей с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха*** | -Аппараты для индивидуальной работы .«Глобус».  -Аудиометр автоматизированный «АА -02»  с компьютерной программой «СЛУХ».  -Компьютер с компьютерными программами  для РСВ и ФУР.  -Вибротональное оборудование.  -Звукоусиливающие аппараты для индивидуальной работы  слухотренажёры «СТ- 01». |
| *Технические средства обучения (индивидуального пользования)* ***слепых детей*** | - Тифлофлэшплеер.  - Говорящие книги «Логос».  - Аудио-книги.  - Набор универсальных рельефно-графических пособий.  - Тетрадь для письма по системе Брайля.  - Набор принадлежностей для письма по системе Брайля. |
| *Технические средства обучения (индивидуального пользования)* ***слабовидящих или поздноослепших детей*** | **Оптические средства коррекции:**  -накладная полусферическая и сегментная лупа;  -опорная лупа с ручкой или на подставке;  -лупа – линейка;  -двояковыпуклые лупы и линзы для чтения;  -асферические линзы (лупы) для чтения;  -лупа опорная с подсветкой с различной кратностью увеличения;  -лупа карманная с подсветкой с различной кратностью увеличения;  -лупа опорная без подсветки с различной кратностью увеличения;  -лупа карманная без подсветки с различной кратностью увеличения;  -лупа контактная светопольная без подсветки;  -светопольная сегментная лупа.  **Электронные устройства:**  - универсальное устройство для чтения «говорящих» книг (тифломагнитола);  -портативная электронная видеолупа;  -электронное ручное увеличивающее устройство с встроенным экраном;  -стационарное электронное увеличивающее устройство (TOPAZ);  -Мониторы высокой четкости, цветности, яркости.  **Световое оборудование:**  -Индивидуальные лампы;  -Зональность особого освещения - «холодного» или «теплого» света. |
| *Технические средства обучения (индивидуального пользования)* ***детей с нарушением опорно-двигательного аппарата*** | - Компьютеры (1 учительский + по одному на каждого не пишущего ребенка).  - Планшетный компьютер.  - Шлем с указкой (единорог).  - Интерактивная доска.  - Альтернативная клавиатура.  - Клавиатура с накладкой (ДЦП). Клавиатура Аккорд.  - Сенсорная клавиатура.  - Выносная кнопка.  - Клавиатура с большими кнопками и с разделяющей клавиши накладкой Clevy Keyboard.  - Компьютерный роллер Traxsys Roller II.  - Головная компьютерная мышь Head Mouse Extreme.  - Мониторы сердечного ритма «Polor» или пульсометры.  - Утяжелители-браслеты от 0,5 до 1,85 кг.  - РеформердляПилатес «Classic Reformer Cadillac COMBO CRCC». |

На сайте Института коррекционной педагогики РАО <https://ikp-rao.ru/frc-ovz/> представлены ***проекты*** адаптированных основных образовательных программ для различных категорий обучающихся с ОВЗ, в которых представлено описание специальных условий для уровня основного общего образования. Эти условия в целом не отличаются от описанных выше.

**Тема 7.**

**Технология проектирования адаптированных образовательных программ начального общего образования**

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет статус адаптированных образовательных программ, формулирует полномочия и права образовательных организаций по их разработке и реализации, предъявляет требования к организации получения образования обучающимися с ОВЗ в соответствии с правами последних.

В статье 11 (п.6) Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» указано, что «в целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования».

В статье 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» определено следующее:

- содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются *адаптированной образовательной программой*, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации и абилитации инвалида (ИПРА);

- общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность *по адаптированным основным общеобразовательным программам*. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися;

- профессиональное обучение и профессиональное образование обучающихся с ОВЗ осуществляется на основе *образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся*.

В статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определены основные термины, знание и понимание которых необходимо для проектирования образовательных программ для воспитанников и обучающихся с ОВЗ:

*федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС)* – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

*образовательная программа* – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации;

*адаптированная образовательная программа* – образовательная программа, 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;

*примерная основная образовательная программа* – учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы;

*уровень образования* – завершенный цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований;

*учебный план* – документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся.

Необходимо различать понятия *адаптированная основная общеобразовательная программа* (АООП) и *адаптированная образовательная программа* (АОП). АООП разрабатывается в том случае, когда в образовательном учреждении обучается (воспитывается) группа детей со схожими нарушениями (с нарушениями речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и пр.). Для таких детей в дошкольных образовательных учреждениях создаются группы компенсирующей направленности, а в школах – отдельные классы. В таком случае для каждой группы обучающихся (воспитанников), имеющих схожие нарушения в развитии, разрабатывается АООП. Если в классе (группе) получает образование один ребенок с ОВЗ или несколько детей с различными вариантами нарушенного развития, то для каждого из них на основе основной образовательной программы разрабатывается индивидуальная адаптированная образовательная программа (АОП).

**Сравнительная характеристика АООП и АОП**

|  |  |
| --- | --- |
| **АООП** | **АОП** |
| Разрабатывается на группу детей с ОВЗ определенной категории | Разрабатывается на конкретного ребенка с ОВЗ, находящегося в общеразвивающей, комбинированной группе или для ребенка с сочетанным дефектом, находящимся в мономорфной группе (глухой умственно-отсталый ребенок в группе глухих детей) |
| Ограничены возможности учета индивидуальных отличий конкретного ребенка, необходимых образовательных условий | Прописываются условия, определенные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), индивидуальной программой реабилитации и абилитации ребенка-инвалида (ИПРА) |
| Разрабатывается целиком на уровень образования (дошкольный, школьный) | Разрабатывается на учебный год с возможностью изменений в течение года |

Важно отметить, что при любом варианте образование ребенка с ОВЗ осуществляется по адаптированным образовательным программам, главной целью которых является преодоление несоответствия между процессом обучения и воспитания ребенка с ОВЗ по основной образовательной программе и реальными возможностями ребенка, с учетом структуры нарушения и его образовательных потребностей.

*Нормативно-правовая база разработки адаптированных образовательных программ*

Адаптированные образовательные программы должны соответствовать установленным законодательством требованиям к структуре и содержательному наполнению разделов, а также отражать специфику реализации программы для детей с различными видами ограничений по здоровью. Разработчики АОП конкретной образовательной организации должны опираться на существующую законодательную базу, а также использовать передовой педагогический опыт ученых и практиков, занимающихся вопросами разработки адаптированных образовательных программ.

Нормативными основаниями, напрямую регламентирующими вопросы разработки адаптированных образовательных программ, являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), Примерные основные образовательные программы (ПрООП), Примерные адаптированные основные образовательные программы (ПрАООП).

*Перечень ФГОС, ПРООП и ПРАООП, необходимых для проектирования адаптированных образовательных программ*

*дошкольного и общего образования*

* 1. ***Дошкольное образование:***

- ФГОС дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155);

- Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением от 20.05.2015. протокол от №2/15);

- Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования (далее ПрАООП ДО) детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (одобрена решением от 02.06.2020. протокол № 2/20);

- ПрАООП ДО детей, перенесших операцию по кохлеарной имплантации (одобрена решением от 02.06.2020. протокол № 2/20);

- ПрАООП ДО для диагностических групп детей раннего и дошкольного возраста (одобрена решением от 02.06.2020. протокол № 2/20);

- ПрАООП ДО слабослышащих и позднооглохших детей (одобрена решением от 04.03.2019, протокол №1/19);

- ПрАООП ДО глухих детей (одобрена решением от 04.03.2019, протокол

№1/19);

- ПрАООП ДО детей с амблиопией и косоглазием (одобрена решением от 7.12 2017 г. протокол № 6/17);

- ПрАООП ДО слабовидящих детей (одобрена решением от 7.12 2017 г. протокол № 6/17);

- ПрАООП ДО слепых детей (одобрена решением от 7.12 2017 г. протокол № 6/17);

- ПрАООП ДО детей с задержкой психического развития (одобрена решением от 7.12 2017 г. протокол № 6/17);

- ПрАООП ДО детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (одобрена решением от 7.12 2017 г. протокол № 6/17);

- ПрАООП ДО детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

(одобрена решением от 7.12 2017 г. протокол № 6/17);

- ПрАООП ДО детей с тяжёлыми нарушениями речи (одобрена решением от 7.12 2017 г. протокол № 6/17).

***2. Начальное образование:***

- ФГОС начального общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373);

- ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Минобрнауки РФ №1598 от 19.12.2014 г.);

- ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Минобрнауки РФ №1598 от 19.12.2014 г.);

- Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением от 08.04.2015. протокол от №1/15);

- Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слепых обучающихся (ПрАООП НОО) (одобрена решением от 22.12.2015 г. протокол №4/15);

- ПрАООП НОО слабослышащих и позднооглохших обучающихся (одобрена решением от 22.12.2015 г. протокол №4/15);

- ПрАООП НОО обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (одобрена решением от 22 декабря 2015 г. протокол 4/15);

- ПрАООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра одобрена решением 22 декабря 2015 г. протокол №4/15;

- ПрАООП НОО обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (одобрена решением от 22.12.2015 г. протокол №4/15);

- ПрАООП НОО обучающихся с задержкой психического развития (одобрена решением от 22.12.2015 г. протокол №4/15);

- ПрАООП НОО для слабовидящих обучающихся (одобрена решением от 22 декабря 2015 г. протокол №4/15);

- ПрАООП НОО глухих обучающихся (одобрена решением от 22 декабря 2015. протокол №4/15);

- Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (одобрена решением от 22.12.2015 г. протокол №4/15).

***3.Основное общее образование:***

- ФГОС основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897);

- ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ №1598 от 19.12.2014 г.);

- Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением от 08.04.2015, протокол №1/15,в редакции протокола №1/20 от 04.02.2020);

- Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (одобрена решением от 22.12.2015 г. протокол №4/15).

!!! В настоящее время подготовлены ПРОЕКТЫ примерных адаптированных основных образовательных программ основного общего образования:

- ПАООП ООО ЗПР

- Проект АООП ООО ТНР 11.02.21

- Проект АООП ООО слух 11.02.21

- Проект АООП ООО слепых 11.02.21

- Проект АООП ООО слабовидящие 11.02.21

- ПРОЕКТ АООП ООО РАС 11.02.21

- Проект АООП ООО НОДА 11.02.21

<https://ikp-rao.ru/frc-ovz/>

***4. Среднее общее образование***

- ФГОС среднего общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413) ;

- Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением от 12 мая 2016 года. протокол №2/16).

Основанием для разработки адаптированных программ (АООП или АОП) является заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которая проводит обследование детей в возрасте от 0 до 18 лет в целях своевременного выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей, подготавливает по результатам обследования рекомендации по оказанию детям психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, осуществляет подтверждение, уточнение или изменение ранее данных комиссией рекомендаций.

Согласно Положению о ПМПК, утвержденному приказом Минобрнауки России от 20 сентября 2013 года №1082 "Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии", в заключении ПМПКуказываются «обоснованные выводы о наличии либо отсутствии у ребенка особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении и наличии либо отсутствии необходимости создания условий для получения ребенком образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов; рекомендации по определению формы получения образования, образовательной программы, которую ребенок может освоить, форм и методов психолого-медико-педагогической помощи, созданию *специальных условий* для получения образования» (п.21). Согласно п. 23, заключение комиссии действительно для представления в образовательные организации в течение календарного года с даты его подписания.На обучение ребенка по адаптированной программе должно быть получено письменное согласие его родителей (законных представителей).

Разработка и утверждение адаптированной образовательной программы (АОП) относится к компетенции образовательной организации и осуществляется в соответствии с порядком, принятым изакрепленным локальным актом.Структура АОП не должнапротиворечить единым требованиям к образовательным программам.

Адаптированные образовательные программы разрабатываются в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов определенного уровня образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают:

- единство образовательного пространства Российской Федерации;

- преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Каждый стандарт включает 3 вида требований:

- требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

- требования к результатам освоения основных образовательных программ.

***Алгоритм разработки адаптированной***

***образовательной программы***

Разработка адаптированной образовательной программы (АОП) осуществляется в несколько этапов.

*I. Подготовительный этап*

1. Определение потребности образовательной организации в разработке адаптированных программ (наличие обучающихся (воспитанников) с ОВЗ).

2. Анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих реализацию АОП в образовательных организациях. К таким документам, прежде всего, относятся: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; ФГОС соответствующего уровня образования,; Примерная основная образовательная программа (в соответствии с уровнем образования); Примерные адаптированные основные образовательные программы (в соответствии с уровнем образования, при наличии); «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и пр.

3. Изучение методической, педагогической литературы, раскрывающей сущность, особенности разработки и реализации адаптированных образовательных программ.

4. Проведение комплексного анализа готовности образовательной организации к реализации адаптированных программ.

5. Создание рабочей группы в образовательной организации из состава наиболее компетентных работников для проектирования адаптированных программ, распределение полномочий внутри группы, составление плана работы.

*II. Проектировочный этап*

1. Определение количества и видов адаптированных образовательных программ.

Необходимо проанализировать наличие и качественный состав контингента обучающихся (воспитанников) с ОВЗ (возраст, качество и степень нарушенного развития); провести анализ заключений ПМПК, ИПРА; оценить образовательные потребности обучающихся (воспитанников)й с ОВЗ и запросы родителей (законных представителей). В результате принимается решение о необходимости разработки АООП / АОП.

1. Изучение воспитанников с ОВЗ.

Обучающийся (воспитанник), поступающий в образовательное учреждение, может иметь статус «обучающийся с ОВЗ» и рекомендации ПМПК по организации для него специальных образовательных условий или статус «ребенок-инвалид» и рекомендации, изложенные врачебной комиссией в виде ИПРА ребенка-инвалида.

При отсутствии заключения ПМПК (или врачебной комиссии) первым шагом администрации и специалистов будет выявление ребенка с ОВЗ и проведение работы с его родителями с целью направления его на ПМПК. При несогласии родителей на прохождение ПМПК, такому ребенку оказываются образовательные услуги на общих основаниях. Педагогический коллектив образовательной организации должны попытаться доказать родителю целесообразность обращения в ПМПК, поскольку, имея заключение ПМПК, администрация будет иметь основания для обеспечения специальных условий образования обучающегося.

На данном этапе определяется, какие специалисты будут необходимы для медико-психолого-педагогическогосопровождения обучающегося (воспитанников). Если в образовательной организации нет какого-либо специалиста, административная группа ищет возможные варианты привлечения дополнительных ресурсов (сотрудничество с ППМС-центром и пр.).

Заключается договор с родителями. Проводится сбор и анализ предварительной (первоначальной) информации об обучающемся и его семье, изучаются запросы родителей (законных представителей), поступившая на обучающегося (воспитанника) документация.

Проводится комплексное психолого-педагогическое изучение обучающегося (воспитанника), подготавливаются заключения о его психологических особенностях, сформированности учебных навыков, специфике взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.п.. Основная задача комплексной диагностики в данном случае – определить особые образовательные потребности обучающегося (воспитанника), его возможности в освоении образовательной программы. Итог этапа – определение актуальных направлений коррекционной работы с данным обучающимся (воспитанником), которые будут реализовываться в рамках АОП, уточнение комплекса специальных условий для обучения; подбор методических материалов (примерных АООП, коррекционных программ), которые потребуются при конструировании АООП / АОП.

1. Разработка АОП.

Проектирование АОП для обучающегося (воспитанника) с ОВЗ (инвалидностью) осуществляется в командном взаимодействии сотрудников образовательной организации – администрации, воспитателей, педагогов дополнительного образования, специалистов Службы психолого-педагогического сопровождения образовательной организации.

Рабочая группа должна проанализировать имеющиеся программы обучения и воспитания детей с ОВЗ (в соответствии с уровнем образования и контингентом) на предмет соответствия их целевых ориентиров и содержания требованиям ФГОС, а также примерные АООП (при наличии) на предмет возможности использования их содержания в работе конкретной образовательной организации.

Далее идет непосредственная разработка АОП. Адаптация общеобразовательной программы осуществляется с учетом рекомендаций ПМПК, ИПРА (при наличии) и включает следующие направления:

- проектирование целевого компонента АОП: формулирование цели АОП, определение круга задач, конкретизирующих цель АОП;

- определение временных границ освоения АОП (в Программе указывается отрезок времени, на который рассчитана реализация АОП);

- определение форм реализации АОП (в том числе дистанционных технологий, электронного обучения, если это возможно);

- определение участия необходимых специалистов в реализации АОП (дефектолога, логопеда,педагога-психолога, тьютора);

- определение меры и форм включения в реализацию АОП родителей (законных представителей) обучающихся (воспитанников) с ОВЗ;

- проектирование содержательного компонента программы, в том числе в части, формируемой участниками образовательных отношений;

- проектирование организационного компонента АОП;

- определение форм и критериев мониторинга результатов освоения АОП.

Порядок разработки и требования к АОП устанавливаются отдельным локальным нормативным актом образовательной организации «Положение об адаптированной образовательной программе», который закрепляет статус данной программы в образовательном процессе, ее цели и задачи; определяет нормативно-правовую базу ее разработки и состав участников, их полномочия и ответственность; порядок рассмотрения, утверждения, реализации и корректировки; требования к структуре, содержанию и объему, к условиям и результатам реализации; требования к оформлению и контролю.

*III. Заключительный этап*

1. Направление АОП на экспертизу, возможная доработка программы.

2. Обсуждение специалистами Психолого-педагогического консилиума образовательной организации окончательного варианта АОП (с предварительным обсуждением с родителями (законными представителями).

3. Обсуждение механизма внесения изменений и дополнений в АОП.

4. Реализация АОП (организация деятельности педагогов и специалистов сопровождения в соответствии с Программой).

5. Осуществление мониторинга эффективности образовательной и коррекционной работы в соответствии с АОП.

6. Внесение корректив в АОП.

**Структураадаптированной образовательной программы**

1. Титульный лист - наименование образовательной организации, название адаптированной образовательной программы (категория детей не указывается), гриф согласованияи утверждения программы, Ф.И.О. разработчиков программы, возраст (класс) учащихся,для которых разрабатывалась программа, год составления программы.

2. Пояснительная записка, в которой излагается краткая психолого-педагогическая характеристика лиц с ОВЗ, с описанием особенностей их психофизического развития. На основе данных психолого-педагогической диагностики формулируются цель и задачи обученияпо предмету или предметам на текущий период. В пояснительной записке обязательно следует указать примерные программы, на основе которых подготовлена АОП, а также обосновать варьирование, если имеет место перераспределение количества часов, отводимыхна изучение определенных разделов и тем, изменение последовательности изучения тем и др.

3. Содержание программы - компонент структуры АОП, раскрывающий ее содержаниепо трем блокам:

– образовательный - раскрывает содержание образования по годам обучения, ожидаемые результаты предметных достижений, формы оценивания предметных достижений обучающихся с ОВЗ;

– коррекционный - излагает направления коррекционной работы с обучающимися, ееприемы, методы и формы. В коррекционном блоке должно быть предусмотрено психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение (программы педагога-психолога, учителя-логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога, олигофренопедагога, социального педагога);

– воспитательный - описание приемов, методов и форм работы, реализуемых в урочноеи внеурочное время.

Проектирование каждого из трех блоков должно идти с учетом развития предметных,метапредметных и личностных результатов освоения АОП обучающимися с ОВЗ.

4. Программно-методическое обеспечение адаптированной образовательнойпрограммы - этот раздел включает в себя перечень программно-методического обеспеченияпо обязательным учебным предметам, элективным, факультативным курсам, социально-творческой деятельности, занятиям дополнительного образования (внутри школы),спортивным занятиям.

5. Основные требования к результатам реализации адаптированной образовательной программы - в данном разделе АОП следует соотнести цель и задачи программы с еепланируемыми результатами, а также конкретно сформулировать результаты реализациипрограммы на уровне динамики показателей психического и психологического развитийобучающихся и уровне сформированности ключевых компетенций. Эти требования являются основой для осуществления промежуточной и итоговой оценки результативности АОП.

Требования к результатам реализации программы можно не выделять в особый раздел,а проектировать их параллельно с описанием содержания программы в рамках обозначенныхвыше компонентов.

6. Система контрольно-измерительных материалов включает в себя тестовые материалы, тексты контрольных работ, вопросы для промежуточной и итоговой аттестации, критерии оценки проверочных работ.

**Информационное обеспечение.**

* + - 1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ). URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158523 (дата обращения 14.04.2014).
      2. Примерные основные общеобразовательные программы. Примерные адаптированные основные образовательные программы. <http://fgosreestr.ru>
      3. Проекты примерных АООП основного общего образования. <https://ikp-rao.ru/frc-ovz/>
      4. Федеральные государственные образовательные стандарты. <https://fgos.ru/>

**Тема 8.**

**Технологии психолого-педагогического сопровождения**

**обучающихся с ОВЗ**

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации, как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде (М.Р.Битянова, 1998).

Цели и задачи сопровождения:

1. Непрерывное поддержание силами всех специалистов – участников образовательного процесса равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка по расширению образовательных воздействий (определяемых, в первую очередь, закономерностями индивидуального развития ребенка) и объемом, динамическими показателями этих образовательных воздействий со стороны педагогов, родителей, любых других субъектов образовательной среды.

2. Определение критериев создания и поддержания оптимальности и эффективности нахождения ребенка в образовательной среде.

3. Создание для ребенка индивидуально-адаптивной «зоны» образовательных воздействий и динамического поддержания его возможностей по «усвоению» образовательных воздействий коррекционными средствами со стороны всех субъектов образовательной среды.

Условия эффективного психолого-педагогического сопровождения :

1. Адекватное определение вида, варианта, режима образовательной программы, а также специальных образовательных условий ее реализации на психолого-медико-педагогической комиссии.

2. Наличие в образовательной организации психолого-медико-педагогического консилиума, высококвалифицированных специалистов, обеспечивающих реализацию психолого-педагогического сопровождения.

3. Материально-технического обеспечения, в том числе программно-методического обеспечения.

4. Наличие в шаговой доступности реально функционирующей сети образовательных и иных организаций, обеспечивающих дополнительное комплексное сопровождение ребенка с ОВЗ вне образовательной организации, в которой он обучается.

Психолого-педагогические условия реализации рекомендуемой ПМПК образовательной программы должны обеспечивать:

- преемственность содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к предыдущему уровню образования;

- учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенности перехода из младшего школьного возраста в подростковый;

- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности;

- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса;

- расширение диапазона уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения);

- вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза).

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях инклюзивной практики предполагает систему поддержки:

- обучающихся с ОВЗ и их родителей,

- обучающихся с условно нормативным развитием и их родителей,

- педагогов, участвующих в инклюзивной практике.

*Задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ:*

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития;

- создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении;

- оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности;

- обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения;

- организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося

*Задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нормальным психофизическим развитием:*

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, в том числе проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

- психологическое обеспечение образовательных программ

*Задачи психолого-педагогического сопровождения семей обучающихся:*

- систематическая психологическая помощь родителям и родственникам обучающихся;

- повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;

- повышение уровня реабилитационной компетентности родителей обучающихся с ОВЗ;

- оказание помощи в осуществлении правильного выбора образовательного маршрута ребенка с ОВЗ;

- формирование психологической культуры

*Задачи психолого-педагогического сопровождения педагогов инклюзивной практики:*

- повышение профессиональной компетентности;

- формирование навыков командной работы;

- формирование психологической культуры

*Психолого -педагогический консилиум образовательной организации*

Основные задачи консилиума:

1. Консолидированное решение, определяющее особенности процесса комплексного индивидуально ориентированного сопровождения ребенка с ОВЗ.

2. Участие специалистов в адаптации образовательной программы, рекомендуемой ребенку (программы коррекционной работы как компонента АООП в соответствии с выявленными особенностями психического и физического развития ребенка).

3. Определение динамики развития и образования ребенка, включая эффективность реализации специальных образовательных условий, эффективность коррекционно-развивающих мероприятий специалистов консилиума в рамках психолого-педагогического сопровождения.

4. Координация деятельности с другими образовательными организациями и учреждениями здравоохранения и социальной защиты.

5. Информирование родителей о результатах реализации АООП и социальной адаптации.

Также задачами консилиума являются:

- Изменение при необходимости компонентов индивидуальной программы сопровождения, коррекция необходимых специальных образовательных условий в соответствии с образовательными достижениями и особенностями психического развития ребенка с ОВЗ.

- Подготовка рекомендаций по необходимому изменению СОУ и индивидуальной программы сопровождения в соответствии с изменившимся состоянием ребенка и характером овладения АООП, рекомендации родителям по повторному прохождению психолого-медико-педагогической комиссии.

- Подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, уровень достигнутых образовательных компетенций, эффективность коррекционно-педагогической деятельности специалистов консилиума.

- Консультативная и просветительская работа с родителями, педагогическим коллективом организации в отношении особенностей психического развития и образования ребенка с ОВЗ, характером его социальной адаптации в образовательной среде.

- Организационно-методическая поддержка педагогического состава организации в отношении образования и социальной адаптации сопровождаемых детей с ОВЗ.

***Технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики***

Педагогическая технология — специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения.

Любая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям – критериям технологичности, которыми являются:

• концептуальность;

• системность;

• управляемость;

• эффективность;

• воспроизводимость.

Технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики должны опираться на:

- знание этапов и закономерностей нормативного онтогенеза в различные возрастные периоды;

- понимание психологических задач каждого конкретного возраста, а не навязанных социумом нормативов обучения;

- специфику психического развития детей с различными вариантами отклоняющегося развития, с опорой на понимание механизмов и причин возникновения этих особенностей;

- знание клинических проявлений того или иного варианта психического дизонтогенеза и возможностей медикаментозной поддержки;

- учет различных образовательных задач, внутри каждой ступени образования;

- знание этапов и закономерностей развития взаимодействия в детском сообществе в различные возрастные периоды.

***Типология технологий***психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики:

1. Построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету.

2. Технология проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, что в свою очередь способствует выстраиванию приоритетов и определению стратегии медицинского и психолого-педагогического сопровождения как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения.

3. Технология выделения детей группы риска по различным видам дизадаптации (образовательной и/или поведенческой).

4. Технология оценки особенностей и уровня развития ребенка с выявлением причин и механизмов (психологической, клинической и педагогической типологизации состояния ребенка) его проблем для задач создания адекватной абилитации и сопровождения ребенка и его семьи.

5. Технология оценки внутригрупповых взаимоотношений для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения.

6. Технологии собственно коррекционно-развивающей работы с включаемыми детьми и, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства.

7. Технологии психокоррекционной работы с различными участниками образовательного процесса (педагогами, специалистами, родителями, старшеклассниками, администрацией), в том числе и крайне специфической психологической работы с родительскими и учительскими ожиданиями.

**Роль психолого- педагогического консилиума в организации инклюзивного образования**

В материалах по данной теме представлено действующее Примерное положение о психолого-педагогическом консилиуме (ППк) образовательной организации, а также описание технологии деятельности консилиума.

*Распоряжение Минпросвещения России от 09.09.2019 N Р-93  
"Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации"*

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**РАСПОРЯЖЕНИЕ**

**от 9 сентября 2019 г. N Р-93**

**ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ПРИМЕРНОГО ПОЛОЖЕНИЯ**

**О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНСИЛИУМЕ**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Во исполнение пункта 12 плана мероприятий по созданию специальных условий получения общего и дополнительного образования обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на 2018 - 2020 годы, утвержденного Министром просвещения Российской Федерации О.Ю. Васильевой 19 июня 2018 г.:

1. Утвердить прилагаемое [примерное Положение](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par28) о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации (далее - примерное Положение).

2. Руководителям органов государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, организовать работу организаций, осуществляющих образовательную деятельность, по созданию и обеспечению функционирования психолого-педагогических консилиумов в соответствии с [примерным Положением](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par28).

О проделанной работе проинформировать в срок до 1 августа 2020 года.

3. Контроль за исполнением настоящего распоряжения оставляю за собой.

Заместитель Министра

Т.Ю.СИНЮГИНА

Утверждено

распоряжением Министерства просвещения

Российской Федерации

от 9 сентября 2019 г. N Р-93

**ПРИМЕРНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ**

**О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНСИЛИУМЕ**

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**1. Общие положения**

1.1. Психолого-педагогический консилиум (далее - ППк) является одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность (далее - Организации), с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения.

1.2. Задачами ППк являются:

1.2.1. выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;

1.2.2. разработка рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся;

1.2.3. консультирование участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;

1.2.4. контроль за выполнением рекомендаций ППк.

**2. Организация деятельности ППк**

2.1. ППк создается на базе Организации любого типа независимо от ее организационно-правовой формы приказом руководителя Организации.

Для организации деятельности ППк в Организации оформляются:

приказ руководителя Организации о создании ППк с утверждением состава ППк;

положение о ППк, утвержденное руководителем Организации.

2.2. В ППк ведется [документация](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par119) согласно приложению 1.

Порядок хранения и срок хранения документов ППк должен быть определен в Положении о ППк.

2.3. Общее руководство деятельностью ППк возлагается на руководителя Организации.

2.4. Состав ППк: председатель ППк - заместитель руководителя Организации, заместитель председателя ППк (определенный из числа членов ППк при необходимости), педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог, секретарь ППк (определенный из числа членов ППк).

2.5. Заседания ППк проводятся под руководством Председателя ППк или лица, исполняющего его обязанности.

2.6. Ход заседания фиксируется в [протоколе](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par196) (приложение 2).

Протокол ППк оформляется не позднее пяти рабочих дней после проведения заседания и подписывается всеми участниками заседания ППк.

2.7. Коллегиальное решение ППк, содержащее обобщенную характеристику обучающегося и рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения, фиксируются в [заключении](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par245) (приложение 3). Заключение подписывается всеми членами ППк в день проведения заседания и содержит коллегиальный вывод с соответствующими рекомендациями, которые являются основанием для реализации психолого-педагогического сопровождения обследованного обучающегося.

Коллегиальное заключение ППк доводится до сведения родителей (законных представителей) в день проведения заседания.

В случае несогласия родителей (законных представителей) обучающегося с коллегиальным заключением ППк они выражают свое мнение в письменной форме в соответствующем разделе заключения ППк, а образовательный процесс осуществляется по ранее определенному образовательному маршруту в соответствии с соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом.

Коллегиальное заключение ППк доводится до сведения педагогических работников, работающих с обследованным обучающимся, и специалистов, участвующих в его психолого-педагогическом сопровождении, не позднее трех рабочих дней после проведения заседания.

2.8. При направлении обучающегося на психолого-медико-педагогическую комиссию (далее - ПМПК) <1>) оформляется [Представление](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par293) ППк на обучающегося (приложение 4).

--------------------------------

<1> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. N 1082 "Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии".

Представление ППк на обучающегося для предоставления на ПМПК выдается родителям (законным представителям) под личную подпись.

**3. Режим деятельности ППк**

3.1. Периодичность проведения заседаний ППк определяется запросом Организации на обследование и организацию комплексного сопровождения обучающихся и отражается в графике проведения заседаний.

3.2. Заседания ППк подразделяются на плановые и внеплановые.

3.3. Плановые заседания ППк проводятся в соответствии с графиком проведения, но не реже одного раза в полугодие, для оценки динамики обучения и коррекции для внесения (при необходимости) изменений и дополнений в рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

3.4. Внеплановые заседания ППк проводятся при зачислении нового обучающегося, нуждающегося в психолого-педагогическом сопровождении; при отрицательной (положительной) динамике обучения и развития обучающегося; при возникновении новых обстоятельств, влияющих на обучение и развитие обучающегося в соответствии с запросами родителей (законных представителей) обучающегося, педагогических и руководящих работников Организации; с целью решения конфликтных ситуаций и других случаях.

3.5. При проведении ППк учитываются результаты освоения содержания образовательной программы, комплексного обследования специалистами ППк, степень социализации и адаптации обучающегося.

На основании полученных данных разрабатываются рекомендации для участников образовательных отношений по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося.

3.6. Деятельность специалистов ППк осуществляется бесплатно.

3.7. Специалисты, включенные в состав ППк, выполняют работу в рамках основного рабочего времени, составляя индивидуальный план работы в соответствии с планом заседаний ППк, а также запросами участников образовательных отношений на обследование и организацию комплексного сопровождения обучающихся.

Специалистам ППк за увеличение объема работ устанавливается доплата, размер которой определяется Организацией самостоятельно.

**4. Проведение обследования**

4.1. Процедура и продолжительность обследования ППк определяются исходя из задач обследования, а также возрастных, психофизических и иных индивидуальных особенностей обследуемого обучающегося.

4.2. Обследование обучающегося специалистами ППк осуществляется по инициативе родителей (законных представителей) или сотрудников Организации с письменного [согласия](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par378) родителей (законных представителей) (приложение 5).

4.3. Секретарь ППк по согласованию с председателем ППк заблаговременно информирует членов ППк о предстоящем заседании ППк, организует подготовку и проведение заседания ППк.

4.4. На период подготовки к ППк и последующей реализации рекомендаций обучающемуся назначается ведущий специалист: учитель и/или классный руководитель, воспитатель или другой специалист. Ведущий специалист представляет обучающегося на ППк и выходит с инициативой повторных обсуждений на ППк (при необходимости).

4.5. По данным обследования каждым специалистом составляется заключение и разрабатываются рекомендации.

На заседании ППк обсуждаются результаты обследования ребенка каждым специалистом, составляется коллегиальное [заключение](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par245) ППк.

4.6. Родители (законные представители) имеют право принимать участие в обсуждении результатов освоения содержания образовательной программы, комплексного обследования специалистами ППк, степени социализации и адаптации обучающегося.

**5. Содержание рекомендаций ППк по организации**

**психолого-педагогического сопровождения обучающихся**

5.1. Рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ограниченными возможностями здоровья конкретизируют, дополняют рекомендации ПМПК и могут включать в том числе:

разработку адаптированной основной общеобразовательной программы;

разработку индивидуального учебного плана обучающегося;

адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов;

предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), оказывающего обучающемуся необходимую техническую помощь, услуг по сурдопереводу, тифлопереводу, тифлосурдопереводу (индивидуально или на группу обучающихся), в том числе на период адаптации обучающегося в Организации / учебную четверть, полугодие, учебный год / на постоянной основе.

другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках компетенции Организации.

5.2. Рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося на основании медицинского заключения могут включать условия обучения, воспитания и развития, требующие организации обучения по индивидуальному учебному плану, учебному расписанию, медицинского сопровождения, в том числе:

дополнительный выходной день;

организация дополнительной двигательной нагрузки в течение учебного дня / снижение двигательной нагрузки;

предоставление дополнительных перерывов для приема пищи, лекарств;

снижение объема задаваемой на дом работы;

предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь;

другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках компетенции Организации.

5.3. Рекомендации ППк по организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося, испытывающего трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации <2> могут включать в том числе:

--------------------------------

<2> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", статья 42.

проведение групповых и (или) индивидуальных коррекционно-развивающих и компенсирующих занятий с обучающимся;

разработку индивидуального учебного плана обучающегося;

адаптацию учебных и контрольно-измерительных материалов;

профилактику асоциального (девиантного) поведения обучающегося;

другие условия психолого-педагогического сопровождения в рамках компетенции Организации.

5.4. Рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся реализуются на основании письменного согласия родителей (законных представителей).

Приложение 1

Документация ППк

1. Приказ о создании ППк с утвержденным составом специалистов ППк;

2. Положение о ППк;

3. График проведения плановых заседаний ППк на учебный год;

4. Журнал учета заседаний ППк и обучающихся, прошедших ППк по форме:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| N | Дата | Тематика заседания [<\*>](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par140) | Вид консилиума (плановый/внеплановый) |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

--------------------------------

<\*> - утверждение плана работы ППк; утверждение плана мероприятий по выявлению обучающихся с особыми образовательными потребностями; проведение комплексного обследования обучающегося; обсуждение результатов комплексного обследования; обсуждение результатов образовательной, воспитательной и коррекционной работы с обучающимся; зачисление обучающихся на коррекционные занятия; направление обучающихся в ПМПК; составление и утверждение индивидуальных образовательных маршрутов (по форме определяемой образовательной организацией); экспертиза адаптированных основных образовательных программ ОО; оценка эффективности и анализ результатов коррекционно-развивающей работы с обучающимися и другие варианты тематик.

5. Журнал регистрации коллегиальных [заключений](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par245) психолого-педагогического консилиума по форме:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N п/п | ФИО обучающегося, класс/группа | Дата рождения | Инициатор обращения | Повод обращения в ППк | Коллегиальное заключение | Результат обращения |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

6. [Протоколы](file:///C:\Users\СЕР%20ГЕЙ\Downloads\Распоряжение%20Минпросвещения%20России%20от%2009.09.2019%20N%20Р-93%20%20Об%20(1).rtf#Par196) заседания ППк;

7. Карта развития обучающегося, получающего психолого-педагогическое сопровождение (В карте развития находятся результаты комплексного обследования, характеристика или педагогическое представление на обучающегося, коллегиальное заключение консилиума, копии направлений на ПМПК, согласие родителей (законных представителей) на обследование и психолого-педагогическое сопровождение ребенка, вносятся данные об обучении ребенка в классе/группе, данные по коррекционной-развивающей работе, проводимой специалистами психолого-педагогического сопровождения. Карта развития хранится у председателя консилиума и выдается руководящим работникам ОО, педагогам и специалистам, работающим с обучающимся).

8. Журнал направлений обучающихся на ПМПК по форме:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N п/п | ФИО обучающегося, класс/группа | Дата рождения | Цель направления | Причина направления | Отметка о получении направления родителями |
|  |  |  |  |  | Получено: далее перечень документов, переданных родителям (законным представителям) |
| Я, ФИО родителя (законного представителя) пакет документов получил(а). |
| "\_\_" \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  Подпись:  Расшифровка: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

Приложение 2

Шапка/официальный бланк ОО

---------------------------------------------------------------------------

Протокол заседания психолого-педагогического консилиума

наименование ОО

N \_\_\_\_ от "\_\_" \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Присутствовали: И.О.Фамилия (должность в ОО, роль в ППк), И.О.Фамилия

(мать/отец ФИО обучающегося).

Повестка дня:

1. ...

2. ...

Ход заседания ППк:

1. ...

2. ...

Решение ППк:

1. ...

2. ...

Приложения (характеристики, представления на обучающегося, результаты

продуктивной деятельности обучающегося, копии рабочих тетрадей, контрольных

и проверочных работ и другие необходимые материалы):

1. ...

2. ...

Председатель ППк \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ И.О.Фамилия

Члены ППк:

И.О.Фамилия

И.О.Фамилия

Другие присутствующие на заседании:

И.О.Фамилия

И.О.Фамилия

Приложение 3

Шапка/официальный бланк ОО

---------------------------------------------------------------------------

Коллегиальное заключение психолого-педагогического

консилиума (наименование образовательной организации)

Дата "\_\_" \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ года

Общие сведения

ФИО обучающегося:

Дата рождения обучающегося: Класс/группа:

Образовательная программа:

Причина направления на ППк:

Коллегиальное заключение ППк

|  |
| --- |
| (выводы об имеющихся у ребенка трудностях (без указания диагноза) в развитии, обучении, адаптации (исходя из актуального запроса) и о мерах, необходимых для разрешения этих трудностей, включая определение видов, сроков оказания психолого-медико-педагогической помощи. |
| Рекомендации педагогам |
|  |
| Рекомендации родителям |
|  |

Приложение: (планы коррекционно-развивающей работы, индивидуальный

образовательный маршрут и другие необходимые материалы):

Председатель ППк \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ И.О.Фамилия

Члены ППк:

И.О.Фамилия

И.О.Фамилия

С решением ознакомлен(а) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись и ФИО (полностью) родителя (законного представителя)

С решением согласен (на) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись и ФИО (полностью) родителя (законного представителя)

С решением согласен(на) частично, не согласен(на) с пунктами: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись и ФИО (полностью) родителя (законного представителя)

Приложение 4

Представление психолого-педагогического консилиума

на обучающегося для предоставления на ПМПК

(ФИО, дата рождения, группа/класс)

Общие сведения:

- дата поступления в образовательную организацию;

- программа обучения (полное наименование);

- форма организации образования:

1. в группе/классе

группа: комбинированной направленности, компенсирующей направленности, общеразвивающая, присмотра и ухода, кратковременного пребывания, Лекотека и др.);

класс: общеобразовательный, отдельный для обучающихся с ...;

2. на дому;

3. в форме семейного образования;

4. сетевая форма реализации образовательных программ;

5. с применением дистанционных технологий

- факты, способные повлиять на поведение и успеваемость ребенка (в образовательной организации): переход из одной образовательной организации в другую образовательную организацию (причины), перевод в состав другого класса, замена учителя начальных классов (однократная, повторная), межличностные конфликты в среде сверстников; конфликт семьи с образовательной организацией, обучение на основе индивидуального учебного плана, надомное обучение, повторное обучение, наличие частых, хронических заболеваний или пропусков учебных занятий и др.;

- состав семьи (перечислить, с кем проживает ребенок - родственные отношения и количество детей/взрослых);

- трудности, переживаемые в семье (материальные, хроническая психотравматизация, особо отмечается наличие жестокого отношения к ребенку, факт проживания совместно с ребенком родственников с асоциальным или антисоциальным поведением, психическими расстройствами - в том числе братья/сестры с нарушениями развития, а также переезд в другие социокультурные условия менее чем 3 года назад, плохое владение русским языком одного или нескольких членов семьи, низкий уровень образования членов семьи, больше всего занимающихся ребенком).

Информация об условиях и результатах образования ребенка в образовательной организации:

1. Краткая характеристика познавательного, речевого, двигательного, коммуникативно-личностного развития ребенка на момент поступления в образовательную организацию: качественно в соотношении с возрастными нормами развития (значительно отставало, отставало, неравномерно отставало, частично опережало).

2. Краткая характеристика познавательного, речевого, двигательного, коммуникативно-личностного развития ребенка на момент подготовки характеристики: качественно в соотношении с возрастными нормами развития (значительно отстает, отстает, неравномерно отстает, частично опережает).

3. Динамика (показатели) познавательного, речевого, двигательного, коммуникативно-личностного развития (по каждой из перечисленных линий): крайне незначительная, незначительная, неравномерная, достаточная.

4. Динамика (показатели) деятельности (практической, игровой, продуктивной) за период нахождения в образовательной организации <3>.

--------------------------------

<3> Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

5. Динамика освоения программного материала:

- программа, по которой обучается ребенок (авторы или название ОП/АОП);

- соответствие объема знаний, умений и навыков требованиям программы или, для обучающегося по программе дошкольного образования: достижение целевых ориентиров (в соответствии с годом обучения) или, для обучающегося по программе основного, среднего, профессионального образования: достижение образовательных результатов в соответствии с годом обучения в отдельных образовательных областях: (фактически отсутствует, крайне незначительна, невысокая, неравномерная).

6. Особенности, влияющие на результативность обучения: мотивация к обучению (фактически не проявляется, недостаточная, нестабильная), сензитивность в отношениях с педагогами в учебной деятельности (на критику обижается, дает аффективную вспышку протеста, прекращает деятельность, фактически не реагирует, другое), качество деятельности при этом (ухудшается, остается без изменений, снижается), эмоциональная напряженность при необходимости публичного ответа, контрольной работы и пр. (высокая, неравномерная, нестабильная, не выявляется), истощаемость (высокая, с очевидным снижением качества деятельности и пр., умеренная, незначительная) и др.

7. Отношение семьи к трудностям ребенка (от игнорирования до готовности к сотрудничеству), наличие других родственников или близких людей, пытающихся оказать поддержку, факты дополнительных (оплачиваемых родителями) занятий с ребенком (занятия с логопедом, дефектологом, психологом, репетиторство).

8. Получаемая коррекционно-развивающая, психолого-педагогическая помощь (конкретизировать); (занятия с логопедом, дефектологом, психологом, учителем начальных классов - указать длительность, т.е. когда начались/закончились занятия), регулярность посещения этих занятий, выполнение домашних заданий этих специалистов.

9. Характеристики взросления <4>:

--------------------------------

<4> Для подростков, а также обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением.

- хобби, увлечения, интересы (перечислить, отразить их значимость для обучающегося, ситуативность или постоянство пристрастий, возможно наличие травмирующих переживаний - например, запретили родители, исключили из секции, перестал заниматься из-за нехватки средств и т.п.);

- характер занятости во внеучебное время (имеет ли круг обязанностей, как относится к их выполнению);

- отношение к учебе (наличие предпочитаемых предметов, любимых учителей);

- отношение к педагогическим воздействиям (описать воздействия и реакцию на них);

- характер общения со сверстниками, одноклассниками (отвергаемый или оттесненный, изолированный по собственному желанию, неформальный лидер);

- значимость общения со сверстниками в системе ценностей обучающегося (приоритетная, второстепенная);

- значимость виртуального общения в системе ценностей обучающегося (сколько времени по его собственному мнению проводит в социальных сетях);

- способность критически оценивать поступки свои и окружающих, в том числе антиобщественные проявления (не сформирована, сформирована недостаточно, сформирована "на словах");

- самосознание (самооценка);

- принадлежность к молодежной субкультуре(ам);

- особенности психосексуального развития;

- религиозные убеждения (не актуализирует, навязывает другим);

- отношения с семьей (описание известных педагогам фактов: кого слушается, к кому привязан, либо эмоциональная связь с семьей ухудшена/утрачена);

- жизненные планы и профессиональные намерения.

Поведенческие девиации <5>:

--------------------------------

<5> Для подростков, а также обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением.

- совершенные в прошлом или текущие правонарушения;

- наличие самовольных уходов из дома, бродяжничество;

- проявления агрессии (физической и/или вербальной) по отношению к другим (либо к животным), склонность к насилию;

- оппозиционные установки (спорит, отказывается) либо негативизм (делает наоборот);

- отношение к курению, алкоголю, наркотикам, другим психоактивным веществам (пробы, регулярное употребление, интерес, стремление, зависимость);

- сквернословие;

- проявления злости и/или ненависти к окружающим (конкретизировать);

- отношение к компьютерным играм (равнодушен, интерес, зависимость);

- повышенная внушаемость (влияние авторитетов, влияние дисфункциональных групп сверстников, подверженность влиянию моды, средств массовой информации и пр.);

- дезадаптивные черты личности (конкретизировать).

10. Информация о проведении индивидуальной профилактической работы (конкретизировать).

11. Общий вывод о необходимости уточнения, изменения, подтверждения образовательного маршрута, создания условий для коррекции нарушений развития и социальной адаптации и/или условий проведения индивидуальной профилактической работы.

Дата составления документа.

Подпись председателя ППк. Печать образовательной организации.

Дополнительно:

1. Для обучающегося по АОП - указать коррекционно-развивающие курсы, динамику в коррекции нарушений;

2. Приложением к Представлению для школьников является табель успеваемости, заверенный личной подписью руководителя образовательной организации (уполномоченного лица), печатью образовательной организации;

3. Представление заверяется личной подписью руководителя образовательной организации (уполномоченного лица), печатью образовательной организации;

4. Представление может быть дополнено исходя из индивидуальных особенностей обучающегося.

5. В отсутствие в образовательной организации психолого-педагогического консилиума, Представление готовится педагогом или специалистом психолого-педагогического профиля, в динамике наблюдающим ребенка (воспитатель/учитель начальных классов/классный руководитель/мастер производственного обучения/тьютор/психолог/дефектолог).

Приложение 5

Согласие родителей (законных представителей) обучающегося

на проведение психолого-педагогического обследования

специалистами ППк

Я, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ФИО родителя (законного представителя) обучающегося

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(номер, серия паспорта, когда и кем выдан)

являясь родителем (законным представителем) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(нужное подчеркнуть)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(ФИО, класс/группа, в котором/ой обучается обучающийся, дата (дд.мм.гг.)

рождения)

Выражаю согласие на проведение психолого-педагогического обследования.

"\_\_" \_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ г./\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись) (расшифровка подписи)

*Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 156 с.*

**2.1. Общая технология деятельности школьногопсихолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк)**

*!!! Необходимо обратить внимание на то, что текст описания технологии представлен в авторском варианте, но на данный момент консилиум носит название* ***«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ»*** *(исключена медицинская составляющая).*

**Основные принципы деятельности, цели и задачи психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения**

Эффективно и технологично вся система психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ может осуществляться только при наличии команды специалистов сопровождения, объединенных в ***психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения*** (сокращенно ПМПк). Это является одним из организационно педагогических условий реализации инклюзивного образования.

Определим, что под консилиумной деятельностью образовательного учреждения мы понимаем работу не только в режиме обсуждений специалистами особенностей развития и социальной адаптации того или иного ребенка с ОВЗ или сложившейся образовательной ситуации, в которой он находится, но и разработку членами консилиума совместно с педагогами, включенными в инклюзивную практику, индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), Адаптированной Образовательной Программы (АОП), а также ее компонента — психолого-педагогического сопровождения «включаемого» в инклюзивную практику ребенка с ОВЗ, в том числе, ребенка-инвалида, который нуждается в создании специальных условий реализации индивидуального образовательного маршрута. Говоря о создании инклюзивной образовательной среды и комплексном сопровождении инклюзивного процесса мы не можем рассматривать деятельность ПМПк только в отношении непосредственно ребенка с ОВЗ, ребенка-инвалида как основного, но не единственного субъекта инклюзивной практики. Поскольку консилиум ОУ силами своих специалистов призван сопровождать инклюзивный процесс, реализуемый в данном образовательном учреждении в целом, то в «поле зрения» специалистов консилиума, а точнее в «фокусе» его деятельности должны оказаться и другие субъекты инклюзивной образовательной среды. В первую очередь, следует говорить о других детях, включенных в инклюзивную практику — то есть о тех детях (группы, класса), которые окружают включаемого ребенка, но также о родителях ребенка с ОВЗ и других родителях группы или класса, а также всех педагогах, которые определяют обучение и воспитание включаемого ребенка. Таким образом, еще раз отметим, что речь идет о пяти субъектах инклюзивного процесса в ОУ. Это: ребенок с ОВЗ, нуждающийся в специальных образовательных условиях реализации индивидуального образовательного маршрута, другие дети данного класса или группы, родители ребенка с ОВЗ и родители других детей класса, педагогический коллектив, реализующий образовательно-воспитательный процесс.

Можно дать следующее определение консилиума:

***Психолого-медико-педагогический консилиум - это постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующий психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом, адаптированной образовательной программой, а также осуществляющий сопровождение всех субъектов инклюзивной образовательной среды.***

В данном разделе мы остановимся преимущественно на особенностях сопровождения ребенка с ОВЗ.

Если общую стратегию (целостный образовательный маршрут и специальные условия его реализации) включения ребенка в определенной степени определяют специалисты ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии), то разработка *тактических задач сопровождения*, конкретизация последовательности подключения того или иного специалиста, детализация необходимых условий в ОУ, подбор конкретных коррекционных программ, тактик, технологий сопровождения наиболее адекватных особенностям ребенка и всей ситуации его включения в среду обычных сверстников, является задачей именно школьного консилиума. Все это «укладывается» в такой компонент индивидуальной образовательной программы, как «психолого-педагогическое сопровождение».

*!!!Консилиум образовательного учреждения действовал до 2019 г. на основе соответствующего инструктивного письма Министерства образования (№ 27/9016 от 27.03.2000). В этом методическом документе были определены все необходимые моменты и режимы деятельности консилиума.*

*В настоящее время деятельность консилиума определяется примерным Положением о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации, утвержденным распоряжением N Р-93 Минпросвещения РФ 09.09.2019 (текст документа представлен выше).*

Основным требованием к деятельности подобного структурного образования является необходимость не только истинного понимания ценностных, организационных и содержательных аспектов инклюзивного образования, его приоритетов и принципов, но собственно з*адач и логики проведения развивающей и коррекционной работы*, четкой согласованности действий всех специалистов по принципу: «в нужное время в нужном месте».

В состав специалистов ПМПк образовательного учреждения кроме специалиста, организующего и координирующего всю работу по сопровождению и реализации прописанного ПМПК образовательного маршрута, психолога, логопеда и дефектолога могут входить специалисты, непосредственно работающие с ребенком — воспитатели или учителя, специалист сопровождения (тьютор), социальный педагог, педагог группы продленного дня, педагоги дополнительного образования, мед сестра или приглашенный на основе договора врач. Председателем ПМПк может быть назначен завуч по УВР или руководитель службы психолого-педагогического сопровождения, иной администратор,

В тоже время необходимо четко различить задачи сопровождения инклюзивной практики, находящиеся исключительно в компетенции консилиума и задачи общепедагогические, не требующие (или, по край ней мере, минимизирующие) включенность такого «мощного» структурного образования как междисциплинарный консилиум.

К **основным задачам** консилиума образовательного учреждения (решающего, как уже отмечалось, проблемы не только сопровождения детей, с ОВЗ, включенных в среду обычных сверстников, но и особенностей их социальной адаптации в детском сообществе, отношения в детской группе и ОУ в целом), следует отнести:

•Определение тактики и конкретных технологий коррекционно- развивающей работы специалистов, включая режимные моменты оказания специализированной помощи ребенку с ОВЗ, и необходимость проведения тех организационных мероприятий, которые будут способствовать адаптации включенного ребенка в детской среде и образовательном учреждении в целом;

•Реализация и динамическая оценка эффективности предпринимаемых мероприятий в первую очередь по отношению к процессам социальной и образовательной адаптации ребенка, его истинному включению в среду сверстников и детское сообщество в целом;

•Экспертные задачи по изменению образовательной траектории включенного ребенка в самом ОУ, (при согласии родителей) (напри мер, изменение соотношения индивидуальных и групповых форм работы с ребенком, время пребывания ребенка в среде обычных сверстников и т. п.). Если подобные решения являются прерогативой ПМПК (на пример, в ситуации изменения образовательного маршрута в целом — необходимости перехода в другое образовательное учреждение или на иную форму получения образования), то ПМПк просит родителей (за конных представителей) ребенка обратиться на ПМПК с соответствующими рекомендациями ПМПк образовательного учреждения.

•Задачи по выделению детей, не проходивших ПМПК и не имеющих статуса «включенный», но, тем не менее, нуждающихся в специализированных образовательных условиях и помощи со стороны различных специалистов для успешной адаптации ребенка и его обучения. В данном случае речь идет о выделении детей, которых можно отнести к категории «ограниченные возможности здоровья» и которые нуждаются в организации специальных условий образования, но не имеют по ка еще статуса включенного ребенка (то есть не прошли через комплексное консультирование на территориальной психолого-медико-педагогической комиссии). Решение данной задачи включает в себя, в первую очередь, оценку образовательной и социальной адаптации всех детей образовательного учреждения технология которой приводится в отдельном разделе пособия;

•Задачи по координации взаимодействия специалистов по оказанию дополнительной специализированной помощи детям. В то же время, к одной из основных задач деятельности консилиума следует отнести и координацию деятельности всех участников образовательного процесса (принцип междисциплинарности и скоординированного характера деятельности). Действительно, ведь каждый специалист консилиума, решая в сфере своей компетенции вопросы квалификации состояния и развития ребенка, прогноза его возможностей в плане дальнейшего воспитания, социальной адаптации и обучения, вносит собственное понимание в целостную картину обучения и воспитания «особого» ребенка. Так, в уточнении типа отклоняющегося развития, оценке причин и механизмов конкретного типа отклоняющегося развития, определении направлений психологической коррекционной работы, ее последовательности и тактике ведущая роль принадлежит психологу, в постановке нозологического диагноза решающая роль принадлежит, несомненно, врачу (психиатру, неврологу и др.). Квалификация такого наиважнейшего компонента как речевое развитие возлагается на логопеда, который совместно с учителем-дефектологом (а при его отсутствии в образовательном учреждении — педагогом класса) определяет адекватные возможностям ребенка условия и форму обучения, в рамках данного вида образовательного учреждения. Сформированность образовательных навыков и умений и их соответствие образовательной программе данного учреждения также оценивается педагогом или учителем-дефектологом соответствующего про филя. Социальная ситуация развития, среда, в которой находится ребенок вне образовательного учреждения, особенности социального статуса семьи оцениваются социальным педагогом или социальным работником школы.

Все эти разнородные по своей сути деятельности отдельных специалистов должны быть сведены в единую картину индивидуализированного образовательного маршрута ребенка, где определение особенностей психолого-педагогического сопровождения как одного из компонентов ***индивидуальной образовательной программы*** — крайне важная его часть. Именно в этом состоит одна из его наиважнейших задач консилиумного обсуждения ребенка.

В то же время невозможно не определить и деятельность специалистов консилиума по сопровождению других субъектов инклюзивного образовательного пространства. В первую очередь, важно поставить перед всеми специалистами консилиума задачу оценки качества жизни и обучения других детей, обучающихся с «особым» ребенком в одной группе или классе. В данном случае идет речь о соблюдении прав всех детей на получение образование. В основном функция сопровождения детей класса должна выполняться психологом. Именно в его профессиональной компетенции находится оценка межличностных отношений, коммуникативных особенностей, других аспектов взаимодействия и эмоциональной атмосферы в детском коллективе. Другие специалисты консилиума также должны быть включены в сопровождение всех остальных детей класса, группы — каждый в сфере своей профессиональной компетенции. И логопед, и дефектолог, а при его отсутствии сам педагог класса должны определенным образом в определенной технологии отслеживать адекватное формирование соответствующих компетенций у всего детского сообщества, в которое включен ребенок с ОВЗ.

В свою очередь, задача сопровождения родителей (и ребенка с ОВЗ, и родителей других детей) целиком и полностью является прерогативой психолога консилиума. В принципе данная составляющая его деятельности должна стать одной из составных частей в общей программе психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. Точно также вопросы сопровождения педагогического коллектива, в частности, помощь педагогу/ам класса по индивидуализации основной образовательной программы для ребенка с ОВЗ, просветительская деятельность по поводу тех или иных особенностей включаемых в образовательное пространство детей с ОВЗ и т. п. являются одним из аспектов деятельности всех специалистов консилиума.

В целом деятельность специалистов консилиума можно рассматривать как состоящую из ряда последовательных этапов, закономерно вытекающих один из другого. В реальной практике, безусловно, возможны некоторые расхождения с приводимой здесь стратегией работы, которые могут определяться региональными, этническими и социокультурными особенностями семей и т. п.

**Технология деятельности консилиума образовательного учреждения по сопровождению ребенка с ОВЗ**

Совершенно очевидно, что работа консилиума по отношению к включенному ребенку с ОВЗ, может начаться в соответствии с условиями и рекомендациями ПМПК, либо по запросу родителей (лиц их замещающих), либо (с их согласия) по запросу учителя, администрации образовательного учреждения. При этом согласие родителей в любом случае должно быть документально зарегистрировано в Карте развития или в каком-либо другом документе, заводимом на ребенка в данном учреждении. Такое письменное согласие родителей или лиц их заменяющих, ставшее уже стандартной процедурой в большинстве учреждений специального образования и ППМС-Центров, позволяет предупредить ряд негативных моментов, связанных, в первую очередь, с конфликтны ми ситуациями.

Деятельность консилиума образовательного учреждения может так же быть для удобства представления «разбита» на несколько этапов.

В первую очередь необходим анализ актуальных ресурсов специалистов в соответствии с рекомендациями ПМПК, которые, в соответствии с Законом об образовании лиц с ОВЗ в Москве становятся обязательными к исполнению в ОУ. Анализ рекомендаций и условий включения, представленный в рекомендациях ПМПК (потребность в сопровождении (тьютор), направленность коррекционной работы (логопед, психолог, дефектолог, специальный педагог, ЛФК, врач, и т. п., рекомендуемый режим занятий и консультаций, дополнительная помощь специалистов вне ДОУ, дополнительное специальное оборудование и т. п.) для успешного включения ребенка с ОВЗ в детское сообщество конкретного ОУ, группы или класса можно рассматривать как ***предварительный этап*** сопровождения ребенка.

Помимо этого в настоящее время разработан ряд документов, карт развития и т. п., в которых достаточно подробно и развернуто можно представить необходимые начальные сведения о ребенке и его семье (социальная часть) которые дополняют документами и рекомендация ми, поступающими с ПМПК.

Важной проблемой является определение последовательности «про хождения» ребенком различных специалистов. Несомненно, многое за висит от состава специалистов консилиума или вида образовательного учреждения, принявшего ребенка.

Первичное (углубленное) обследование ребенка специалистами (в том числе и психологом) является фактически следующим, ***первым этапом*** сопровождения.

В ситуации, когда необходимо предварительное выделение детей, нуждающихся в организации специальных образовательных условий, проводиться предварительная скрининговая диагностика.

Кто из специалистов должен проводить так называемый «первичный углубленный диагностический прием»? До сих пор этот вопрос не имеет однозначного решения. Существует два наиболее эффективных варианта. В том случае, когда в учреждении имеется психолог с большим практическим опытом работы, первичный прием ребенка с ОВЗ имеет смысл проводить совместно с педагогом класса или группы, с которым ребенок уже знаком. Особенно это эффективно на самых начальных этапах включения ребенка. Когда же в силу тех или иных причин психолог не обладает достаточным опытом работы, первичный прием имеет смысл проводить любому другому специалисту, например, логопеду или дефектологу.

В ситуации, когда первичный прием проводит психолог, в своих рекомендациях он может в некоторых случаях определить и дальнейшую последовательность (приоритетность) проведения обследований (консультаций) специалистами разного профиля. Несомненно, огромную роль в такого рода координационной работе играет собственный опыт психолога. Психолог, осуществляющий первичное консультирование включенного ребенка с ОВЗ, собирает и дополнительные анамнестические сведения о нем и его семье (психологический анамнез), и частично и социальный анамнез (состав семьи ребенка, кто занимается его развитием и воспитанием и т.п.). В этом случае другие специалисты дополняют и уточняют полученные анамнестические данные.

По результатам проведения углубленного обследования каждый специалист, работавший с ребенком, составляет развернутое заключение, уточняет рекомендации с точки зрения программ коррекционной и абилитационной работы, социализации ребенка с ОВЗ, их конкретных направлений и этапов, тактик и технологий работы с ребенком или группой детей. Это позволяет впоследствии составить индивидуальную программу коррекции на ближайшее время (четверть, полугодие, месяц…). Важно, чтобы каждый специалист консилиума в рамках своего профессионального подхода обобщил оценку особенностей психического развития ребенка и в своем заключении на основании полученных результатов оценки индивидуальных показателей развития отдельных сфер и деятельности в целом привел его типологическую характеристику — то есть отнес особенности психического развития к той или иной типологической категории. Другими словами — поставил соответствующий своей профессиональной компетенции диагноз. У медицинских работников это нозологический диагноз, у логопедов — аналогом диагноза является логопедическое заключение, у психолога следует говорить о психологическом диагнозе, педагог должен дать педагогическую характеристику сформированности школьно-значимых навыков и соотнести их с соответствующими программными требованиями на момент педагогического тестирования. Полученные данные каждого специалиста отдельно, в том числе и типологическая характеристика каждого из них должны быть сведены в единый протокол ПМПк. Это позволит потом, при коллегиальном обсуждении оценить результаты каждого из специалистов консилиума и, придя к общей итоговой оценке особенностей ребенка, выработать комплексные рекомендации по его сопровождению, в том числе «внешнему» маршруту.

Поскольку в задачи консилиума, прежде всего, входит разработка индивидуальной образовательной программы, в том числе, компонента психолого-педагогического сопровождения ребенка, то форма организации процедуры обследования чаще всего может быть только индивидуальной для каждого специалиста с последующим коллегиальным об суждением полученных каждым из них результатов и выработкой соответствующего коллегиального решения и комплексных рекомендаций.

Точно также и формулировка коллегиального заключения, разработка индивидуальной образовательной программы с развернутой структурой сопровождения ребенка каждым специалистом базируется на подробных углубленных заключениях каждого из них и согласованных рекомендациях всех специалистов. Все это предъявляет определенные требования к составу консилиума. В *консилиум* включаются все те специалисты, которые в той или иной степени включены в работу с данным ребенком (что также утверждается соответствующим документом). Таким образом, состав консилиума ОУ «от ребенка к ребенку» может варьировать: одни специалисты (например, психолог или врач) работают постоянно, другие (педагог класса, учитель-логопед, воспитатель ГПД и др.) — меняются. Это также накладывает определенные условия на их совместную деятельность и взаимодействие.

***Первый этап консилиумной деятельности*** заканчивается составлением *индивидуальных* заключений каждым специалистом консилиума. В соответствии с принципом *индивидуально-коллегиального обследования* после проведения индивидуальных обследований специалисты проводят коллегиальное обсуждение полученных результатов с одновременным «прописыванием» рекомендаций и определением «контуров» адаптированной образовательной программы. Это обсуждение можно рассматривать в качестве ***второго этапа*** консилиумной деятельности.

Коллегиальное обсуждение результатов обследования позволяет конкретизировать и уточнить представление о характере и особенностях развития ребенка, определить вероятностный прогноз его дальнейшего развития и конкретизировать направления развивающе-коррекционных, и абилитационных мероприятий, которые будут способствовать максимальной социальной и образовательной адаптации включенного ребенка. Завершающей частью этого этапа работы консилиума является выработка решения по направлениям индивидуализации образовательной программы, в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, а также определение необходимых, на дан ном этапе, специальных коррекционных и развивающих программ, форма (индивидуальная или групповая) и частота их проведения — оптимальные в каждом конкретном случае. Организованная таким об разом работа будет способствовать максимальной адаптации ребенка с ОВЗ в среде сверстников и его реальному включению в эту среду.

На заседании консилиума обсуждается координация и согласованность последующего взаимодействия специалистов друг с другом, их участие в адаптации образовательной программы (если в этом есть необходимость), собственные рекомендации учителям. В рамках психолого-педагогического сопровождения определяется последовательность включения различных специалистов в работу с ребенком.

Характерной особенностью деятельности специалистов консилиума в условиях реализации инклюзивного образования является то, что их работа не может протекать изолированно от других специалистов и самое главное от деятельности педагогов и воспитателей. И это касается не только педагога, как «главного» специалиста в образовательном учреждении. Сейчас в образовательных учреждениях (в системе специального образования в обязательном порядке) работают такие специалисты как логопед, социальный педагог, реже — специалисты медицинского профиля (невролог, психиатр и даже педиатр), специалисты по охране здоровья. Часто их работа идет по принципам: «чем больше, тем лучше» и «все сразу вместе», причем каждый из них озадачен, прежде всего, максимально полным выполнением своего объема работ, зачастую, вне зависимости от того, что делают остальные. Координацией усилий психолога с усилиями логопеда, учителя-дефектолога, врача, сборка всех в единую слаженную команду есть собственно задача консилиумных обсуждений и деятельности координатора по инклюзии, руководителя консилиума. Это требует от этих специалистов особых управленческих навыков, знаний в смежных областях знаний, умения создать конструктивную атмосферу в деятельности консилиума.

В ситуации, когда консилиум ОУ не пришел к общему мнению о характере необходимой развивающей и коррекционной работы с ребенком, случай оказался сложным и опыта специалистов недостаточно, специалисты могут обратиться к специалистам территориальной (окружной) ПМПК для повторной (а иногда и первичной) консультации. Часто это не требует повторного обследования ребенка членами территориальной ПМПК (особенно, если ребенок был на комиссии недавно), а предполагает консультацию специалистов ПМПк специалистами ко миссии. Точно также необходимо поступить и в ситуации конфликтных отношений с родителями ребенка, непринятием родителями рекомендаций консилиума и т. п.

В случае выявления среди детей школы детей, испытывающих явные трудности социальной и /или образовательной адаптации и нуждающихся в определении условий их обучения и воспитания, специалисты консилиума рекомендуют, а часто и убеждают родителей (лиц их за меняющих) обратиться на территориальную ПМПК. В этом случае копии полученных результатов в виде общего (коллегиального) заключения консилиума передаются в территориальную (окружную) психолого-медико-педагогическую комиссию. Там определяется или уточняется по вновь открывшимся обстоятельствам образовательный маршрут для ребенка и условия, способствующие максимальной социальной и образовательной адаптации ребенка, выдается повторное заключение и дополнительные рекомендациями по организации условий для развития, воспитания и обучения ребенка.

К этому же этапу коллегиально организованной консилиумной деятельности можно отнести разработку индивидуальной образовательной программы, ее основных компонентов, в первую очередь, особенностей психолого-педагогического сопровождения ребенка, нуждающегося в создании для него специальных образовательных условий. Индивидуальная образовательная программа (ИОП), ее отдельные компоненты, в данном случае психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ обсуждаются совместно с родителями, согласуются с их возможностями и пожеланиями и, в конечном итоге, индивидуальная образовательная программа должна быть подписана родителями. Важным элементом ИОП является определение периода, на который эта программа разрабатывается. Это, в свою очередь, определят повторные проведения консилиума по существованию ребенка в инклюзивном образовательном пространстве, на которых должна проводиться оценка эффективности реализации ИОП, эффективности сопровождения других субъектов инклюзивного пространства, связанных с включаемым в него ребенком, а также необходимая коррекция индивидуального образовательного маршрута и условий его реализации.

Следующим ***(третьим) этапом*** деятельности специалистов консилиума является собственно реализация решений консилиума — реализация индивидуальной образовательной программы, в том числе, включающей в себя коррекционные и развивающие занятия специалистов сопровождения, или включения специальной абилитационной, коррекционной помощи непосредственно в процесс обучения и воспитания ребенка — то есть все составные элементы, определяющие психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ.

Развивающая и коррекционная работа в соответствии с организационными особенностями данного учреждения, штатным расписанием и возможностями специалистов и ребенка проходит в индивидуальном или групповом (подгрупповом) режиме. В соответствии с особенностями развития ребенка и наличием соответствующих специалистов определяются конкретные программы коррекционной работы того или иного специалиста, технологии и тактики этой работы, интенсивность и режим занятий. Кроме того, должны быть определены как ориентировочная продолжительность отдельного занятия, так и цикла занятий в целом.

Помимо этого в процессе обсуждения и в частных консультациях специалисты фиксируют рекомендации для педагогов (воспитателей), которые работают с ребенком в группе (классе). Это могут быть как рекомендации по использованию отдельных приемов и техник работы с ребенком в рамках деятельности класса (группы), так и рекомендации, включающие в себя необходимость дозирования объема материала или темпа его подачи, уровней сложности программного материала и т. п.

Использование (а в некоторых случаях и специальная разработка) индивидуально ориентированных программ специальной психологической помощи в отношении к индивидуальным особенностям ребенка или группы детей также будет способствовать решению задач максимального включения ребенка с ОВЗ в среду своих сверстников. Отсюда, в частности, вытекает важная задача подбора детей для групповой работы, имеющей определенные коррекционные цели. Так даже в группе детей, занимающихся с логопедом можно «подобрать» детей которые станут «опорными» для учителя с точки зрения адаптации и принятия всеми детьми ребенка с ОВЗ.

Крайне важной задачей деятельности психолога и социального педагога консилиума ОУ для помощи в социальной адаптации ребенка является проведение психологической работы не только с ребенком или группой (классом), в котором он включен, но и проведение специальной психологической работы со всеми взрослыми участниками образовательного процесса — воспитателями, учителями, родителями. Это особый вид деятельности специалистов, в первую очередь, психолога, необходимость в которой может быть определена не только на ПМПк, но и стать решением педсовета или группы администрации.

Своеобразным завершением этого этапа работы каждого специалиста является *динамическое* обследование (оценка состояния ребенка послеокончания цикла развивающе-коррекционной работы в рамках ИОП) или итоговое обследование. Результаты деятельности отражается в соответствующем заключении специалистов по оценке динамики развития и адаптации ребенка. Таким же итогом следует рассматривать и оценку адаптированности других детей к включению в их сообщество «особого» ребенка. В том числе образовательной адаптированности. Большое (пусть и косвенное) значение для деятельности консилиума имеет аттестация образовательных и социальных достижений включенного ребенка. Последнее является одним из основных критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения в целом.

Важным аспектом деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума является форма взаимодействия специалистов. Совместные междисциплинарные консилиумные разборы вовсе не исчерпывают и не формализуют деятельность специалистов по обсуждению стратегии, конкретных шагов и тактик помощи ребенку с ОВЗ или другим детям инклюзивной группы или класса. Скорее наоборот, такая форма работы специалистов позволяет «запустить» процессы консультирования специалистами педагогов и воспитателей и наоборот, позволяя понять ценность каждого специалиста и значимость его видения выхода из конкретной проблемной ситуации. Именно деятельность консилиума ОУ по нашим наблюдениям и опыту позволяет педагогам, воспитателям более четко представлять сферы компетенции различных специалистов сопровождения, дает возможность обращения за консультациями по поводу конкретных или более общих вопросов не только более адресно, но и с четким запросом. Такие же процессы взаимного консультирования запускаются и между другими специалистами консилиума ОУ.

**Организация взаимодействия участников инклюзивного**

**образовательного процесса**

***Субъекты инклюзивной практики***

Основным субъектом является «ребенок с ОВЗ».

*Дети с ограниченными возможностями здоровья* – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)].

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»].

Мы будет рассматривать ребенка с ОВЗ, в том числе, ребенка-инвалида как субъекта психолого-педагогического сопровождения в плане следующих аспектов.

- Это ребенок, по результатам обследования на психолого-медико- педагогической комиссии, нуждающийся в разработке индивидуального образовательного маршрута, его основного элемента — адаптированной образовательной программы (АОП), включающей в себя такие компоненты как индивидуальный учебный план, адаптированный учебный материал, психолого-педагогическое сопровождение, а также организации специальных образовательных условий получения образования и социализации, то есть реализации индивидуального образовательного маршрута.

- При таком подходе приоритетным для разработки АОП и специальных условий ее реализации становиться не наличие у ребенка какой-либо инвалидности, а наличие особых образовательных потребностей получения образования и социализации. То есть при определении ребенка как субъекта инклюзивной практики, субъекта инклюзивного образовательного пространства приоритетным является именно необходимость учета его особых образовательных потребностей, требующих, и разработки индивидуальной образовательной программы, и создания специальных образовательных условий ее реализации.

- Таким образом, при создании инклюзивного (включающего) образовательного пространства медицинский диагноз и его «социальный аналог» — решение бюро медико-социальной экспертизы о назначении инвалидности (временной или постоянной) и, как законодательное следствие, разработка для такого ребенка индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА) не должны являться определяющими при оценке такого ребенка как основного субъекта инклюзивной практики.

При этом сами особенности психофизического состояния и развития ребенка определяют особенности индивидуализации образовательного маршрута, особенности адаптации учебного материала, варьирование объема психолого-педагогического сопровождения и «набора» специалистов, его реализующего. Важным аспектом индивидуализации образования ребенка является спецификация (перечень) необходимых для него специальных образовательных условий, которые в значительной степени определяют эффективность психолого-педагогического сопровождения и саму реализацию индивидуального образовательного маршрута.

Следующим по значимости субъектом (скорее, субъектами) инклюзивного образовательного пространства являются остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство, которое после появления ребенка с ОВЗ, нуждающегося в организации специальных условий образования, приобретает свойство «инклюзивного». Эти дети также будут нуждаться в определенном психолого-педагогическом сопровождении, хотя и несколько иного плана.

Важно понимать, что дети, окружающие нашего включаемого ребенка, не являются по отношению к нему однородным «коллективным субъектом». Некоторые из них с различной степенью негативности от носятся к ребенку с ОВЗ, другие — нейтральны — он для них как бы не существует. Третьи, возможно, испытывают позитивные чувства и положительное отношение. В этой неоднородной межличностной ситуации предельно важно обеспечить как оценку межличностных отношений в детском коллективе, так и разработать ряд психолого-педагогических мероприятий, позволяющих минимизировать негативные отношения и использовать позитивные отношения для создания не просто толерантной образовательной среды, но эффективного включения создаваемых позитивных отношений в структуру комплексного психолого- педагогического сопровождения.

Другими субъектами инклюзивного образовательного пространства являются родители, и включаемого ребенка, и других детей класса. Совершенно очевидно, что в данном случае родителей нельзя рассматривать как однородный субъект сопровождения. Для каждой категории родителей должны быть разработаны отдельные технологии оценки и сопровождения специалистами школьного консилиума, в первую очередь, психологом ППк.

Еще одним субъектом инклюзивной практики, нуждающимся в психолого-педагогическом сопровождении, являются непосредственные участники инклюзивного образования — педагогический коллектив общеобразовательного учреждения. Педагогов следует рассматривать как особых субъектов сопровождения, поскольку они сами непосредственно включены в инклюзивное образование как специалисты, но, в то же время, в силу специфики своей профессиональной подготовки нуждаются в помощи и поддержке со стороны специалистов школьного консилиума, обладающих специальными знаниями и умениями в отношении различных категорий детей с ОВЗ.

***Особенности организации (координации) деятельности специалистов по сопровождению ребенка с ОВЗ***

В данном случае технологию организации — в общем виде координации деятельности по психолого-педагогическому сопровождению реализует координатор по инклюзии или руководитель школьного консилиума. Как правило, им является специалист школы, обладающий достаточным административным ресурсом.

**Основная цель** деятельности руководителя школьного консилиума: обеспечение междисциплинарного, «командного» эффективного взаимодействия специалистов в решении вопросов о содержании, формах, методах и приемах обучения, коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ, комплексном сопровождении всех субъектов инклюзивной практики.

Можно выделить и **основные задачи** его деятельности:

1. Планирование, реализация и анализ конкретных шагов администрации по развитию инклюзивной практики в образовательном учреждении;

2. Поддержка инклюзивной практики: организация условий для деятельности педагогов, включенных в инклюзивный процесс, специалистов психолого-педагогического сопровождения;

3. Поиск необходимых ресурсов как «внутри» образовательного учреждения, так и «вне» его;

4. Планирование, реализация и мониторинг конкретных шагов педагогического коллектива школы по включению «особых» детей в группу сверстников и образовательный процесс, оценку их адаптации и динамики развития, сопровождение всех остальных субъектов инклюзивной практики;

5.Координация взаимодействия специалистов междисциплинарнойкоманды психолого-педагогического сопровождения (фактически, всех членов ППк);

6. Регулирование взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, поддержка отношений сотрудничества и взаимопомощи;

7. Организация взаимодействия специалистов и педагогов с всемиродителями учащихся;

8. Координация взаимодействия образовательного учреждения с социальными партнерами — учреждениями и организациями, связанны ми в единую систему инклюзивных образовательных учреждений, включая ресурсную сеть.

Одним из основных условий эффективной деятельности образовательного учреждения по включению в образовательную среду различных категорий детей с ОВЗ и психолого-педагогическое сопровождение всех остальных субъектов инклюзив ной практики является наличие междисциплинарной команды специалистов. В этой ситуации руководитель консилиума вы ступает в нескольких «ролях». Рассмотрим возможные направления и алгоритм деятельности руководителя школьного консилиума как координатора психолого-педагогического сопровождения включения детей с ОВЗ в образовательный процесс.

Руководитель консилиума как «***разработчик стратегии инклюзии в учреждении***». При этом актуализируются следующие направления деятельности, естественно, в сотрудничестве с участниками междисциплинарной команды специалистов ОУ и родителями:

•анализирует потребности детей с ОВЗ, поступивших в ОУ;

•в зависимости от этих потребностей — определяет стратегию поддержки, организационные и содержательные задачи, стоящие перед администрацией ОУ и педагогическим коллективом в отношении конкретного ребенка с ОВЗ и его семьи;

•совместно с ведущими для каждого конкретного ребенка специалистами сопровождения (психологом, дефектологом, логопедом, тьютором, социальным педагогом) выделяет и анализирует основные долго временные и кратковременные цели в развитии ребенка;

•планирует всю работу специалистов психолого-педагогического сопровождения и свою, в частности, по разработке и реализации АОП;

•формулирует общую стратегию психолого-педагогического сопровождения конкретного ребенка с ОВЗ, его семьи и сопровождения других субъектов инклюзивной практики;

•оценивает эффективность сопровождения.

При этом реализуются следующие «шаги»:

При поступлении ребенка с ОВЗ в ОУ (в ситуации его предварительного обследования на ПМПК и согласии родителей с направлением в это образовательное учреждение) руководитель консилиума:

1. Изучает документацию, сопровождающую поступление ребенка сОВЗ в школу (ДОУ): медицинскую карту; психолого-педагогические характеристики от специалистов, ранее осуществлявших коррекционно-развивающую и образовательную работу с ребенком; заключение ПМПК, рекомендации по условиям обучения (воспитания) ребенка, режиму пребывания в образовательном учреждении;
2. Организует собеседование с родителями, заключает соглашение осотрудничестве, при наличии — договор о правах и обязанности образовательного учреждения и семьи;
3. Формирует «мини-команду» специалистов, которые будут работать с ребенком и его семьей в соответствии с рекомендациями ОПМПК разработанной адаптированной образовательной программой, ее компонентами. Проводит рабочую встречу команды специалистов для совместного анализа имеющейся информации о ребенке и его семье, предварительного планирования действий на адаптационный период;
4. Организует деятельность основных педагогов и специалистов сопровождения в адаптационный период пребывания ребенка в ОУ (наблюдение и целенаправленную диагностику с целью выявления возможностей и затруднений ребенка, подбор адекватного возможностям ребенка и семьи режима пребывания в ОУ, образовательной стратегии и тактики);

5. Организует следующую встречу специалистов ППк совместно сродителями, другими представителями администрации. Анализирует результаты диагностики, прохождения ребенком адаптационного пери ода. На этом же этапе организует разработку АОП, координирует в процессе разработки взаимодействие специалистов консилиума и педагогического коллектива;

6. Совместно с заместителем директора, руководителями структурных подразделений и служб (если таковые существуют в учреждении) составляет расписание индивидуальных и групповых коррекционных занятий для включаемых детей;

7. Курирует реализацию стратегии и тактики, проведение конкретных мероприятий по сопровождению ребенка и его семьи, других субъектов инклюзивной практики;

8. Организует сбор и анализ материалов, иллюстрирующих динамику продвижения ребенка, качество реализации адаптированной образовательной и коррекционно-развивающей программ (в рамках соответствующих компонентов АОП).

В свою очередь, как непосредственно ***член школьного консилиума*** — его руководитель осуществляет следующие направления своей деятельности:

•Осуществляет координацию взаимодействия сотрудников ОУ — членов ППк (педагогов классов, специалистов психолого-педагогического сопровождения, тьюторов, педагогов дополнительного образования по необходимости, администрации) при подготовке к консилиуму;

•Участвует в планировании и работе заседаний ППк по детям, включенным в инклюзивную практику;

•Принимает участие в разработке адаптированной образовательной программы (АОП), ее реализации в рамках ОУ,

•Организует работу ППк по анализу деятельности его специалистов (в рамках психолого-педагогического сопровождения), при необходимости — ее коррекции.

При этом он, будучи руководителем ППк:

1. Договаривается с сотрудниками ОУ о режиме и форме проведенияППк.

2. Готовит приказ о деятельности ППк образовательного учреждения, утверждает у директора образовательного учреждения состав участников ППк, изменения в графике работы или функциональных обязанностях сотрудников ОУ.

3. Извещает администрацию и сотрудников ОУ о дате проведениязаседаний ППк.

4. Извещает родителей о дате проведения ППк по их ребенку, приглашает на встречу.

5. Ведет (или поручает вести определенному сотруднику) отчетнуюи текущую документацию.

6. Знакомит специалистов с формой ведения документации (педагогическое представление, заключения логопеда, дефектолога, психолога — первичное, динамическое, итоговое).

7. Разрабатывает общую стратегию, соединяет, «состыковывает» основные блоки индивидуальной образовательной программы для ребенка с ОВЗ.

8. Курирует выполнение АОП и ее отдельных компонентов, посещает групповые и индивидуальные занятия, в том числе коррекционно-развивающие, координирует взаимодействие основных педагогов и специалистов сопровождения.

В рамках обеспечения взаимодействия с родителями ребенка с ОВЗ, родителями других детей класса (школы) руководитель ППк:

•Анализирует намерения семьи ребенка с ОВЗ в области его образования и дальнейшей жизни;

•совместно со специалистами сопровождения конкретизирует пожелания родителей к режиму пребывания в ОУ, содержанию и формам коррекционно-развивающей работы;

•устанавливает отношения взаимного сотрудничества, разделения ответственности ОУ и семьи за развитие ребенка, его социализацию.

При этом руководитель ППк, занимая позицию «***координатора взаимодействия с родителями***», обеспечивает (или реализует сам) следующие шаги:

1. На первом собеседовании разъясняет родителям возможности образовательного учреждения в плане оказания образовательных услуг и психолого-педагогической поддержки.

2. Заключает соглашение о сотрудничестве между родителями и ОУ.

3. Приглашает родителей на заседание ППк по разработке адаптированной образовательной программы, участвует в ее согласовании с родителями;

4. Доводит до сведения родителей расписание занятий ребенка, согласовывает режим пребывания ребенка в ОУ и организацию психолого-педагогического сопровождения, включая коррекционно-развивающие занятия;

5. Извещает родителей о возможном времени проведения индивидуальных и групповых консультаций, приглашает на тренинги, собрания, «Родительскую школу» и другие мероприятия;

6. Сообщает родителям (или поручает другим сотрудникам) о возможных изменениях в расписании коррекционно-развивающих занятий, изменениях в нагрузке и т. д. (принятых по решению ППк);

7. Анализирует «обратную связь» — мнение о ходе адаптации ребенка в ДОУ (школе), темпах и путях его дальнейшего развития, эмоциональном состоянии самих родителей. Анализирует запрос семьи, привлекает, при необходимости, внутренние и внешние ресурсы для поддержки семьи.

Выступая в качестве «***информатора***», руководитель консилиума образовательного учреждения (ОУ) аккумулирует, анализирует и передает необходимую информацию для педагогов, родителей, администрации. При этом он осуществляет следующий алгоритм деятельности:

1. Информирует педагогический коллектив и администрацию ОУ осостоянии дел по данному направлению на уровне ОУ, района, округа, города и т. д.

2. Доводит до сведения родителей и администрации решения ППк.

3. Предоставляет администрации, родителям, педагогам информацию о возможных внутренних и внешних ресурсах по их запросу.

4. Предоставляет статистические сведения о ходе включения детей сОВЗ в ОУ школьному сообществу (органам самоуправления — управляющий совет ОУ, Совет по инклюзии, родительский комитет и др.) и органам управления образования по их запросу.

Важным компонентом деятельности руководителя консилиума ОУ является ***поиск возможных ресурсов*** для эффективной реализации задач инклюзивной практики. Следует отметить, что этот аспект (как, впрочем, и многие другие) не относится исключительно к реализации инклюзивной практики непосредственно по отношению к включаемому ребенку с ОВЗ, ребенку-инвалиду, но имеет отношение ко всем субъектам психолого-педагогического сопровождения — семье ребенка с ОВЗ, родителям других детей, специалистам ППк и педагогическому коллективу.

В этой ситуации руководитель ППк:

•Анализирует запрос и имеющиеся «внутренние» ресурсы, необходимые для создания доступной, развивающей образовательной среды.

•Совместно с другими представителями администрации и специалистами ОУ занимается вопросами обеспечения обучающихся дополнительным оборудованием и дидактическими материалами.

•Анализирует запрос педагогов и родителей на «внешние» ресурсы — методическая, юридическая, медицинская поддержка, дополни тельные реабилитационные услуги и т. д.

•Координирует взаимодействие с «внешними» партнерами ОУ по ответу на имеющийся запрос.

Для этого руководитель должен осуществить следующие мероприятия, согласованные с другими этапами психолого-педагогического со провождения инклюзивной практики и деятельностью ППк:

1. Совместно с заместителем директора по УВР), руководителямиструктурных подразделений и служб учреждения определить необходимость:

•методической поддержки педагогов;

•методического обеспечения (образовательных программ, дидактических материалов, компьютерных программ и т. д.);

•тех или иных помещений, дополнительного специального оборудования;

2. Определить возможность и меру использования, привлечения дополнительных ресурсов в самом ОУ, для чего он:

•организует взаимодействие основных педагогов (воспитателей) со специалистами психолого-педагогического сопровождения (психологом, дефектологом, логопедом, социальным педагогом, тьютором);

•стимулирует (или сам принимает участие как специалист) написание единого («сквозного») календарно-тематического планирования;

•организует методические встречи «мини-групп» специалистов по разработке и адаптации дидактических материалов, пособий;

•совместно с заместителем директора по информационно-коммуникационным технологиям или соответствующим специалистом школы подбирает необходимое программное обеспечение для решения актуальных образовательных задач;

•организует переоборудование, «зонирование» (выделение рабочей и игровой зоны, зон для индивидуальной, подгрупповой, групповой работы и т.д.) имеющихся помещений;

3. Находит информацию об имеющихся ресурсах вне образовательного учреждения, формулирует запрос (например, к специалистам ресурсного центра, ближайшего ППМСцентра, общественной организации, учреждению дополнительного образования и т. д.);

4. Организует взаимодействие со специалистами «внешних» организаций (например, междисциплинарный консилиум, консультацию юриста, специалистов по коррекционно-развивающей работе и реабилитации, тренинги для педагогов, родителей, детей, «Уроки доброты» и т. п.);

5. Оказывает всестороннюю поддержку всем участникам образовательного процесса;

6. Осуществляет организационное и методическое консультирование педагогов и специалистов сопровождения;

7. Консультирует или, по крайней мере, принимает участие в консультировании родителей;

8. Устанавливает взаимодействие с социальными партнерами, организует или принимает участие в мероприятиях, способствующих оказанию поддержки всем участникам образовательного процесса в ОУ.

Очевидно, что такой объем задач и мероприятий одному руководителю выполнить невозможно. Поэтому, еще раз подчеркнем, координатором по инклюзии (руководителем школьного консилиума) для обеспечения эффективной реализации вышеуказанных мероприятий может быть только член административной группы, обладающий достаточным административным ресурсом.

***Технология сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе учителем-дефектологом***

Опыт сопровождения образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включенных в общеобразовательную школу показывает, что в настоящее время большинство учеников испытывают либо огромные трудности при обучении, либо не в состоянии овладеть даже минимальными требованиями образовательной программы.

Таким образом, одним из главных направлений деятельности учителя-дефектолога в общеобразовательной школе является решение задач по вопросам обучения и воспитания детей, трудности которых носят стойкий характер и требуют постоянной специализированной помощи и предоставление специальных условий.

Таким образом, основная **цель** деятельности учителя-дефектолога: максимальная образовательная адаптация ребенка с ограниченными возможностями в школьной среде, а также обеспечение своевременной помощи учащимся, которые испытывают выраженные трудности в обучении в условиях общеобразовательной школы.

Так как в образовательную среду массовой школы могут как включаться, так и интегрироваться дети с различными видами нарушений, следовательно, формы и содержание работы учителя-дефектолога будут определяться, в первую очередь, спецификой и особенностями раз вития категории детей.

Тезисно рассмотрим основное содержание дефектологической работы с различными категориями детей с ОВЗ,

*Содержание работы с детьми с задержкой психического развития:*

•нормализация ведущей деятельности;

•преодоление трудностей в овладении учебными знаниями, умениями и навыками

*Содержание работы с детьми, имеющих нарушение слуха:*

•развитие слухового восприятия;

•развитие разговорной речи;

•развитие коммуникативной функции;

*Содержание работы с детьми, имеющих нарушение зрения:*

•развитие зрительного восприятия;

•сенсорное и сенсомоторное развитие;

•развитие ориентировки в пространстве;

•развитие социально-бытовой ориентировки.

*Содержание работы с детьми, имеющих нарушение речи:*

•расширение и обогащение словарного запаса;

•развитие познавательной деятельности;

•развитие пространственного восприятия и зрительно-моторной координации;

•развитие мелкой моторики.

*Содержание работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата:*

•развитие познавательной деятельности;

•развитие ориентировки в пространстве;

•развитие зрительно-моторной координации и моторики;

•коррекция коммуникативной функции.

*Содержание работы с детьми с расстройствами аутистического спектра:*

•организация поведения;

•развитие коммуникативной функции общения;

•сенсорное и сенсомоторное развитие;

•развитие познавательной деятельности;

•развитие пространственной ориентировки.

**Формы** работы:

•*групповые занятия* — работа с группой учащихся, объединенных общими коррекционно-образовательными потребностями, выявленными в ходе диагностического обследования;

•*индивидуальные занятия* — наиболее предпочтительная форма работы с учащимися, которые имеют выраженные нарушения развития.

Необходимо отметить, что работа таких специалистов, как тифлопедагога и сурдопедагога, в которых в обязательном порядке будут нуждаться дети соответствующих категорий, рассматривается как привлечение образовательным учреждением внешних специалистов.

В своей работе учитель-дефектолог ориентируется на дифференцированный подход внутри каждой категории детей с ОВЗ с целью определения индивидуальных методов и способов коррекционной работы. Также необходимо помнить, что успех коррекционно-педагогического воздействия основывается на комплексном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Таким образом, обязательной зада чей учителя-дефектолога является привлечение к процессу коррекционно-развивающего обучения родителей, педагогов, специалистов со провождения и администрации образовательного учреждения.

Сопровождение детей с ОВЗ различных категорий учителем-дефектологом реализуется в следующих направлениях:

***1. Диагностическое:***

**Цель** — определение уровня актуального развития ребенка, выявление причин и механизмов трудностей в обучении, а также определение мер коррекционного воздействия. Данное направление предполагает:

а) предварительную беседу с педагогами по выявлению детей, нуждающихся в специализированной помощи;

б) педагогическое наблюдение за учащимися в учебной ситуации и во время режимных моментов;

в) проведение индивидуальной диагностики с использованием специальных методов, способов и приёмов;

г) проведение этапной диагностики (с целью выявления динамики развития учащегося, а также правильности выбора методик и стратегий оказания специализированной помощи);

д) проведение текущей диагностики с целью корректировки индивидуальной коррекционной программы и выявления возможных дополнительных трудностей;

е) проведение итоговой диагностики. Проводится в конце коррекционного курса и определяет результативность и эффективность коррекционной работы на развитие учебно-познавательнойдеятельности детей.

На каждого учащегося, нуждающегося в сопровождении учителя-дефектолога составляется заключение и рекомендации по составлению индивидуального образовательного плана. Все результаты обсуждаются на заседаниях ППк образовательного учреждения, в результате которого разрабатывается компонент адаптированной образовательной программы. Данные обследования сообщаются родителям ребенка, совместно обсуждается план предстоящей работы.

***2. Коррекционное***:

**Цель** — определение содержания и форм коррекционно-развиваю щей работы; а также непосредственно проведение комплекса мер по преодолению недостатков и трудностей в обучении.

**Задачи**:

•нормализация ведущей деятельности;

•сенсорное и сенсомоторное развитие;

•формирование пространственно-временных отношений;

•развитие познавательной деятельности в соответствии с возрастом и программой обучения;

•формирование знаний, умений и навыков, необходимых для усвоения программного материала;

•формирование универсальных учебных действий, нормализация ведущей деятельности возраста;

•формирование и расширение представлений об окружающей действительности;

•развитие речи на основе ознакомления с окружающим миром;

•формирование школьных компетенций (школьное поведение, навыки учебной деятельности);

•формирование навыков социального взаимодействия.

Данное направление предполагает:

а) изучение заключений и рекомендаций специалистов ППк образовательного учреждения с целью составления индивидуального образовательного плана и индивидуальной коррекционной программы для учащихся, нуждающихся в сопровождении;

б) составление индивидуальной коррекционной программы с указанием целей, задач и сроков реализации;

в) реализация коррекционно-развивающей работы посредством индивидуальной или групповой формы работы. Занятия проводятся не меньше, чем два раза в неделю.

Коррекционная работа учителя-дефектолога строится на основе программ для общеобразовательных учреждений, с использованием коррекционных методик по каждому направлению работы.

***3. Аналитическое***

**Цель** — проведение анализа процесса коррекционного воздействия на развитие учащегося и оценку его эффективности, а также анализа и оценки взаимодействия специалистов

Данное направление предполагает:

а) проведение анализа по созданию специальных условий для обучения и развития детей с ОВЗ;

б) проведение анализа качества взаимодействия специалистов со провождения с другими участниками образовательного процесса;

в) анализ коррекционно-развивающей работы с целью внесения изменений и дополнений в АОП;

г) осуществление (на основе проделанного анализа) работы по преодолению недостатков процесса психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательного учреждения.

***4. Консультативно-просветительское***

**Цель** — обеспечение сотрудничества и взаимодействия между всеми участниками коррекционного и образовательного процесса.

Данное направление предполагает:

а) выявление запроса педагогов на оказание методической помощи, на основании которого проходит:

•наблюдение учебного процесса;

•совместное обсуждение проблем развития и образования учащихся с ОВЗ;

•совместное составление индивидуального учебного плана и адаптированной образовательной программы;

•разработка методических рекомендаций по вопросам развития и обучения детей с ОВЗ;

•информирование об инновационных разработках в сфере помощи детям с трудностями в обучении, а также проведении различных мероприятий;

•проведение открытых занятий, совместных уроков, методических объединений, профессиональных встреч;

•рекомендации по использованию методической литературы и интернет-источников.

б) оказание помощи родителям по вопросам воспитания, развития и обучения ребенка:

•проведение личных встреч с целью информирования и расширения представлений о психофизических особенностях ребенка, а также по предотвращению вторичных нарушений;

•информирование родителей о школьных проблемах ребенка;

•участие в родительских собраниях;

•разработка методических рекомендаций по оказанию коррекционной помощи в рамках семьи;

•совместное составление индивидуального учебного плана и АОП;

•информирование об источниках дополнительного сопровождения и оказания психолого-педагогической помощи;

•информирование о мероприятиях, организованных для родителей;

•проведение открытых занятий.

Отметим, что деятельность учителя-дефектолога не только оценивается как компонент психолого-педагогического сопровождения, но максимально включается непосредственно в разработку адаптированной образовательной программы, является базисом для адаптации АОП в соответствии с возможностями ребенка.

***Технологии индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ учителем-логопедом***

Одной из наиболее важных сторон деятельности группы специалистов сопровождения по включению ребенка с ОВЗ в образовательное пространство школы является работа учителя-логопеда. Наиболее часто именно речевые проблемы у ребенка становятся основными, из-за которых детский коллектив не принимает такого ребенка, они же являются главными объектами насмешек сверстников. Зачастую, именно логопедические проблемы затрудняют развитие общения между детьми, а также создают значительные трудности в усвоении знаний, умений и навыков ребенком с ОВЗ. В таком случае работа логопеда выходит на первый план и становится краеугольной в дальнейшем успешном включении ребенка в образовательное пространство школы.

Работа учителя-логопеда в общеобразовательной школе состоит из ряда последовательных этапов.

I этап — диагностика индивидуальных особенностей речевого развития ребенка с ОВЗ;

II этап — составление учителем-логопедом индивидуальной карты речевого развития ребенка.

III этап — обязательное участие учителя-логопеда в психолого-педагогическом консилиуме школы, в том числе, разработка совместных рекомендаций по поддержке педагога;

IV этап — организация индивидуальной и групповой логопедической работы с детьми, нуждающимися в логопедической коррекции;

V этап — мониторинг речевого развития каждого ребенка, имеющего проблемы логопедического характера;

VI этап — индивидуальные консультации специалистов (педагогов, психолога, дефектолога, по необходимости) и родителей, всех участников учебно-воспитательного процесса по вопросам организации речевого режима ребенка в школе и дома;

*Основные цели и задачи деятельности учителя-логопеда*

Цель: исправление недостатков устной речи и развитие высших психических функций, участвующих в процессе письма и чтения.

**Задачи**:

1. коррекция нарушения в развитии устной и письменной речи учащихся

2. своевременное предупреждение и преодоление трудностей в освоении учащимися общеобразовательных программ

3. разъяснение специальных знаний по логопедии среди педагогов,родителей (законных представителей учащихся).

Работа учителя-логопеда, с одной стороны, определяется общими стратегическими целями и задачами школы и находится в соответствии с государственными стандартами образования. С другой стороны, учитель-логопед следует частным чисто профессиональным целям и задачам, которые определяют основные направления деятельности, оказывая, прежде всего помощь детям, испытывающим трудности при освоении общеобразовательных программ (прежде всего по русскому языку), содействуя учителям в учебно-воспитательной работе с данной категорией детей, что в итоге способствует активизации общеобразовательного процесса.

Логопедическая работа необходима учащимся, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи на родном языке, которые препятствуют успешному освоению общеобразовательных программ.

Таким образом, основной задачей школьного логопеда является предупреждение неуспеваемости различных нарушений устной и письменной речи.

Логопедическое сопровождение учащихся в рамках общеобразовательной школы включает в себя: *Комплектование групп*: Комплектование групп учащихся для фронтальных занятий:

1. ОНР ( III, IV уровень) — 1 класс;

2. Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР— 2 класс;

3. Нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР — 3 класс;

4. Элементы нарушения чтения и письма, дисорфоргафия — 4 класс;

5. Индивидуальные занятия и занятия по подгруппам с детьми, имеющими нарушение произношения отдельных фонем, отдельные случаи нарушения чтения и письма.

*Содержание логопедической работы*

Согласно графику работы систематически проводятся индивидуальные и фронтальные логопедические занятия при этом осуществляются следующие направления работы: профилактика и раннее выявление на рушений чтения и письма; развитие графо-моторных навыков, зрительно-моторного слежения, пространственных, временных представлений; отработка артикуляционно- фонетической стороны речи; развитие фонематического слуха и восприятия, языкового анализа и синтеза; постановка звуков, введение последовательно звуков в речь; дифференциация звуков и букв в письменной речи; закрепление графических образов букв, закрепление связи звука и буквы; расширение и уточнение словарного запаса, работа над морфемным анализом, словообразованием и словоизменением; работа над грамматическим строем речи, грамматическим оформлением устного и письменного высказывания; работа над связной устной и письменной речью; автоматизация навыка чтения, работа над интонацией, выразительностью и темпом чтения, пониманием прочитанного.

*Коррекционная логопедическая работа с учащимися 1х классов* ориентирована, в первую очередь, на: упражнение в дифференцировании оппозиционных групп звуков на слух и в произношении; знакомство со всеми гласными буквами и правилами их написания; дифференциация гласных 1го и 2го ряда. Обозначение мягкости согласного посредством гласного 2го ряда; формирование действий изменения слов. Свободное оперирование звуковыми и графическими моделями слов; формирование грамматически правильной связной речи. Развитие словаря; обогащение, закрепление и активизация словаря именами существительными, глаголами, прилагательными, наречиями; работа над пони манием значения синонимов, антонимов, омонимов и многозначных слов в разных частях речи; развитие обобщающих понятий, классификация предметов; работа над формированием связной речи; словообразовательная работа. Систематизация знаний детей о способах словообразования.

*Коррекционная логопедическая работа по профилактике и устранению нарушений письма и чтения у учащихся 2—4 классов* представляет собой: коррекцию на фонетическом уровне; предупреждение и исправление акустических дисграфий; фонематический анализ слов; формирование фонематического восприятия; дифференциацию фонем, имеющих акустико- артикуляционное сходство; коррекционную работу на лексическом уровне; выявление активного словарного запаса учащихся; слоговой анализ и синтез слов. Типы слогов. Ударение в слове; безударные гласные; состав слова (морфемный анализ и синтез слов); словосочетание и предложение. согласование различных частей речи в числе, в роде. Управление; закрепление падежных форм; связь слов в предложении и словосочетании; пропедевтику нарушения письменной речи; работу над связной речью; предупреждение и коррекцию оптической дисграфии; дифференциацию букв, имеющих кинетическое сходство.

Естественно, что все перечисленные направления и особенности логопедической работы находятся в прямой зависимости от особенностей недостаточности или нарушения речевой деятельности ребенка.

Еще одним из направлений логопедической работы с детьми, имеющими нарушение речи, является работа учителя-логопеда с родителя ми. Сотрудничество логопеда с семьёй является необходимым условием успешного обучающего воздействия на ребёнка.

Главной задачей логопеда при взаимодействии с семьёй ребёнка с нарушением речи является не только выдача рекомендаций по коррекции речи и воспитанию ребёнка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем. В таких случаях родители, выработанные в процессе сотрудничества с логопедом решения, считают своими и более охотно внедряют их в собственную практику воспитания и обучения ребёнка.

К концу обследования детей, в конце сентября, логопед организует индивидуальные консультации с родителями. По результатам обследования логопед сообщает родителям характер отклонений в речевом раз витии ребёнка и перспективы их исправления. Важно в доступной форме раскрыть необходимость совместных усилий в преодолении данного речевого дефекта. Логопед рассказывает о плане работы в первый пери од обучения, его задачах и содержании. Необходимо проинформировать родителей в индивидуальном порядке о решении ППК по поводу дальнейшего обучения их ребенка в общеобразовательной школе. Целесообразно подвести итоги за весь период логопедической работы специалиста с ребенком, раскрыть основные пути дальнейшего коррекционного обучения. Следует дать характеристику речевого и общего развития каждого ребёнка, рассказать об успехах детей и трудностях, которые возникали в процессе коррекционных занятий и на которые следует обратить особое внимание.

Как показывает опыт, родители отмечают, что приёмы повышения уровня их педагогических знаний, совместная деятельность со специалистом способствует качественной и эффективной организации работы с детьми.

***Особенности организации индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ педагогом-психологом***

Психолог, как член школьного консилиума, в инклюзивной практике работает практически со всеми субъектами образовательного процесса, то есть, в отличие от учителя-логопеда и дефектолога ориентирован и на всех детей инклюзивного образования, и на родителей детей с ОВЗ, и на всех остальных родителей. В соответствии с этим можно выделить направления деятельности психолога с различными субъектами образовательного процесса.

Технология сопровождения ребенка с ОВЗ в рамках реализации АОП заключается, по крайней мере, в двух основных аспектах:

1. Технология формирования базовых предпосылок учебной деятельности (формирование произвольного компонента деятельности и формирование пространственно-временных представлений) в соответствии с уровнем и особенностями психического развития ребенка и характера его нарушений (типом отклоняющегося развития).

2. Другой вид психологической помощи представляет собой технологию социальной адаптации ребенка в среде сверстников, а также в целом в пространстве образовательного учреждения. Эта технология направлена, в первую очередь, на формирование представлений, навыков и компетенций социального взаимодействия ребенка с окружающими детьми и взрослыми. Это своеобразное построение «границ» коммуникации, умение строить взаимодействие с окружающими, понимать их эмоции (что особенно актуально не только для детей с расстройствами аутистического спектра, но и для детей с нарушениями зрения и слуха). Именно эта технология должна помочь ребенку (и всем окружающим его детям) стать полноправным членом детского сообщества, то есть быть адаптированными социально.

Помимо коррекционно-развивающей деятельности с ребенком с ОВЗ, безусловно, психолог вначале должен провести диагностическую работу, которая направлена не только на выявление особенностей и уровня развития ребенка, сформированность его эмоционально-личностных характеристик, но и диагностику межличностных отношений детей класса друг к другу и, в том числе, к включаемому в пространство класса ребенка с особенностями развития.

В рамках разработки АОП — ее компоненета психолого-педагогического сопровождения психолог, оценивая операциональные характеристики деятельности ребенка —работоспособность, темп и продуктивность деятельности, уровень активного внимания и т. п., разрабатывает рекомендации для педагога о дозировании объема учебных нагрузок, объема учебного матери ала с учетом продуктивной работоспособности ребенка, чередовании различных видов деятельности в процессе организации урока, о темпе подачи учебного материала и необходимости учета темпа деятельности самого ребенка при фронтальной работе в классе.

В свою очередь, оценка пространственно-временной организации психической деятельности ребенка с ОВЗ дает возможность создания оптимальных организационных условий для обучения ребенка: оптимальное место посадки ребенка, организация внешних опор.

Особенности развития практически любого ребенка с ОВЗ, особенности развития произвольный форм деятельности, в частности произвольного или разделенного внимания (концентрации внимания на сов местной деятельности), произвольного сосредоточения, создают необходимость разработки специальных тактик в организации процесса обучения. В учебной ситуации такой ребенок испытывает множество трудностей: не схватывает схему движения по показу, с трудом усваивает последовательность необходимых действий, «не видит» рабочего пространства страницы, не может распределить, скоординировать свои движения в нем. Технологии деятельности психолога в этом плане многообразны.

Таким образом, можно выделить основные направления деятельности психолога, которые должны быть технологизированы — это помощь в организации обучения; психологическая поддержка учителя; индивидуальная работа с ребенком, направленная на его социальное, эмоциональное и личностное развитие; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами; работа с соучениками ребенка.

***Организация деятельности тьютора***

В школах, где инклюзивная практика уже прижилась и дает положи тельные результаты, действуют различные схемы организации учебного процесса. В соответствии с ними тьютор может выполнять три совершенно разные организационные задачи:

***1. Тьютор — персональный сопровождающий ребенка с ОВЗ***

По оценкам специалистов более реальной в ближайшее время представляется картина, когда учитель инклюзивного класса не является специалистом в области нарушения развития детей, а тьютор наоборот, имеет соответствующее специальное образование. В таком случаетьютор берет на себя функцию специалиста, который тонко и четко выстраивает учебный процесс в среде класса, помогая учителю приспособиться к особенностям включенного ребенка, не снижая при этом качества образования всего класса.

От тьютора, как равноправного специалиста ППк может потребоваться адаптация учебной программы к возможностям ученика с особенностями развития.

В этом случае тьютор следит за тем, что излагает учитель, и подает материал в объеме и на уровне, понятном подопечному. Ребенок при этом находится в классе, слушает и учителя, и ответы учеников, но выполняет то количество заданий, которые может. Процесс активности ученика находится под контролем тьютора. Таким образом, тьютор как бы берет под контроль обучение своего подопечного, постепенно рас ширяя его знания, все более «встраивая» его в образовательный процесс урока.

***2. Тьютор — помощник учителя.***

Другой вариант предусматривает помощь тьютора в организационных моментах, но при этом учебная нагрузка формируется учителем класса. В этом случае от тьютора может потребоваться помощь и другим ученикам, например, собрать у всех детей тетради, поддержать дисциплину класса во время выполнения задания учителя. Учитель же в это время уделяет внимание подопечному тьютора. Если учитель стремится занимать максимально лидерскую позицию в учебной деятельности ученика с особенностями развития, а тьютор при этом не имеет специального образования (дефектология, специальная или клиническая психология и т. п.), то в такой паре самое оптимальное — стать для учи теля помощником в реализации его идей относительно обучения ребенка с особенностями развития.

***3. Тьютор — второй учитель в классе***

Такой подход распространен в американских школах. В силу того, что признание ребенка не способным учиться самостоятельно считается нарушением его прав, в классе, где учится ребенок с особенностями развития, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с особенностями развития — в большей степени.

Так или иначе, тьютор и учитель могут придерживаться разных вариантов. По сути, они становятся одной командой, в которой учитель может играть ведущую роль, либо тьютор может выступать в роли эксперта в отношении обучения ученика с особенностями развития, а учитель придерживается рекомендаций тьютора во время ведения урока. Но в этом случае необходимо помнить, что учитель должен играть главную роль в сознании ученика.

В рамках технологии тьюторской деятельности можно говорить об определенной динамика отношений в диаде «тьютор — ученик с особенностями развития». Несмотря на то, что в образовательной среде ребенок во влечен в отношения с различными людьми: с учителем, с тьютором, с другими учениками, со своими родителями, родителями других учеников, деятельность тьютора, можно определить следующими фазами:

1. Инициация правильной активности подопечного ребенка.

2. Поддержание этой активности.

3. Постепенный выход из посреднической роли тьютора — предоставление максимальной самостоятельности ученику с особенностями раз вития.

4. Расставание с подопечным ребенком.

Как уже упоминалось выше, сопровождение ученика может осуществляться в течение всего периода обучения, но всегда надо ориентироваться на возможность самостоятельного обучения ребенка с особенностями развития в среде класса.

Можно описать последовательность этапов движения от сопровождения к самостоятельности:

1. Ученик и тьютор сидят вместе за партой, тьютор помогает ребенку во всем.

2. Ученик сидит один, а затем (или сразу) с другим учеником класса, тьютор — сзади или поодаль.

3. Тьютор приходит не на все уроки, а только на те, на которых безнего не обойтись (например, на письменные).

4. Тьютор приходит не каждый день.

5. Ребенок учится самостоятельно.

Конечно, полный выход тьютора из системы отношений иногда может быть невозможным, но надо всегда помнить, что это — идеальная цель и стремиться к ней. В очень большом количестве случаев не столько ребенок не может быть самостоятельным, сколько взрослые не могут дать ему возможность быть самостоятельным. Бывает и такая ситуация, когда ребенок с особенностями развития по интеллекту может опережать сверстников. Поэтому главной задачей, которую пришлось решать учителю и тьютору, стала задача «как не дать заскучать» этому ребенку.

В процессе формирования самостоятельности важно помнить, что для различных категорий детей с ОВЗ, особенно для детей с тяжелыми нарушениями в развитии — первична социализация, т.е. вписывание в рамки социальной среды.

***Роль тьютора в системе организации жизненного пространства по допечного ребенка***

Роль тьютора в организации жизненного пространства ученика с особенностями развития включает в себя разнообразные аспекты школьной жизни, особенно первое время. По отношению непосредственно к самому ребенку тьютор формирует доверительные и эмоционально насыщенные отношения с подопечным, в начале работы становится «проводником», защитником, выразителем желаний и вместе с тем организующей и гармонизирующей силой. Он обязан следить за со стоянием ребенка: помогает разрешить конфликтные ситуации, успокаивает, воодушевляет и т. п.; если нужно отдохнуть — может вывести из класса в игровую комнату; в туалет и т. п. В первую очередь, тьютор участвует в координации общей деятельности ученика, дозирует учебную нагрузку. В взаимодействии с педагогом класса тьютор договаривается с учителем о целях и задачах своей работы; о возможных трудностях (посторонний шум во время переговоров тьютора и подопечного ученика, о возможных уходах с урока и возвращении; об особенностях характера и специфике поведенческих проявлений ребенка. Важным является договоренность об эффективном выстраивании взаимодействия в тройке: ребенок—учитель—тьютор.

В отношении других детей в задачи тьютора входит следить за тем, что происходит в детском коллективе — о чем дети говорят, во что играют, Объяснении детям, как общаться с их одноклассником. Если тема касается особенностей подопечного ребенка, то тьютору приходится отвечает на их вопросы.

Так как ребенок с особенностями развития создает вокруг себя особое пространство (включая еще и взрослого человека — тьютора), то его необходимо «вписать» в общее пространство. В классе ребенка необходимо посадить таким образом, чтобы он не был «на галерке», но и не занимал центральную часть, так как может отвлекать остальных учеников. Если тьютору необходимо сидеть рядом с учеником, то оптимальным будет место ученика в правом или левом ряду (если в классе три ряда парт), на второй или третьей парте. При этом за партой ребенок должен сидеть ближе к среднему ряду, а не к окну или к стене — это место для тьютора. Нередко ученика приходится выводить с урока по ряду объективных причин (туалет, усталость, неконтролируемое яркое эмоциональное состояние). Поэтому важно найти такое место, чтобы уход с урока и возвращение не сильно отвлекали остальных детей. Рабочее место должно быть помечено определенным образом (обычно, в начальной школе это делают с помощью цветных кружков или картинок). Возможно, у ребенка есть любимый персонаж или изображение любимого предмета. Наличие такой картинки поможет снизить тревогу или быть подспорьем во время обучения. Для слабослышащего или слабовидящего ученика необходимо подобрать место таким образом, чтобы он мог хорошо видеть и слышать учителя.

Учитывая индивидуальные особенности поведения ребенка, необходимо продумать маршрут и трудности, которые могут возникнуть во время пребывания ребенка в рекреации во время перемены, на улице (уроки физкультуры, прогулки во время продленки), в столовой, в спортзале, в раздевалке, на лестницах между этажами, в туалете. Так для ребенка с расстройствами аутистического спектра, возможно, понадобится выделить отдельное время, когда он сможет бывать в туалете, вне зависимости от занятий и без других детей.

Само включение ребенка с особенностями развития в образовательный процесс в школе проводится при непосредственном участии тьютора и в несколько этапов:

1. Знакомство тьютора с педагогом класса, под руководством которого будет учиться ребенок.

2. Знакомство тьютора с сопроводительными документами ребенка.

3. Знакомство с родителями и ребенком. Обсуждение того, что ребенокумеет, что может делать сам. Обязательное согласование с родителями моментов, связанных с питанием и медицинской помощи ребенку в школе. Эти три этапа желательно осуществить до начала занятий в школе.

4. Совместно с учителем (по необходимости и с психологом) нужно:

•выбрать место в классе, где будет сидеть ребенок (иметь в виду, что оно может измениться); обсудить, где будет сидеть тьютор (рядом с учеником, поодаль);

•детально продумать маршрут сопровождения ребенка (например, где встретить ребенка — у дверей школы или после того, как ребенок переоденется в раздевалке и попрощается с родителями; что ребенок и тьютор делают дальше — поднимаются в класс или идут сначала в туалет и т. д.)

•обсудить, какая необходима помощь ребенку: тьютор сам, по ситуации решает, что нужно, либо выполняет инструкции учителя; тьютор помогает ребенку только на уроке, или же и на переменах тоже и т. д.

5. Совместно с учителем, с психологом и, по необходимости, с другими специалистами консилиума (дефектологом, логопедом, социальным педагогом) не только в рамках психолого-педагогического сопровождения — компонента АОП составляется собственный план работы, но и проводятся регулярные обсуждения эффективности, успешности работы, корректировка тьюторской деятельности

6. Самостоятельно или совместно с учителем и, по необходимости, спсихологом разрабатывает план развития самостоятельности подопечного.

Одной из задач тьюторской деятельности является ***введение ученика с особенностями развития в детский коллектив***.

Для ребенка с особенностями развития детский коллектив, в кото ром он находится, является самым мощным ресурсом. Именно поэтому от того, как к ребенку будут относиться дети, во многом будет зависеть его душевное состояние. Задача тьютора — обеспечить спокойное включение ребенка в детский коллектив. При этом необходимо учитывать следующее:

1. Если ребенок по поведению сильно отличается от остальной группы, то желательна предварительная беседа с учениками при которой взрослый в мягкой и понятной форме ориентирует детей класса в особенностях включаемого ребенка, показывает как можно взаимодействовать с ним, что можно, а чего не стоит делать, как снизить возможные негативные проявления (например, не заострять на них внимания и т. п.).

2. Если ребенок сильно отличается по внешнему виду (например, онпередвигается на коляске), то детям следует рассказать о том, почему он не может ходить. Рассказывать нужно спокойным голосом, без лишних подробностей.

Для детей начальной школы важна информация о том, как себя правильно вести, поэтому рассказ об «особом» ребенке должен быть больше похож на инструктаж, нежели на погружение в суть проблем их одноклассника. Дети могут задать вопросы: А это не заразно? А почему он такой? Он что, дурак (глупый)? А у него это пройдет? Отвечать нужно также спокойным голосом и без лишней детализации. Полезно будет рассказать ребятам заранее, что новый ребенок может, какие у него есть положительные способности. Например, если ребенок мало говорит, но усидчив, о нем можно сказать: «Ваня умеет слушать», о подвижном ребенке сказать: «Рома может очень быстро бегать» и т. п. То есть дети в классе должны понимать, что, как и каждый из них, новый член их коллектива что-то умеет лучше, а что-то хуже.

3. Если ребенок по своему поведению (и внешнему виду) не сильноотличается от остальных, то необходимости в проведении специальных бесед нет и возникающие проблемы могут решаться в обычном режиме. Вполне возможно, что дети спросят, почему с одним учеником сидит еще один взрослый. На это можно ответить: «Я помогаю Тане писать, ей самостоятельно писать пока трудно». Со временем, когда дети перезнакомятся друг с другом, острота вопросов о непохожести их одноклассника обычно спадает. Дети просто привыкают и при соответствующем контроле со стороны взрослых стараются помогать своему необычному другу.

Нередко дети, видя, что ребенок отличается от общей массы, и не стремятся с ним общаться, поэтому тьютору необходимо, особенно на первых порах, вовлекать детей в совместные игры, делая акцент на том, что дети могут помочь своему однокласснику, научить его (играть, говорить и т.п.) играть в их игры. Осознание детьми факта помощи их сверстнику будет для них очень хорошим стимулом для возникновения общения, является важнейшим моментом в процессе развития самостоятельности ученика.

***Технология психолого-педагогического сопровождения родителей***

***ребёнка с ОВЗ***

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья всегда тяжелый психологический стресс для родителей. Неблагоприятная динамика нарушений в развитии у детей оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей, так как они находятся в длительно действующей психотравмирующей ситуации. Как следствие у них, формируются личностные нарушения, проявляющиеся в разных эмоциональных состояниях и реакциях, в эмоциональной неустойчивости родителей.

Исследования и анализ взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, в первую очередь, направлены на разработку эффективных мер предупреждения и коррекции личностных нарушений родителей, а также с целью описания основных направлений и форм работы с такими семьями. Таким образом, необходимо не просто изучать особенности семей, воспитывающих ребенка-инвалида, но и разработать систему психологической помощи и поддержки таким семьям. Однако, оказание эффективной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями, сложный процесс, поскольку отсутствует целостный методологический подход к определению содержания, механизмов, форм и методов психологической помощи таким семьям. Отсюда возникает необходимость и создания определенных организационных форм работы с родителями. В первую очередь, должна идти речь о родительском клубе, о чем речь пойдет далее.

При начале обучения ребенка с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы, данные проблемы имеют тенденцию к усугублению. В дан ном случае наиболее актуальной становится психолого-педагогическая помощь родителям детей с ОВЗ, впрочем, педагогическая и психологическая помощь всем участникам образовательного процесса (детям с ОВЗ, детям класса, родителям условно нормативно развивающихся сверстников, педагогам). Для успешного решения данной задачи необходимо в рамках все тех же этапов сопровождения обеспечить эффективную работу с родителями.

Первый этап — ***диагностический***.

Только ясное представление о том, на что будет направлено внимание на диагностическом этапе (что изучать, как изучать, для чего изучать), позволит управлять процессом педагогической помощи. Поэтому должно быть разработано содержание деятельности на диагностико-аналитическом этапе формирования родительско-детских взаимоотношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Объективную картину состояния формирования родительско-детских взаимоотношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, помогают получить следующие методы исследования: анкетирование; индивидуальные беседы; наблюдение; анализ документации; написание родителями эссе.

В первую очередь, необходимо выяснить: в какой степени вопросы формирования родительско-детских взаимоотношений в таких семьях являются проблемными.

Второй этап — ***информационный***.

На данном этапе осуществляется информационная поддержка родителей в общем контексте сопровождения всех участников образовательного процесса. Основной целевой аудиторией являются родители, как детей с ОВЗ, так и нормативно развивающихся сверстников. Задачей данного этапа становится информационная поддержка родителей, в том числе, детальное информирование родителей об инклюзивном образовании, его ценностных ориентирах и смыслах. Уже на этом этапе начинает формироваться родительский актив, со стоящий из тех родителей, которые уже готовы разделять взгляды администрации, педагогического коллектива и специалистов психолого-педагогического профиля и стать активными помощниками в формировании и развитии ценностных смыслов инклюзивного образования.

Третий этап — ***просветительский***.

На данном этапе происходит просвещение родителей по вопросам развития детей с ОВЗ, которое может осуществляться как на заранее спланированных мероприятиях (тематические выступления специалистов психолого-педагогического профиля во время родительских собраний; тренинги для родителей; индивидуальное и групповое консультирование и другие мероприятия), так и на оформленных стендах, информационных листках, сайте образовательного учреждения. Здесь администрации и педагогам необходимо организовать диалог между родителями «обычных» и «необычных» детей, сориентировать их в вопросах, которые ранее не обсуждались, «развеять мифы» о тех или иных особенностях детей с ОВЗ, снять эмоциональное напряжение и сопротивление, вызванное недостаточной информированностью.

Четвертый этап — ***этап привлечения родителей к участию***.

На данном этапе происходит активное привлечение родителей детей с ОВЗ к участию в жизни учреждения, к проявлению себя, своих талантов и умений, к включению и совместному участию в различного рода мероприятиях класса и школы в целом.

Пятый этап — ***практический***.

На данном этапе происходит активизация как детей с ОВЗ, так и их родителей. Главной задачей этого этапа становится проведение детских мероприятий с участием всех детей, с активным вовлечением ребенка с ОВЗ в посильные ему мероприятия школы. При этом в любом концерте ли, спектакле ли, конкурсе ли у ребенка с ОВЗ должна быть специально подготовленная и составленная для него роль, которая бы подчеркивала его достоинства. На данном этапе особо ценным является уже простроенное и сформированное ранее на предыдущих этапах детско-родительское сообщество класса. Самым важным здесь является взгляд родителей детей на успехи своего ребенка, на взаимодействие всех детей друг с другом, на сформированный детский коллектив.

Шестой этап — ***аналитический***.

На данном этапе происходит подведение итогов и анализ достижений. Администрация школы, классный руководитель, педагоги, специалисты психолого-педагогического профиля анализируют результаты совместной деятельности и планирую дальнейшую работу, направленную на развитие инклюзивной практики в образовательном учреждении.

В последующей работе с родительским сообществом школыактуальным стало бы создание психологического клуба родителей («Родительский клуб», «Родительская школа», «Школа матерей», «Мама, папа, я» и другие). Поскольку изначально именно семья является ресурсом для личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, возникает необходимость сохранения и поддержания психического и психологического здоровья членов семей, имеющих такого ребенка. В этой связи возникает необходимость обобщения и систематизации информации о детской инвалидности в целом и о семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями с целью разработки эффективных мер предупреждения и коррекции личностных нарушений родителей, а также с целью описания основных направлений и форм работы с такими семьями.

Таким образом, необходимо не просто изучать особенности семей, воспитывающих ребенка-инвалида, но и разработать систему психологической помощи и поддержки таким семьям. Однако, оказание эффективной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями, сложный процесс, поскольку отсутствует целостный методологический подход к определению содержания, механизмов, форм и методов психологической помощи таким семьям.

Как уже отмечалось, наиболее эффективно все подобные мероприятия проводить в рамках деятельности родительского клуба, актуальность создания которого обусловлена следующими причинами:

1. На психологическом уровне — необходимостью профилактикистресса, имеющего пролонгированный характер, который в свою очередь оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей.

2. На социальном уровне — необходимостью установления доверительно — поддерживающих отношений между родителями, поскольку происходит деформация во взаимоотношениях между родителями больного ребенка, вследствие чего нередко наблюдаются разводы, а также семья становится малообщительной и избирательной в контактах, то есть формируется ограниченный микросоциум, в котором преимущественно и воспитывается ребенок.

3. На соматическом уровне — необходимостью прерывания патологической цепочки, которая от заболевания ребенка ведет к психогенному стрессу у матери (но, возможно, и другого родителя), который, в свою очередь, провоцирует соматические или психические заболевания.

Основной целью психологического клуба родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья является социально-психологическая поддержка семей.

Основными задачами являются:

- оптимизация детско-родительских отношений;

- улучшение психо-эмоционального состояния родителей;

- гармонизация супружеских отношений;

- создание и укрепление отношений между семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, в целях расширения круга их взаимодействия.

Работа психологического клуба родителей предполагает как индивидуальную (семейную), так и групповую формы работы. Эффективность работы зависит от участия родителей в прослушивании лекций по особенностям психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в тренингах, направленных на коррекцию эмоциональных состояний, межличностных и детско-родительских отношений.

Создание такого клуба для родителей позволит оказывать психологическую помощь на всех этапах жизни ребенка, так как, по мере роста и развития ребенка в семье возникают новые стрессовые ситуации, но вые проблемы, к решению которых родители часто оказываются совершенно не подготовленными.

***Система поддержки педагогов, реализующих инклюзивнуюпрактику как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения***

Любое нововведение в практику школьной жизни требует детального анализа ресурсов и состояния субъектов психолого-педагогического сопровождения, обсуждения целей и задач деятельности, детального планирования реализации этих целей. Педагог является центральной фигурой реализующей инклюзивные процессы, создающей психолого-педагогические условия для интеграции ребенка с ОВЗ в образовательное пространство. Значение имеет все — отношение педагога к ребенку, отношение педагога к результату достижений ребенка, умение педагога индивидуализировать процесс обучения, умение хвалить и т. д. Но, одной из основных характеристик педагога является готовность к изменениям, профессиональному поиску и готовность работать в команде специалистов.

У педагогов, начинающих реализовывать инклюзивную практику, на первом этапе возникает сопротивление, которое может иметь следующие известные причины: потеря контроля, потеря компетентности, личная неопределенность, неожиданность, увеличение объема работы. Если перевести на простой язык, то это основные страхи — страх не справиться и оказаться некомпетентным, страх остаться одному, не получить помощи и поддержки. Таким образом, определяются две содержательные линии необходимой профессиональной поддержки педагогов, которые начинают включаться в инклюзивный процесс в образовательном учреждении:

1. Развитие психолого-педагогической компетентности (овладениеновыми и специальными знаниями, принятие ответственности за результаты педагогической деятельности, опора на ресурсы, построение картины профессионального будущего и т. д.).

2. Работа в команде специалистов реализующих инклюзивную практику (обмен информацией, обучение, поддержка в решении проблемных педагогических ситуаций, проведение совместных учебных и вне учебных мероприятий с детьми, родителями).

Можно отметить, что система поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику, как компонент целостного психолого-педагогического сопровождения должна ориентироваться на следующие принципы:

1. Принцип потенциала. Ориентация на возможности формирования и развития педагогической компетентности, раскрытия потенциала и наличия ресурсов к осуществлению успешной педагогической деятельности в инклюзивной практике.

2. Принцип осознанности и ответственности. Педагог должен бытьуверен в своих силах, а это возможно только в том случае, если педагог ощущает полную ответственность за результаты своего труда. И важным моментом здесь становиться, что бы цели профессиональной деятельности формулировал сам педагог.

3. Принцип будущего. Ориентироваться на потенциал педагога, а нена эффективность его предыдущей деятельности. Можно выделить следующие компоненты системы поддержки педагогов, реализующих инклюзивную практику:

**Организационная поддержка**. Создание четких организационных условий, периодичность организационных процедур создает временные и пространственные границы взаимодействия, оказывает помощь в структурировании педагогической деятельности по реализации инклюзивной практики.

Основными задачами организационных мероприятий по отношению к педагогу являются:

1. Постановка целей ( Цель деятельности должна быть конкретной, измеримой, достижимой, согласованной и на определенное время)

2. Распределение зон ответственности специалистов, введение правил и системы взаимодействия специалистов и педагога по реализации ИОП ребенка.

3. Анализ результатов и приоритетных профессиональных задач.

К наиболее адекватным формам, в которых может быть выстроена такая поддержка мы относим:

1. Участие в совещаниях по вопросам реализации инклюзивнойпрактики.

2. Проведение сессий психолого-педагогического консультирования.

3. Групповые консультации.

**Методическая поддержка**: включение в профессиональное сообщество педагогов и специалистов, реализующих инклюзивную практику в образовательных учреждениях.

Основными задачами методической поддержки являются:

•повышение профессиональной психолого-педагогической компетентности в области инклюзивного образования,

•овладение современными педагогическими технологиями,

•обобщение и анализ педагогического опыта по реализации инклюзивной практики.

Формы методической поддержки:

1. Включение педагогов в проектные семинары на базе образовательного учреждения с участием консультантов по инклюзивной практике.

2. Включение педагогов в проблемные семинары по вопросам инклюзивной практики.

3. Включение педагогов в программы повышения квалификации набазе Городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования и семинары на базе ЦПМСС (реализующих функцию окружных ресурсных центров по развитию инклюзивного образования)

4. Реализация интерактивных форм взаимодействия с методистами, педагогами, посещение информационных пространств педагогов, реализующих инклюзивную практику

5. Посещение занятий специалистов и уроков коллег.

6. Обучающие и информирующие консультации со специалистамипо результатам проведения мониторинга , диагностики.

7. Консультации по реализации АОП ребенка на базе ресурсного центра по развитию инклюзивного образования.

8. Оформление методических рекомендаций по результатам педагогической деятельности по включению детей с ОВЗ в образовательное пространство.

***Психологическая поддержка педагогов****.* В первую очередь, такая поддержка включает определение индивидуального педагогического стиля педагога, реализующего инклюзивную практику. Имеет смысл также провести структурированное анкетирование для определения основных представлений и смыслов, которые педагоги «вкладывают» в свое видение инклюзии.

Основные задачи психологической поддержки:

1. определение и использование личностных ресурсов,

2. постановка целей профессионального развития и составление плана реализации поставленных целей,

3. преодоление сложившихся стереотипов,

4. обучение навыкам эффективного взаимодействия

5. тайм-менеджмент

6. рефлексия педагогического опыта, профилактика «синдрома сгорания». Соответствующие эффективные формы:

1. консультация, коучинг

2. экспертная оценка

3. супервизия педагогических ситуаций

4. тренинг коммуникативных навыков

5. фокус-группа

Основные субъекты взаимодействия с педагогом в условиях реализации инклюзивной практики и их ориентация на сопровождение педагогов представлены в таблице.

*Приоритетные направления деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения в помощи педагогам, включенным в инклюзивный процесс*

|  |  |
| --- | --- |
| *Субъект* | *Фокус внимания* |
| Руководитель социально-психологической службы | - удержание приоритетных целей реализации инклюзивной практики  - обеспечение нормативно-правового регулирования инклюзивной практики  - профессиональные границы компетентности специалистов и педагогов  - планирование необходимых мероприятий по реализации целей инклюзивного процесса  - информирование педагогов о результатах психологической диагностики  - составление совместного плана работы, определение задач и разграничение обязанностей |
| Педагог-психолог | - проведение совместных уроков и внеурочных мероприятий |
| Логопед | - обсуждение результатов логопедической диагностики  - методические рекомендации о методах и приемах, которые может применять учитель на уроке  - проведение уроков в диаде «учитель-логопед» |
| Дефектолог | - планирование уроков в диаде «учитель-дефектолог»  - методические рекомендации педагогу по методам и приемам, которые можно применять на уроке, обсуждение результатов |
| Методист | - информирование о системе повышения квалификации по вопросам инклюзивного образования  -построение плана повышения квалификации  - включение в профессиональное сообщество педагогов, реализующих инклюзивную практику |
| Тьютор | - распределение функциональных ролей в отношении субъектов инклюзивной практики в урочной и внеурочной деятельности  - выработка программы совместной работы в урочной и внеурочной деятельности |

Обозначим в целом основные мероприятия, направленные на организационную, методическую и психологическую поддержку педагогов, реализующих инклюзивную практику, которые в обязательном порядке должны включаться в структуру целостного сопровождения педагогов со стороны других специалистов образовательного учреждения:

1.Проектные семинары, посвященные вопросам проектирования, моделирования инклюзивного процесса в образовательном учреждении, проектирование реализации АОП в образовательном процессе.

2. Вопросы проведения психолого-педагогического консультирования, в рамках которого систематизируются представления результатов педагога, педагога-психолога, логопеда, дефектолога, вырабатывается общие подходы к решению, в том числе, педагогических задач инклюзивного процесса в отношении каждого ребенка, вопросы построение АОП на ребенка с ОВЗ, отслеживание результатов работы специалистов.

3. Информационное консультирование педагогов о целях и задачахинклюзивной практики, субъектах инклюзивного процесса, методах педагогической диагностики, целях и задачах психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.

4. Консультирование педагогов по результатам диагностики специалистов и результатам мониторинга социальных отношений в классе, определение педагогических задач деятельности педагога, консультирование об особенностях индивидуального стиля педагогической деятельности на материалах мониторинга и анализа стиля педагогического взаимодействия на уроке.

5. Проведение уроков в диаде «педагог-дефектолог», «педагог-логопед», «педагог-психолог», обсуждение технологических приемов и результатов совместного проведения уроков.

6. Консультирование по методическим вопросам в очной и дистанционной форме: организация урочных и внеурочных мероприятий, со держание уроков, применение методов и приемов коррекционной педагогики для достижения наилучшего образовательного результата.

**Тема 9.**

**Эффективные педагогические приемы и технологии инклюзивного образования**

Педагогу, работающему в условиях инклюзивного образования, следует знать и адекватно использовать педагогические приемы и технологии работы с детьми с ОВЗ:

- планировать темп, насыщенность и методические приемы проведения занятий с учетом различий в темпе, характере и качестве учебной деятельности различных детей;

- уметь гибко реагировать и быть готовым перестраивать образовательный процесс с учетом меняющихся обстоятельств;

- сотрудничать с родителями всех детей класса, учитывая и уважая особенности и различия их детей;

- уметь устанавливать причины трудностей в обучении различных детей;

- владеть и использовать различные техники и приемы коммуникации, соответствующие возможностям и особенностям детей.

Опыт внедрения практик инклюзивного образования за рубежом и в России дает возможность описать в самых общих чертах методы работы педагога:

1. Помочь детям играть, учиться вместе и делить ответственность;
2. Снизить степень и тяжесть трудностей в обучении и не дать этим трудностям развиваться
3. Решать проблемы поведения;
4. Задействовать в учебном процессе навыки, используемые в повседневной жизни;
5. Сделать обучение занимательным;
6. Связывать пройденный материал с жизненными ситуациями;
7. Варьировать методы и скорость обучения, чтобы поддерживать интерес детей и позволить им учиться в соответствии с их индивидуальным темпом;
8. Улучшить взаимоотношения в классе;
9. Помочь ученику совершенствовать свои навыки.

Основная задача педагога в работе в условиях инклюзивного образования – использование методических подходов, дидактических приемов и способов, педагогических средств, позволяющих всем обучающимся открыть возможности овладения знаниями, умениями, компетенциями. Педагогу следует приспосабливаться к стилю учебной деятельности и усвоения содержания образования ребенком, к его образовательным потребностям, а не требовать, чтобы ребенок работал в соответствии со стилем преподавания педагога.

Педагог инклюзивного образования отталкивается в совей работе от следующих позиций:

- каждый ребенок сам по себе важнее, чем программа;

- неоднородность детей (непохожесть их друг на друга) – ценность;

- каждый ребенок в классе – ученик;

- дети лучше учатся в совместной деятельности;

- программа – не догма и может быть изменена в пользу ребенка.

Для адаптации методических приемов педагог может использовать следующие приемы:

- использование указаний выполнения заданий в устной и письменной формах;

- поэтапное объяснение учебных заданий с учетом сложности и дозирования учебной нагрузки;

- последовательное выполнение заданий;

- повторение инструкции к выполнению задания;

- обеспечение аудио-визуальными техническими и вспомогательными средствами обучения;

- демонстрация уже выполненного задания;

- использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;

- использование упражнений с пропущенными словами/предложениями;

- дополнение плоскопечатных материалов видео- и диафильмами;

- обеспечение учащихся печатными копиями заданий, написанных на доске;

- маркирование заданий в учебниках;

- обеспечение обратной связи по каждому заданию;

- возможность представить выполненное задание в малой группе прежде чем выступить перед всем классом и др.

**Адаптация образовательной среды.**

Адаптация образовательный среды – залог успешного включения учащегося с особенностями развития в жизнь школы. Под адаптацией понимают приспособление к нуждам подопечного:

– помещений школы;

– режима дня;

– учебных программ;

– методических пособий.

Вместе с одноклассниками ребенок проводит перемену в рекреации, бывает на улице (уроки физкультуры, прогулки во время продленки), в столовой, в спортзале, в раздевалке, на лестницах между этажами, в туалете. Учитывая индивидуальные особенности поведения ребенка, необходимо продумать маршрут и учесть трудности, которые могут возникнуть в процессе пребывания ребенка в этих местах.

Для ребенка с расстройствами аутистического спектра, возможно, понадобится выделить отдельное время, когда он сможет бывать в туалете, вне зависимости от расписания занятий и без других детей. Если по каким-либо причинам ребенку с особенностями развития приходится покидать класс в течение урока, то необходимо подобрать помещение (свободный класс), где тьютор с учеником могут провести некоторое время. Помещение должно быть всегда одним и тем же: ребенок должен понимать, что это место, где происходит нормализация его состояния. Лучше, чтобы оно находилось рядом с классом – тогда на перемещение из одного места в другое не будет уходить много времени. В пустом классе ребенок может активно подвигаться, снять напряжение от малоподвижного сидения. Здесь с ребенком можно обсудить возникшую на уроке проблему, если ее не получилось решить в классе (*подробнее о выходе из класса см. в рубрике «Спокойный или неспокойный – вот в чем вопрос» части «Приемы работы»*). Также в свободном помещении удобно проводить индивидуальные занятия во время тех уроков, которые пока можно пропустить ради усвоения более важных тем.

В процессе адаптации среды надо учитывать, что для остальных детей среда может оставаться обычной. Например, в инклюзивном классе дети могут посещать все пять уроков (в соответствии с расписанием), а ребенок с особенностями развития – только четыре.

Адаптация среды подразумевает выявление (и там, где это возможно, устранение) основных барьеров, с которыми может столкнуться ученик, придя в школу. Этими барьерами могут быть:

– *физические* барьеры – отсутствие пандусов, крутые лестницы, узкие двери, неудобные туалеты, недостаточное освещение, плохая акустика, неприспособленность размеров и формы рабочего места под конкретного ребенка;

– барьеры *психологического* характера: неготовность учащихся к тому, что один или несколько учеников отличаются поведением или имеют физические особенности; неготовность некоторых учителей к тому, что в их классе будут обучаться дети с особыми образовательными нуждами, и т.п.

При устранении барьеров обучение ребенка с особенностями развития становится более эффективным для него.

***Организация рабочего образовательного пространства.***

Организуя образовательное пространство, необходимо учитывать психологические особенности личности и физические особенности «особого» ученика.

В классе ребенка необходимо посадить таким образом, чтобы он не был «на галерке», но и не занимал центральную часть, так как в этом случае он может отвлекать остальных учеников. Если тьютору необходимо сидеть рядом с учеником, то оптимальным будет место ученика в правом или левом ряду (если в классе три ряда парт), на второй или третьей парте. При этом за партой ребенок должен сидеть ближе к среднему ряду, а не к окну или к стене – это место для тьютора. Нередко ученика приходится выводить с урока по ряду объективных причин: необходимость сходить в туалет, усталость, неконтролируемое яркое эмоциональное состояние. Поэтому важно найти такое место, чтобы уход с урока и возвращение не сильно отвлекали остальных детей.

Рабочее место должно быть помечено определенным образом (обычно и в садах, и в начальной школе это делают с помощью цветных кружков или картинок). Возможно, у ребенка есть любимый персонаж или изображение нравящегося ему предмета. Наличие такой картинки сможет снизить тревогу и быть подспорьем во время обучения. Например, если у ребенка есть любимая собака и ее фотография лежит на парте, тьютор или учитель могут сказать ребенку, что его собака «помогает» ему учиться, глядя на него с картинки.

***Модификация учебников.*** Учет основной образовательной программы требует поиска путей модификации и адаптации учебных книг, пособий, материалов в соответствии с индивидуальными возможностями и способностями ребенка. Направление работы в каждом конкретном случае определятся особенностями ребенка в восприятии информации, необходимости ее четкого конкретного представления, привлечения внимания и т.д. Общими способами и приемами в такой работе могут быть:

1. повышении читабельности адекватно особенностям ребенка (увеличение шрифта, интервал между строками, уменьшение плотности расположения материала на странице, использование графических изображений (шрифта, цвета, маркеров) для структурирования учебного материала и выделения ключевых элементов, изъятие элементов, отвлекающих внимание ребенка от основного содержания и др.);
2. содержательное и стилистическое упрощение и сокращение объема учебного материала, использование простых языковых конструкций и несложного словаря;
3. использование альтернативных способов трансляции содержания (диаграммы, таблицы, графики, видео-, аудио-, модели и т.д.);
4. методическое обеспечение обратной связи для каждого задания;
5. использование или создание новых материалов, обеспечивающих достижение перспективных целей и образовательных результатов (учебники, напечатанные шрифтом Брайля для незрячих детей).

При модификации и адаптации учебных материалов в соответствии с основной образовательной программой следует принимать во внимание сохранение содержательной части. Одним из основных правил в такой работе может быть соответствие содержания понятийным возможностям, уровню познавательного развития и сформированности коммуникативных компетенций.

***Универсальный дизайн в проектировании инклюзивной образовательной среды.***Основой философии универсального дизайна является идея создания такой среды, средств коммуникации, продуктов и услуг, которые могут быть использованы всеми людьми, вне зависимости от их возраста, размера тела, их особенностей и способностей. Универсальный дизайн призван обеспечить равноправное участие всех людей в жизни общества.

Универсальный дизайн предполагает разработку таких продуктов, среды и услуг, которые изначально учитывают различия между уровнями особенностей и способностей людей.

*Принципы универсального дизайна*применимы для оценки нового проекта или объекта в ходе его эксплуатации либо уже имеющегося в наличии изделия, в том числе и учебного (педагогического) средства. В качестве основных принципов универсального дизайна рассматривают следующие:

1. Принцип равноправия в использовании: дизайн является полезным и пользуется спросом у людей с разными возможностями. Правила осуществления данного принципа:

- Предусматривайте одинаковые средства для всех обучающихся, по мере возможности идентичные; при отсутствии такой возможности – равноценные.

- Избегайте сегрегации или стигматизации кого бы то ни было из обучающихся.

- Средства обеспечения неприкосновенности частной жизни, защиты и безопасности должны быть в равной мере доступны для всех обучающихся.

- Создавайте такой дизайн, который нравился б всем обучающимся.

2. Принцип гибкости в использовании: дизайн соответствует широкому диапазону индивидуальных предпочтений и способностей. Правила осуществления принципа:

- Предусматривайте возможность выбора способов применения.

- Предусматривайте доступность и возможность использования для правшей и левшей.

3. Принцип простого и интуитивного использования: дизайн позволяет легко понять его применение вне зависимости от опыта, знаний, языковых навыков или компетенций обучающегося. Правила осуществления:

- Избегайте избыточной сложности.

- Обеспечивайте соответствие дизайна ожиданиям и интуиции обучающихся.

- Предусматривайте возможность использования с учетом широкого диапазона уровней грамотности и языковых навыков.

- Организуйте информационное пространство в соответствии с принципом важности.

- Обеспечивайте эффективную поддержку и обратную связь в ходе выполнения задачи и после такового.

4. Принцип воспринимаемости информации: дизайн эффективно сообщает необходимую информацию обучающемуся вне зависимости от окружающих условий или от сенсорных способностей обучающегося. Правила осуществления:

- Используйте различные средства (изобразительные, вербальные, тактильные) для дублированного представления существенной информации.

- Обеспечивайте необходимый контраст между важной информацией и тем, что ее окружает.

- Обеспечивайте максимальную степень читабельности важной информации.

- Видоизменяйте элементы с применением способов, поддающихся описанию, т.е. упрощающих передачу инструкций и указаний.

- Предусматривайте совместимость дизайна с целым рядом технических средств или устройств, которыми пользуются люди с сенсорными нарушениями.

5. Принцип терпимости к ошибке: дизайн минимизирует опасности и неблагоприятные последствия случайных или непреднамеренных действий. Правила осуществления:

- Обеспечивайте организацию элементов таким образом, при котором опасности и ошибки будут сведены к минимуму: наиболее используемые элементы, наиболее доступные элементы; опасные элементы устраняются, изолируются или закрываются.

- Предупреждайте о возможных опасностях и ошибках.

- Предусматривайте отказоустойчивое исполнение (сохранение работоспособности системы при отказе отдельных элементов).

- Предотвращайте возможность бессознательных действий при выполнении задач, требующих повышенной бдительности.

6. Принцип сохранения физических сил: дизайн может использоваться эффективно, удобно и с минимальными затратами сил. Правила осуществления:

- Предусматривайте возможность пребывания тела обучающегося в нейтральном положении.

- Приложите разумные рабочие усилия.

- Сводите к минимуму повторяемость действий.

- Сводите к минимуму объем продолжительных физических усилий.

7. Принцип – размер и место для доступа и использования: соответствующий размер и место для доступа, досягаемости, манипулирования и использования вне зависимости от размера и положения тела или степени подвижности пользователя. Правила осуществления:

- Предусматривайте четкую зрительную ось при обзоре важных элементов для любого обучающегося в сидячем или стоячем положении.

- Обеспечьте наличие всех компонентов в пределах досягаемости пользователя в сидячем или стоячем положении без потери комфорта.

- Предусматривайте возможность колебаний размеров кисти руки и размеров при захвате.

- Предусматривайте соответствующее пространство для использования вспомогательных приспособлений или оказания помощи со стороны другого человека.

Универсальный дизайн позволяет учителю определить алгоритм адаптации применительно к каждой технологии. Качество инклюзивного образования напрямую зависит от того, насколько педагоги владеют технологиями и стратегиями обучения и воспитания всех обучающихся, в том числе и детей, имеющих особые образовательные потребности.

Как свидетельствует накопленный опыт организации и осуществления инклюзии и интегрированного обучения, наиболее востребованными остаются технологии проблемного обучения, коллективных способов деятельности, интерактивных методов и приемов обучения.

**Технология проблемного обучения.**

Теоретическое и методологическое становление технологии проблемного обучения приходится на 60-е годы XX столетия. Его история начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в зарубежной педагогике были разработаны Дж. Дьюи. Большой вклад в разработку данной технологии внесли И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, С.Л. Рубинштейн, В. Оконь и др. Технология проблемного обучения основана на решении проблемных ситуаций, их осознании, принятии и разрешении в процессе взаимодействия педагога и обучающихся при максимальной самостоятельности последних. Осуществление данной технологии предполагает последовательную реализацию следующих действий и операций:

- предъявление педагогом проблемной задачи, способствующей осознанию проблемной ситуации;

- принятие обучающимися проблемной задачи, формулировка проблемных вопросов, вытекающих из проблемной ситуации;

- разрешение проблемной задачи, овладение учащимися способами приобретения знаний;

- использование данных способов для решения других конкретных задач.

Выделяют ***три вида проблемного обучения***:

1. Первый вид – «научное» творчество – это теоретическое исследование, то есть поиск и открытие нового правила, закона, теоремы и т.д. В основе этого вида лежит постановка и решение теоретических учебных проблем;
2. Второй вид – практическое творчество – поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида лежит постановка и решение практических учебных задач;
3. Третий вид – художественное творчество – это художественное отображение действительности на основе воображения, включающее в себя литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и т.д.

Эта технология кардинально меняет смысл деятельности каждого обучающегося: он становится субъектом деятельности, исследователем предлагаемых проблем, получает возможность самовыражаться, самореализовываться, саморазвиваться. Она обеспечивает активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, поскольку все они решают одну проблему.

**Технология коллективных способов деятельности** (КСО) имеет различные названия: организованный диалог, коллективное взаимообучение, обучение в сотрудничестве. Она разрабатывалась советскими учеными А.Г. Ривиным и В.К. Дьяченко, а также американскими педагогами Р. Славиным, Р. Джонсоном, Д. Джонсоном, Э. Аронсоном. Основная идея технологии КСО – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных ситуациях (учиться вместе, а не просто выполнять что-то вместе). Коллективный способ обучения предполагает такую его организацию, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, группах учащихся, когда каждый учит каждого. При этом КСО включает все четыре формы обучения: коллективную, групповую, парную и индивидуальную.

Разработаны различные виды КСО:

- изучение текстового материала по любому учебному предмету;

- взаимопередача текстов;

- взаимообмен заданиями;

- решение задач и примеров по учебнику;

- взаимные диктанты;

- разучивание стихотворений в сменных парах;

- работа по вопросникам;

- изучение иностранного языка в парах и др.

Преимущества данной технологии:

- дает каждому обучающемуся возможность реализовать свою образовательную траекторию с учетом индивидуальных особенностей и потребностей за счет более широкого спектра разных по содержанию, типу, форме и местоположению взаимодействий с другими обучающимися, которые тоже реализуют свои индивидуальные запросы;

- мотивирует учащихся на сотрудничество, создает условия живого, непринужденного общения. В коллективном обучении активно участвуют все: все решают проблему (а не принимают предложенное решение), все являются активными участниками обсуждения; каждый работает с каждым, коллектив учит каждого своего члена. В этой ситуации учащиеся поддерживают друг друга в стремлении завершить предложенную работу; помогают друг другу анализировать ситуации, проблемы, определять их виды, преобразовывать информацию, отыскивать связь изучаемого материала с ранее изученным; отмечают успехи друг друга; учатся сотрудничать, невзирая на индивидуальные различия;

3) формирует умение слушать, принимать или не принимать точку зрения другого, разрешать конфликты, работать сообща для достижения общей цели, способствует воспитанию самоуважения и уважения другого, укреплению в классе дружбы, овладению способами преодоления нездорового соперничества.

Оценивать деятельность обучающегося можно по следующим параметрам: качество решения задачи; умение общаться в парах и в малой группе; умение организовать собственную познавательную активность.

**Интерактивные технологии** – технологии обучения на высокой интенсивности обучения, требующие коммуникативного обеспечения каждого интеллектуального действия познающих субъектов. Данная технология понимается С.С. Кошелевым как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития.

Интерактивные методы активизируют внутренние ресурсы субъектов образовательного процесса для развития тех или иных личностных качеств (активности, самостоятельности, ответственности и др.), для формирования умений и навыков, необходимых для успешного обучения и социализации в общество всех учащихся.

Использование технологий интеративного обучения обеспечивает: 1) обогащение способов общения субъектов образовательной деятельности; 2) стимулирование поиска разнообразных видов деятельности; 3) создание условий для смены эмоциональных состояний и их рефлексии; 4) изменение и улучшение моделей поведения и деятельности субъектов образовательного процесса.

Основными особенностями интерактивных технологий выступают: 1) постоянная активизация мышления обучающегося (он должен быть активным независимо от сиюминутного собственного желания); 2) постоянная вовлеченность обучающихся в образовательный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой, а порой, и длительной; 3) самостоятельная выработка решений; 4) постоянное взаимодействие участников образовательной деятельности на уроке/занятии в диалогической и полилогической формах организации общения; 5) рефлексивная самоорганизация педагога и обучающихся.

Интерактивные технологии позволяют: 1) сделать обучение индивидуальным, учитывающим особенности личности, интересы и потребности каждого учащегося; 2) представить в сжатой и емкой форме любой объем учебной информации; 3) упростить процесс усвоения учебного материала; усилить его визуальное восприятие; 4) активизировать познавательную активность обучающихся; 5) организовать положительную взаимозависимость участников образовательной деятельности (обучающиеся должны понимать, что общая учебная деятельность приносит пользу каждому); 6) обеспечить непосредственное взаимодействие (субъекты образовательного процесса должны находиться в тесном контакте друг с другом); 7) воспитывать индивидуальную ответственность (каждый учащийся должен овладеть предложенным материалом и каждый несет ответственность за помощь другим); 8) развивать навыки совместной работы (обучающиеся осваивают навыки межличностных отношений, необходимых для успешной работы, например, расспрашивание, планирование и распределение заданий и т.д.); 9) побудить обучающегося к активным действиям, создать переживать состояние успеха и мотивировать поведение.

К самым распространенным *методам* и *приемам* интерактивных технологий можно отнести мозговые штурмы (brainstorm); круглые столы (дискуссия, дебаты); case-study(анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ); деловые и ролевые игры; мастер-классы; мультимедийные средства обучения, обсуждения в группе, тренинги, интерактивные конференции и т.п.

***Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве). Главыизкниги***David Mitchell. “What Really Worksin Special and Inclusive Education(Using evidence-based teaching strategies)”Publisned by Routledge, Taylor&Francis Group. LondonandNewYork, 2008. Переводсанглийскогоязыка – И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. Москва. РООИ «Перспектива». 2009.

**Стратегия 3: Взаимное обучение**

**«Пусть дети учат друг друга».**

*Стратегия*

Взаимное обучение – это ситуация, когда один ученик («обучающий») учит другого («учащегося») под вашим наблюдением. Иногда эта методика также называется: обучение при посредничестве сверстников, стратегии обучения с помощью сверстников (PALS), взаимное обучение в условиях класса, программы поддержки друзей, парное чтение и взаимная поддержка.

Данная стратегия связана с контекстным компонентом модели обучения.

Взаимное обучение – мощный инструмент, который повышает общую эффективность обучения в инклюзивных классах. Им можно пользоваться при обучении разным предметам, не только чтению, но и математике, естественным и социальным наукам, физкультуре, то есть в самых разных предметных областях.

Взаимное обучение в качестве метода обучения лучше всего применять на таких этапах образовательного процесса, как развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний, но не в качестве инструмента на этапе первоначального обучения. Иными словами, этот метод является дополнительным по отношению к другим методам обучения.

Формы применения данного метода могут варьироваться в зависимости от возраста и уровня сформированности навыков у участников пар. Обычно более успешный обучающий учит менее успевающего учащегося примерно одного с ним возраста. Другой вариант – когда обучающий старше – иногда называется межвозрастным обучением. Еще один вариант – взаимное обучение в условиях класса, когда все ученики в классе делятся на пары и выполняют обязанности обучающих и учащихся. Существуют также различия, которые зависят от степени вовлеченности того или иного ученика в процесс обучения.

Следует также отметить, что ученики с особыми образовательными потребностями (обычно с менее выраженными видами инвалидности), выступая в роли обучающих, могут повысить самооценку и добиться лучших успехов в учебе, особенно если работают с младшими учащимися.

**Основная идея**

Взаимное обучение основано на предположении, что дети могут многому научиться друг у друга. Этот процесс спонтанно происходит в школах, дома у учеников, или, например, по соседству. Бо́льшая часть человеческой деятельности состоит из взаимного обмена. Возможно, как педагог или родитель, вы знаете, что, обучая, можно научиться самому.

Взаимное обучение – безусловно, не новая идея. Например, в конце XVIII века Джозеф Ланкастер использовал его в своей школе в Саутуарке в Англии, когда ему в одиночку пришлось обучать около 350 детей. Большинство детей было из бедных семей, которые не могли оплатить обучение, поэтому Ланкастер ввел систему «старост», когда он обучал группу выбранных старших учеников, старост, которые, в свою очередь, учили остальных. В конце XVIII века Эндрю Белл развивал эту систему. Его идея состояла в том, чтобы половина класса обучала другую половину, а учителя и ассистенты следили за тем, чтобы система работала.

Современная форма взаимного обучения появилась в США в 60-е годы, когда педагоги поняли, что это позволяет экономить средства и при этом обеспечивать индивидуальный подход к неуспевающим ученикам. Наиболее исследованный метод – « взаимное обучение в условиях класса», был разработан в рамках «Juniper Gardens Children’s Project» в Канзас-Сити, США.

При правильном применении взаимное обучение как метод обучения будет полезным для:

- учащихся, которым в этом случае будет уделяется больше индивидуального внимания, работа выполняется на их собственном уровне, упражнения повторяются, есть немедленная обратная связь, поддержка со стороны сверстников и дополнительное время для выполнения упражнений;

- обучающих, которые закрепляют и расширяют собственные навыки, а также повышают уровень уверенности в себе и чувствительность к потребностям других;

- вас, педагога, потому что позволяет повысить уровень сотрудничества в классе и дает дополнительное время для занятий с другими учениками;

- системы образования, с точки зрения экономической эффективности.

**Практика**

Взаимное обучение – это значительно больше, чем просто сказать ученику: «Пожалуйста, помоги Джонни с чтением». Чтобы быть успешным, оно должно быть тщательно спланировано и проходить под наблюдением.

**Практическое применение**

Ниже приводятся несколько предложений по практическому применению данного метода при обучении учащегося, который испытывает, например, трудности при чтении:

- Структура урока должна содержать четкие цели и пошаговый подход.

- Внимательно выбирайте материалы для чтения, чтобы они соответствовали возможностям учащегося.

- Научите обучающего (или нескольких) тому, как подавать материал на примере, поддерживать правильные ответы, реагировать на ошибки и давать конструктивную обратную связь и т. д. Я предлагаю, чтобы вы сами продемонстрировали эти методы обучающим и раздали им карточки, на которых в сжатой форме изложена стратегия обучения, которую вы хотите. Очень полезной может оказаться стратегия «Пауза, подсказка, похвала» При таком подходе обучающий слушает, как учащийся читает отрывок прозаического текста. Когда учащийся совершает ошибку, обучающий ждет 5 секунд, чтобы дать возможность исправить ошибку самостоятельно. Если этого не происходит, то обучающий дает подсказку, а затем хвалит учащегося за правильный ответ.

- Установите определенное время для работы в парах. Например, 10 минут три раза в неделю в течение двух недель.

- Активно наблюдайте за процессом обучения.

- Регулярно оценивайте прогресс учащегося и дайте ему подтверждение его прогресса в конце обучения.

- Признайте и вклад обучающего, возможно, также выдав в конце сертификат или грамоту.

**Идеи для использования во всем классе**

При взаимном обучении в условиях класса можно использовать следующие идеи:

- Разбивайте учеников на пары случайным образом, попросите их меняться ролями в паре. Еженедельно назначайте новые пары.

- Запланируйте обучение так, чтобы оно, например, происходило 15-20 минут три или четыре дня в неделю в течение, скажем, двух недель.

- Выбирайте материалы, позволяющие самостоятельное исправление ошибок (например, карточки с ответами, которые можно использовать в упражнениях на заучивание).

- Обучайте и тщательно наблюдайте за учениками (особенно на начальных стадиях), которые выступают в роли обучающего и учащегося. Необходимо научить их тому

- как задавать вопросы,

- как подавать подсказки,

- как давать положительную обратную связь,

- как исправлять ошибки

- как регистрировать процесс обучения.

Примечание: к каждой паре можно добавить наблюдателя, а потом менять роли всех трех участников. Наблюдатель может оказывать помощь как обучающему, так и учащемуся.

- Отслеживайте прогресс учеников. В некоторых вариантах общеклассного взаимного обучения пары соревнуются между собой, ежедневно зарабатывая очки, которые видны всем (если вы используете такой подход, обязательно дайте каждой паре почувствовать себя победителями).

**Исследования**

Исследования (в основном, проведенные в США) показывают, что взаимное обучение в качестве метода обучения приносит разнообразные преимущества в зависимости от используемого подхода:

- Учащиеся больше всего выигрывают от обучения со стороны старших и более продвинутых обучающих, чем со стороны обучающих того же возраста.

- Данные крупного исследования, проведенного 20 лет назад, имеют подтверждение и в настоящее время. После исследования 52 проработанных вариантов взаимного обучения (необязательно тех, в которых принимали участие ученики с особыми потребностями) был сделан вывод, что они оказали среднее, но положительное влияние на успеваемость, и небольшое, но все же важное влияние на отношение к предмету. Для обучающих взаимное обучение привело к небольшому, но важному улучшению успеваемости, повышению уверенности в себе и отношению к предмету.

- Обнадеживающие результаты были получены при анализе десяти проектов взаимного обучения чтению, в которые были вовлечены ученики в возрасте от 8 до 18 лет. В среднем, учащиеся осваивали чтение в 3,8 раз быстрее обычной скорости, а обучающие – в 4,3 раза быстрее.

- В исследовании результатов применения методики PALS на обучение чтению в 22 начальных и средних школах США 20 учителей применяли программу в течение 15 недель, а контрольная группа из 20 учителей не пользовалась методикой. Было обнаружено, что применение методики помогло в освоении чтения всем трем группам учеников (неуспевающим как с инвалидностью, так и без инвалидности, а также ученикам со средней успеваемостью).

- Взаимное обучение и программа «особых друзей» в старшей школе включала в себя учеников со значительной задержкой умственного развития, средней степенью задержки умственного развития, аутизмом, а также нарушениями зрения и слуха. Ученики без инвалидности, которые участвовали в программе, стали больше общаться с учениками с инвалидностью, по сравнению с контрольной группой, которая не принимала участия в программе.

- В общеклассной программе взаимного обучения в обычном классе, ученики с аутизмом (и их обучающие) показали улучшение в скорости чтения и понимании текста. В свободное время обе группы начали больше общаться.

- Другая программа общеклассного взаимного обучения проходила в 39 обычных классах. Ученики с трудностями при обучении, нарушениями поведения и легкой умственной отсталостью показали улучшение формирования социальных навыков по сравнению с контрольной группой, которая в программе не участвовала.

- В другом исследовании показано, как ученики со средней и выраженной инвалидностью получали поддержку в старшей школе, в обычных классах. Взаимное обучение в условиях класса сопровождалось многоэлементным учебным планом и адаптациями (например, снижением сложности заданий). В результате ученики с инвалидностью и без нее продемонстрировали повышение успеваемости, а также снижение конкурентного поведения.

- В недавнем исследовании межвозрастного взаимного обучения в начальной школе, семь учеников в возрасте 10-11 лет обучали семь шестилетних учеников, которым нужна была помощь в овладении письмом, в течение десяти недель. Обучение происходило по 20 минут четыре раза в неделю. Обучающие давали обратную связь, а также использовали подход, направленный на решение проблем, а не просто следовали заранее определенной последовательности шагов. В результате и обучающие, и учащиеся продемонстрировали рост скорости письма, повышение аккуратности; улучшилось восприятие их почерка другими.

- Взаимное обучение в условиях класса исследовалось особенно интенсивно. Например, углубленное 12-летнее исследование учеников группы риска, которые участвовали в программе, показало: а) более активную вовлеченность в уроки с первого по третий класс; б) улучшение успеваемости во втором, третьем, четвертом и шестом классах; в)уменьшение потребности в услугах специального образования к седьмому классу; и г) меньшее количество бросивших школу к 11 классу.

- Ученики с инвалидностью также могут быть эффективно привлечены к работе в роли обучающих. Например, ученики начальной школы с трудностями при обучении были обучены тому, как учить правильному правописанию сверстников при помощи методики с задержкой времени. При таком подходе обучающие используют метод «рассказать-показать-направить-дать обратную связь». Обучающие просили учащихся написать слово. Если за три секунды не было ответа, тол они давали подсказку. Ученики поочередно выполняли роли обучающих и учащихся. Результаты показали, что обучающие смогли эффективно воспользоваться методикой, которая себя хорошо зарекомендовала при обучении правописанию.

**Возможные риски при использовании данного метода и их устранение**

Здесь необходимо выделить 4 пункта:

1. Есть риск того, что учащиеся станут слишком зависимы от обучающих. Этого можно избежать, если обучить обучающих работе с учениками с особыми потребностями так, чтобы поощрять взаимный обмен (например, возможности задавать вопросы и отвечать на них). Необходимо внимательное наблюдение и признание их работы. Однако не отрицайте и того, что можно просто довериться обучающим.

2. Существует и такой риск, что ученики, которые хотят обучать и/или успешно это делают, будут перегружены до такой степени, что под угрозой окажется их собственная успеваемость. Ограничение по времени (например, шесть недель) и смена обучающего на другого из вашего класса могут помочь избежать этого риска.

3. Вы должны понимать, что не все ученики подходят для того, чтобы учить. Например, некоторые могут неохотно работать с учениками с особыми образовательными потребностями или могут быть плохими примерами для подражания. Некоторые могут считать взаимное обучение хорошей возможностью для применения власти, чтобы контролировать менее компетентного ученика. Вы должны очень внимательно подходить к отбору обучающих. Убедитесь в том, что партнеры социально совместимы.

4. Наконец, необходимо подчеркнуть, что взаимное обучение – это дополнение, а не замена качественного и эффективного обучения, как уже было отмечено ранее. Не нужно использовать его в качестве дешевой замены учителей (как было в случае с Ланкастером и Беллом); используйте этот метод лишь в качестве инструмента углубления знаний ваших учеников.

**Заключение**

У взаимного обучения есть множество положительных сторон для всех заинтересованных лиц, если оно тщательно планируется и проходит под наблюдением. Доказано, что это эффективная стратегия повышения успеваемости и количества социальных контактов учеников с инвалидностью и без. Оно подходит в качестве альтернативной методики повторения пройденного материала, но не как методика обучения новому.

**Стратегия 4:**

**Сотрудничество в обученииучащихся с особымиобразовательными**

**потребностями**

Обучение учащихся с особыми образовательнымипотребностями требует сотрудничества большого числалюдей, в особенности различных специалистов, профессионалов и родителей. Далеко немногие областипедагогики требуют такого же уровня сотрудничестваи командной работы как инклюзивное образование,когда педагоги общего образования работают в сотрудничестве со специальными педагогами, медиками,ассистентами, и, конечно, с родителями. Вместо тогочтобы оставаться солистом, учитель школы, реализующей инклюзивную практику, становится членом оркестра. Однако педагог общего образования обязательнодолжен быть лидером этого оркестра!

Кооперативный подход, или сотрудничество в обучении, получает все большее распространение, а в таких странах как Великобритания и США, является обязательной частью образовательного процесса.

Методы сотрудничества в специальном и инклюзивном образовании могут быть различными. Они варьируются в зависимости от тех рекомендаций, которыеполучают педагоги общего образования от педагоговспециального образования и/или координаторов по инклюзии (в Великобритании их называют аббревиатуройSENCO, отSpecialEducationalNeedsCo-ordinator –прим. ред.), а также зависят от рекомендаций междисциплинарных команд. Выработанные рекомендацииприменяются непосредственно в практике обучения,а также при организации взаимодействия учителя и ассистента педагога или другого вспомогательного специалиста, а также при проведении супервизии.

*Основная идея*

Большая часть наших знаний социально обусловлена, т.е. мыучимся у тех, кто непосредственно нас окружает.Сотрудничество в обучении имеет три основныхпреимущества:

Синергетический потенциал – при котором «целое становится больше, чем просто сумма частей».

Потенциал для понимания возникающих барьеров в обучении и путей их преодоления, при этом коллеги могут учиться у вас. Таким образом, снижается уровень профессиональной изоляции, котораянередко встречается в педагогике.

Повышение координации в предоставлении услуг для учащихся с особыми образовательными потребностями. Родители часто устают от «лабиринта» услуг и отдельных людей, с которыми им приходится постоянно договариваться.

Для реализации этого потенциала необходимо приобрести навыки работы в качестве члена команды хотябы в той части вашей деятельности, которая непосредственно связана с преподавательской работой. Если выпривыкли работать самостоятельно, то изучение новыхспособов деятельности – это большой шаг, совершаякоторый, вы начинаете делиться знаниями и ответственностью с другими специалистами. «Частное» становится «публичным»; то, что раньше подразумевалосьи не выражалось открыто, теперь должно стать явным,и это необходимо объяснить другим участникам команды. Может показаться, что по мере адаптации к личностям и идеям других людей, ваша самостоятельностьснижается. Однако, в конечном итоге, сотрудничествов обучении принесет несомненную пользу как вам, таки вашим ученикам с особыми образовательными потребностями.

*Практика*

*Основные принципы*

Ниже приведен список наиболее важных принципов, на которые следует обратить внимание, если выхотите добиться слаженной работы в сотрудничестве:

Установите ясные общие цели сотрудничества.

Определите, кто несет ответственность за конкретные участки, однако не отказывайтесь и от общей ответственности за решения и их результаты.

Применяйте подход к решению проблем, подразумевающий, что все участники совместной работыответственны за проблему и ее решение. Создайте атмосферу доверия и взаимного уважения к знаниям другдруга.

Будьте готовы учиться у окружающих. При принятии решений стремитесь к консенсусу.

Просите обратной связи и давайте ее другим в неугрожающей и неосуждающей манере.

Признавайте идеи и достижения других.

Разработайте методы разрешения конфликтов и при необходимости применяйте их. Еще лучшезаранее предвидеть конфликты и предприниматьшаги по их предотвращению. Но это не значит,что нужно все время избегать разногласий.

Устраивайте периодические собрания, чтобы обсудить работу в сотрудничестве.

*Формы сотрудничества*

Существует шесть основных форм обучения в сотрудничестве, в которых вы можете участвовать:

1. *Со-обучение.* Иногда его называют «кооперативным обучением». Со-обучение происходит в обстановке инклюзивного образования, если общий и специальный педагоги объединяют свои навыки для того, чтобыудовлетворить потребности всех учеников в классе.

Оба педагога равноправны. Это не должно означать,что специальный педагог принимает на себя исключительную ответственность за учеников с особымиобразовательными потребностями, а педагог общегообразования – за всех остальных. Здесь подразумевается уважение знаний каждого для максимально эффективной работы в классе. В дополнение к сказанномувыше, укажем, что для эффективного со-обучения необходимы:

активная поддержка администрации школы;

регулярное и адекватное по продолжительности время для совместного планирования;

согласие учителей общего и специального образования по методам работы с внеучебным или неправильным поведением в классе;

согласие по целям уроков и их структуре, включая разнообразные стратегии обучения и методыоценки;

информирование родителей о том, как происходит со-обучение.

2. *Консультация.* Это модель косвенного предоставления услуг, при которой консультант не работает напрямую с учениками, за исключением случаев прямойдемонстрации конкретной стратегии преподавания.

Сущность этого подхода заключается в том, что специальный педагог/консультант (или другой специалист)консультирует педагога общего образования в отношении различных аспектов программы, которой необходимо следовать ученикам с особыми образовательнымипотребностями. Оба учителя встречаются во внеучебное время (это, безусловно, логистическая проблема,которую может решить администрация) и обсуждаютварианты и пути адаптации программы, способы преподавания и методы оценки, которые необходимы таким ученикам. Специальный педагог может также предоставить, если необходимо, дополнительный учебныйматериал, и помочь в модификации классной среды.

Но основную ответственность в этих вопросах несетобщий педагог.

Для того чтобы консультационная модель работала, специальный педагог должен быть хорошо знакомс программой, по которой занимается класс, а классный педагог должен принять на себя ответственностьза обучение всех учеников в классе.

3. *Партнерство с ассистентами и другими вспомогательными специалистами*. В данном случае предполагается, что у ассистента педагога или другого вспомогательного специалиста уровень образования, а,следовательно, и мера ответственности, более ограниченны по сравнению с учителем класса. Поэтомупри принятии решений необходимо помнить, что,хотя многие из них могут быть высоко квалифицированы и очень опытны, им нельзя позволять полностью играть роль учителя. Ответственность за планирование их работы и за надзор принадлежит учителю.

Безусловно, планирование должно проводиться совместно, при этом необходимо как можно полнееследовать рекомендациям, которые были приведенывыше.

Хотя непосредственная задача ассистента – поддержка учеников с особыми образовательными потребностями, это не означает, что им необходимо работать только с такими учениками. Мой опыт работыв Новой Зеландии показывает, что ассистенты частовыполняют более широкий объем работ, работаюткак с группами учеников с особыми образовательными потребностями, так и без них. Очень важно, чтобы ассистенты не делали учеников чрезмерно зависимыми от своей поддержки (например, устанавливаяблизкие отношения с учениками с особыми образовательными потребностями), наоборот, они должныпомогать ученикам становиться все более и более независимыми.

4. *Партнерство со специалистами*. Вместе с педагогами, заинтересованность в эффективном обученииучеников с особыми образовательными потребностями могут проявлять и многие другие специалисты, чьяконсультативная помощь и партнерство в работе могутоказаться весьма ценными.

В зависимости от конкретных потребностей, ваммогут понадобиться консультации специалистов государственных учреждений (например, в области здравоохранения, социальной защиты, юстиции), или будетнеобходимым взаимодействие с правозащитными группами/организациями. В ходе подобных консультацийвы можете установить контакты с такими специалистами, как психологи, врачи, логопеды, эрготерапевты,полицейские, социальные работники, адвокаты и представители общественности (местного сообщества).

Работа с людьми, чей профессиональный опыт(а иногда и мировоззрение) значительно отличаетсяот вашего, может быть достаточно сложной.

5. *Партнерство с родителями*. См. Стратегию 5 «Вовлечение родителей».

6. *Общешкольные команды.* В Южной Африкена меня произвела большое впечатление идея междисциплинарных команд поддержки, работающих на уровне учреждения, которую в той или иной форме принялии используют многие страны. В южноафриканской модели основная задача этих команд состоит в том, чтобыорганизовать «правильно скоординированные услугиподдержки для учеников и педагогов, которые поддерживают процессы обучения путем выявления потребностей ученика, педагога и учреждения». Основой успехатаких команд является поддержка и поощрение директора школы и других представителей администрации.

Основная функция общешкольных команд состоитв разработке инклюзивной политики и общешкольнойкультуры в отношении учеников с особыми образовательными потребностями, а также непосредственнаяподдержка отдельных учеников. Такой команде требуется собственный лидер/фасилитатор и секретарь,фиксирующий планы и решения, по возможности используя современные технологии для упрощения коммуникации.

*Научное обоснование*

- В обширном обзоре консультаций, проведенномв промежуток между 1985 и 1995 гг., авторы обнаружили,что в 67% отчетов заявлены положительные результатыконсультаций, 28% говорят о нейтральных результатах,и только 5% о негативных. Подобные результаты былиобнаружены и в предыдущих обзорах исследований.

Однако было установлено, что, хотя необходимость создания консультационных моделей широко признаетсяв профессиональном сообществе, поддержка со стороны исследователей растет медленно, именно поэтомуя дал настоящей стратегии осторожный рейтинг.

- Выводы, содержащиеся в более раннем мета-анализе, свидетельствуют о том, что участники консультаций (консультанты, получатели и клиенты)были в значительно «лучшем положении» (не определено), чем те, кто в консультациях не участвовал.

- Было проведено исследование о влиянии совместных консультаций на определение «точности» направления учащегося на специальное образование.

Точность направлений определялась делением количества учеников, прошедших оценку, на количество учеников, получивших одобрение. Результатыпоказали значительный рост точности направлений в тех случаях, когда применялась модель совместных консультаций.

- Другое американское исследование было посвящено вопросу о том, можно ли сократить по времени предварительное вмешательство консультанта,не снижая при этом его эффективности. Участниками были 60 педагогов и 60 их самых трудно обучаемых учеников из 17 начальных школ. Учителя былислучайным образом распределены в группы кратковременного вмешательства консультантов (N =24), в группы более продолжительного по временивмешательства консультантов (N = 24), предшествующих направлению на специальное обучение,а также в контрольную группу (N = 12). И короткие, и продолжительные по времени вмешательства консультантов позволили учителям улучшитьих восприятие трудно обучаемых учеников, и снизили количество направлений учащихся на диагностическое тестирование и возможный дальнейшийперевод в систему специального образования.

- Обзор литературы 1985-1995 гг. о школьных услугах в области ментального здоровья показал,что из 5046 учащихся, получивших данные услуги,228 прошли оценку в рамках использования различных программ вмешательства. К исследованиямприменялось три критерия: использование случайных назначений на вмешательство, использованиеконтрольной группы и использование стандартныхметодов оценки результатов. Хотя некоторые из исследований были смешанными, полностью всемуказанным критериям удовлетворяли 16 исследований. Эмпирическую поддержку эффективностиполучили три вида вмешательств: когнитивнаяповеденческая терапия (Стратегия 16), обучениесоциальным навыкам (Стратегия 10), и консультирование педагогов, которое является основой настоящей стратегии.

- Статья об исследовании, проведенном Исследовательским проектом по консультациям в школах (SchoolConsultationResearchProject) группойшкольных психологов из четырех университетовСША, заинтересованных в исследовании связеймежду процессами и результатами консультаций.

Результаты показали, что чем более точно и согласованно консультант и консультируемый видятсвои роли в процессе и понимают работу в команде,тем более благоприятно восприятие консультируемого: (a) преимуществ консультации, (b) собственной компетентности, (c) улучшений у клиента и (d)эффективности консультанта.

- В рамках небольшого количественного исследования было изучено влияние совместного обучения в обычных классах, в которые были включеныученики с частичной или полной потерей слуха. В каждом классе был общий педагог и педагогдля особых учеников. Было обнаружено, что модельсо-обучения позволила обеим категориям учителей объединить свой опыт для удовлетворения потребностей всех учеников, а также дала им чувствообщей ответственности и профессиональной поддержки.

*Управление рисками*

Основные риски, препятствующие успешной реализации стратегии сотрудничества в обучении следующие:

- сложности объединения ключевых фигур, в особенности, если в этот процесс вовлечены учителя(как, впрочем, и должно быть), и им приходитсярасставлять приоритеты в своем расписании;

- сложности общения между представителями разных дисциплин,сложности адаптации к разным типам мировоззрений и личностей;

- отсутствие ясных целей сотрудничества;

- отсутствие поддержки администрации;

- отсутствие обучения работе в сотрудничестве.

Со всеми этими потенциальными барьерами можносправиться.

**Заключение**

Кооперативные подходы к обучению учениковс особыми образовательными потребностями все ширеприменяются в системах образования всего мира. Хотямногие аспекты сотрудничества еще предстоит изучить,существуют достаточные эмпирические свидетельствав поддержку его основных положений, позволяющиеоправдать его введение.

**Стратегия 5: Вовлечение родителей**

**«Уважайте права, практический опыт и потребности семей».**

**Стратегия**

Родители играют важную, если не ключевую, роль в образовании и поддержке учеников с особыми образовательными потребностями. Во-первых и прежде всего, они - родители, со всеми правами и обязанностями, но они также и источники информации, партнеры при разработке и осуществлении программ с участием их детей, а также «потребители» предоставляемого вами образования.

Эта стратегия связана со следующими компонентами обучения: контекст, внешние требования и внешняя обратная связь.

**Основная идея**

**Зачем развивать партнерские отношения с родителями?**

Существует множество причин, по которым вы, педагог, должны устанавливать эффективные партнерские отношения с родителями тех детей, которых учите, особенно детей с особыми образовательными потребностями. Вот лишь несколько из них:

- Скорее всего, родители – единственные люди, которые вовлечены в образование ребенка на всем протяжении его обучения в школе. Таким образом, родители наиболее заинтересованы в образовании своих детей, и на них в первую очередь повлияют любые решения, принятые школой.

- Родителям известен уровень развития ребенка и факторы, которые могли привести к появлению особых образовательных потребностей. Как правило, они могут рассказать, как лучше мотивировать ребенка, какие стратегии обучения и управления поведением ребёнка наиболее эффективны.

- Они помогут вам лучше понять некоторые из аспектов поведения ребенка. Следует, однако, выдерживать баланс между тем, чтобы понимать, какую важную роль играют родители во влиянии на поведение ребенка, и тем, чтобы обвинять их в формировании у ребёнка неправильного поведения. Редко можно выделить одну простую причинно-следственную связь, которая оказала влияние на поведение, так что не следует занимать критическую позицию. Также следует избегать того, чтобы вовлекать родителей только тогда, когда у ребёнка появляются проблемы с поведением.

- Работа с родителями повышает вероятность появления одинаковых ожиданий в отношении поведения дома и в школе. Это также повышает возможности для поощрения правильного поведения ребёнка и увеличивает количество людей, которые позитивно влияют на его поведение.

- Глубокая вовлеченность родителей позволяет им лучше понять, как учится ребенок и каковы цели школы.

- Регулярные контакты с родителями позволят вам лучше ощутить собственное чувство ответственности за обучение ваших учеников.

- Дети лучше осознают важность образования, если будут видеть, как педагоги и родители работают вместе.

**Почему некоторым родителям может потребоваться поддержка?**

- Дети с особыми образовательными потребностями могут быть источником и радости, и эмоционального разочарования. Некоторые родители могут не только принимать своих детей, но и отталкивать их, чрезмерно защищать, потому что сами они испытывают шок, отрицание, неверие, гнев, вину, депрессию и стыд в разные моменты времени. Эти чувства могут возникать у родителей в разные периоды жизни ребенка, обычно в важные моменты, такие как дни рождения или переход из школы в школу.

- Родители детей с особыми образовательными потребностями зачастую предъявляют к детям более высокие требования. Некоторые родители выступают в роли адвокатов своих и других детей, действуя в качестве агентов перемен в системе образования в целом. Они могут инициировать инклюзивную практику и помогать в управлении переводом из школы в школу или из класса в класс. Они больше знают своего ребенка и хотят удостовериться в том, что отношение к ребенку со стороны других способствует приобретению и развитию адаптивного поведения. Они также должны иметь доступ и возможность управления специальными услугами, которые предоставляются ребенку. Во многих обществах ответственность за все эти требования лежит на матери.

- Родителям необходимо освоить особые навыки. Их дети могут не приобретать важные навыки так же естественно и независимо, как другие дети, так что родители должны обладать комплексом педагогических навыков. Если приходиться сталкиваться с серьезными нарушениями поведения, то необходимо научиться навыкам управления поведением. Необходимо также научиться пользоваться – или научить детей пользоваться – специальным оборудованием и вспомогательными приспособлениями.

- Родители детей с особыми образовательными потребностями могут беспокоиться о вещах, которые не волнуют других родителей. Они могут быть больше обеспокоены безопасностью на площадке для игр, как будут относиться к их ребёнку другие дети, будут ли другие родители жаловаться на их ребенка. В результате они могут оказывать на школу давление, чтобы она отделила ребенка от «нежелательных» одноклассников.

- Наличие ребенка с особыми образовательными потребностями часто изменяет и саму семью. Родителям может быть сложно найти няню, оставаться активными участниками церковной общины или других общественных организаций. Друзья и родственники могут начать их избегать или утверждать, что проблемы с поведением – это результат того, что родители недостаточно дисциплинируют ребенка. В некоторых обществах родители должны испытывать стыд или вину за то, что родили ребенка с инвалидностью. Денежные расходы, связанные с особыми потребностями ребенка, могут подорвать семейный бюджет.

- Хотя братья и сестры могут безусловно любить других членов семьи и принимать за них ответственность, они могут также стыдиться своего брата или сестры с особыми образовательными потребностями, чувствовать себя заброшенными, сожалеть о том, что родители уделяют брату или сестре больше внимания.

- Забота о семье может привести к эмоциональному истощению родителей детей с особыми образовательными потребностями. Насколько глубоко такое истощение зависит от:

- Количество изменений, которые приходится осуществлять семье, и серьезности этих изменений. В некоторых случаях ребенок с особыми образовательными потребностями предполагает серьезное изменение повседневной жизни и резкое изменение стиля жизни и уровня дохода. В других случаях изменения могут быть минимальны.

- Способности семьи к адаптации, что, в свою очередь, обусловлено личными ресурсами каждого члена семьи, особенно уровнем образования, здоровьем, самоуважением и уровнем формальной и неформальной поддержки.

- Внутренних ресурсов семьи, например, размера семьи, количества родителей и религиозности.

**Практика**

**Что мы имеем в виду под вовлечением родителей?**

Можно выделить пять уровней вовлеченности родителей.

Уровень 1. Информированность. На этом основном уровне школа информирует родителей о существующих программах, а родители, в свою очередь, запрашивают информацию.

Уровень 2. Участие в деятельности. На этом уровне родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность школы. Например, они могут быть приглашены, чтобы присутствовать в определенные моменты учебного и внеучебного процесса.

Уровень 3. Диалог и обмен мнениями. Здесь родителей приглашают, чтобы они могли исследовать цели и потребности школы и класса.

Уровень 4. Участие в принятии решений. Здесь родителей спрашивают об их мнении, когда необходимо принять решение, которое повлияет на их ребенка. Хороший пример такого уровня вовлеченности – встреча для разработки индивидуального учебного плана.

Уровень 5. Достаточная ответственность для действий. Это самый высокий уровень, при котором родители принимают решения совместно со школой, вовлечены как в планирование, так и в оценку школьной программы. Хороший пример такой вовлеченности – привлечение родителей ребенка с особыми образовательными потребностями к формулированию и оценке школьных правил и регламента. Другой пример такого вовлечения – роль, которую родители могут играть в качестве репетиторов для собственных детей.

**Что помогает развитию эффективных партнерских отношений?**

Несколько вещей могут помочь установить хорошие рабочие отношения с родителями:

- Регулярные контакты с родителями помогают наладить такие отношения, в которых значение придается даже наименьшим успехам, а любые сложности предвосхищаются и решаются с большей легкостью. Регулярные контакты могут осуществляться с помощью ежедневных карточек с отчетами, записными книжками для школы и дома, а также приглашениями от детей посетить школу и посмотреть на выставленные работы.

- Родителям может быть проще принимать активное участие в собраниях, если их явно об этом просят, явно выделяют их вклад и предоставляют четкие правила.

- Встречи с родителями могут быть более эффективны, если оно хорошо структурированы. Например, встречи, посвященные индивидуальным учебным планам, могут включать время для установления контакта, получения информации от родителей, предоставления им информации, обзоре всей полученной информации и планировании времени для повторной встречи.

- Конфликты возможны в любых партнерских отношениях; их следует разрешать в позитивной, не угрожающей форме.

**Как можно поддержать родителей?**

У вас может не быть возможности решить некоторые или все вопросы, о которых родители хотят поговорить. Однако сама возможность поговорить с вами может помочь в самостоятельном решении вопросов. Активное слушание полезно, потому что позволяет говорящему лучше сформулировать собственные мысли и чувства. Активное слушание предполагает ответы на то, что важно, поощрение к выражению озабоченности при помощи таких фраз, как «расскажите поподробнее», и помощь в размышлении о чувствах и мыслях путем рассказа о собственных идеях. Важно помнить то, что вы не должны выходить за пределы собственной компетенции и должны передавать более сложные проблемы в руки специалистов.

У родителей должен быть опыт и знания, которым они бы хотели поделиться в рамках партнерства со школой. Они должны помогать вам предвосхищать и преодолевать барьеры при обучении. Однако родителям нужна и ваша поддержка. Иногда все, что нужно, – это понимающий слушатель.

Все сказанное выше напрямую предполагает участие педагогов. Ниже я опишу три программы обучения родителей, которые обычно осуществляются специалистами-психологами. Эти описания включены, потому что мне кажется, что вы должны быть осведомлены о них, если среди ваших учеников есть такие, которые вовлечены в этих программах, или вы хотите проинформировать родителей о том, как получить помощь подобного рода. Вы можете работать вместе со специалистами и родителями в любой из программ, которая описывает те аспекты поведения ребенка, которые вас беспокоят. Также очень важно, чтобы стратегии, применяемые в классе, сочетались с теми, которые применяются родителями дома. Узнав об этих программах, вы также можете вынести нечто полезное и для того, чтобы применять это на собственных уроках.

**Обучение родителей управлению поведением**

Обучение родителей управлению поведением (иногда называется «обучение управлению») помогает родителям применять дома эффективные стратегии управления поведением ребенка. Стратегия зачастую основана на предположении, что проблемы поведения ребенка имеют в основе неспособность родителей к адаптации в системе отношений родитель-ребенок, например, недостаточное внимание девиантному поведению ребёнка, неэффективное использование команд и строгие наказания. Родителей учат тому, как направлять и отслеживать поведение детей, избегать конфликтного общения и эффективно поощрять приемлемое поведение путем правильного реагирования на отказ со стороны ребенка. Такое обучение обычно проводится в группе или индивидуально. Оно состоит из дидактических наставлений, «живых» или видео примеров и ролевых игр. Как предполагает название, основной момент обучения – эффективное поощрение. Сюда же входит постоянное и последовательное поощрение (т. е. после целевого поведения), немедленное, частое и со стороны разных поощряющих, которые значимы для ребенка. Используются и такие методики, как направление и подсказки.

**Терапия взаимоотношений родитель-ребенок**

Эта стратегия близка предыдущей, но без тесной связи с бихевиористскими принципами. Как правило, это кратковременная программа вмешательства, направленная на родителей детей с широким спектром поведенческих, эмоциональных проблем и проблем развития. Основная цель – помощь родителям в развитии теплых и взаимных отношений с детьми, чтобы развить у ребёнка приемлемое поведение. Терапия включает в себя игры, а также более жесткое руководство по взаимодействию, иногда с использованием микрофона и наушников.

**Позитивная родительская программа**

Это многоуровневая программа поддержки семей и родителей, направленная на уменьшение поведенческих и эмоциональных проблем ребенка. Включает в себя пять уровней вмешательства все более возрастающей силы:

1. Универсальная программа информирования, направленная на всех родителей: например, пропаганда положительного поведения родителей в сообществе, дестигматизация обращения за помощью в случае наличия девиантного поведения у ребенка, противостояние СМИ, которые обвиняют родителей во всех нарушениях поведения ребёнка.

2. Два уровня первоначальных консультаций, которые направлены на сравнительно «лёгкие» проблемы: а) обеспечение избирательного вмешательства через службы охраны здоровья матери и ребенка и школы, использование видео-курсов для обучения сотрудников; и б) направленные на родителей, у которых есть небольшая озабоченность поведением или развитием ребенка, где предполагаются 20-минутные информационные занятия и активное обучение навыкам.

3. Две более интенсивных программы обучения родителей детей, у которых существует риск более серьезных поведенческих проблем: а) программа из 10 занятий, включающая в себя занятия, посвященные поведенческим проблемам ребенка, стратегии поощрения развития ребенка и управление непослушанием; и б) осуществление вмешательства для семей, в которых присутствуют дополнительные факторы риска, которые не изменились после применения менее интенсивных методик вмешательства.

**Исследования**

- Проведенный в 1998 году обзор методов лечения детей и подростков с проблемами поведения за период с 1966 по 1995 годы, обнаружил 29 качественных исследований. Обучение родителей было обозначено как один из методов, который «показал эффективность» в улучшении поведения детей.

- Анализ 1996 года влияния обучения родителей на асоциальное поведение детей показал эффективность в размере 0,86 пунктов в домашней обстановке. Присутствует и информация об общем изменении поведения на уроках и об адаптациях со стороны родителей. Следует отметить, что эти исследования сравнивали обучение родителей управлению поведением с отсутствием обучения вообще, а не с другими стратегиями.

- Однако недавний анализ провел сравнение двух разных стратегий: обучение родителей управлению поведением (30 исследований) и когнитивная поведенческая терапия (см. стратегию 12) (41 исследование) детей и подростков с асоциальным поведением. Эффективность бихевиористского подхода составила 0,46 по детям (0,33 по адаптации родителей) и 0,35 по детям с применением когнитивной терапии. Было обнаружено, что на эффективность стратегии влияет возраст ребенка: бихевиористский подход наиболее эффективен для детей дошкольного и младшего школьного возраста, в то время как когнитивная терапия более эффективна при работе с подростками.

- Другое исследование совместило вовлеченность родителей и когнитивную терапию. Сравнивались три группы: а) получающие когнитивную терапию с вовлечением родителей (N=17), б) получающие когнитивную терапию без вовлечения родителей (N=19), и в) контрольная группа (N=14). Дети, рассмотренные в исследовании, были в возрасте от 7 до 14 лет, всем был поставлен диагноз «боязнь школы». Обе группы, проходившие терапию, показали к концу лечения снижение социальной и общей тревожности, которое осталось и после контрольных исследований через 6 и 12 месяцев, при этом в контрольной группе никаких улучшений не наблюдалось. Эти результаты положительно оценивают когнитивную терапию, так как вовлеченность родителей не оказала никакого дополнительного положительного эффекта.

- Американское исследование изучало изменения поведения родителей после обучения их управлению поведением детей в возрасте от 6 до 11 лет с синдромом дефицита внимания/гиперактивности (СДВГ). Программа состояла из девяти занятий в течение двух месяцев. Содержание программы: а) обзор СДВГ, б) рассмотрение модели понимания проблем ребенка, в) навыки поощрения (т. е. внимание, игнорирование, удовлетворение просьб, система знаков/очков дома), г) измененные стратегии для использования в общественных местах, д) сотрудничество с сотрудниками школ, включая создание системы карточек с ежедневными отчетами. По сравнению с теми, кто не проходил такой терапии, дети из семей, где родители участвовали в программе, показали значительные изменения психосоциального функционирования, включая смягчение симптомов СДВГ. Снизился уровень стресса у родителей, повысилось их самоуважение.

- Обзор результатов терапии отношений родитель-ребенок (см. выше) пришел к выводу, что эта терапия в целом эффективна в уменьшении спектра проявлений девиантного поведения у детей, в повышении уровня послушности, улучшении родительских навыков, снижении уровня стресса у родителей и улучшении отношений родитель-ребенок.

- Американское исследование изучало долгосрочные эффекты терапии отношений родитель-ребенок в отношении маленьких детей с отрицающим типом поведения. Было опрошено 23 матери детей в возрасте от 6 до 12 лет. Изменения произошли к концу вмешательства и продолжали проявляться от трех до шести лет.

- Австралийская статья рассказывает об исследованиях позитивной родительской программы (описанной выше), которая проводилась с родителями в группах. Одна их программ включала в себя 1673 семьи в Перте, Западная Австралия. Родители, которые приняли участие в программе вмешательства, сообщили о значительном снижении уровня девиантного поведения детей, чем родители из контрольной группы. До вмешательства девиантное поведение наблюдалось у 42% детей; после это число снизилось до 20%.

- В обзоре родительского вмешательства в отношении детей с аутизмом, сделан вывод, что родители успешно усвоили методики управления целевым поведением детей. Среди процитированных исследований было такое, где родителей обучили тому, как помочь детям следовать фото-расписанию, на котором изображены такие виды деятельности, как отдых, забота о себе и работа по дому. Результаты продемонстрировали повышение уровня социальной вовлеченности и уменьшение девиантного поведения среди детей с аутизмом.

Возможные риски и их устранение

Основной риск при вовлечении родителей в образование их детей состоит в их возможностях и желании воспользоваться такой возможностью. У некоторых нет времени, другие очень отрицательно относятся к школе, третьи проходят через личностный кризис, некоторые готовы «оставить все специалистам», у других нет средств передвижения, кто-то подвергается остракизму в сообществе, а другие считают, что им нечего сказать или предложить. Это не должно вас разочаровывать. Вы должны понять, что в реальности не все родители могут или хотят быть глубоко вовлеченными в процесс образования своего ребенка. Конечно, вы должны предпринять все возможное, чтобы преодолеть такие барьеры, должны постоянно предлагать возможности для вовлечения, даже если родители такими возможностями не пользуются.

**Заключение**

Родители – ключевые партнеры в процессе обучения ребенка. У них есть неотъемлемое право быть вовлеченными в принятие решений, которые оказывают влияние на их детей. Родители детей с особыми образовательными потребностями часто нуждаются в поддержке и руководстве, как справиться с отклонениями в поведении ребенка. Существуют неоспоримые данные, что от такого вовлечения выигрывают и дети, и родители.

**Стратегия 6: Школьная культура**

**«Создайте атмосферу уважения, стимулирующую всех учеников».**

**Стратегия**

Создание позитивной школьной культуры или школьного этоса, включает в себя разработку и воплощение концептуальных целей школы. Эти цели отражают общие ценности, взгляды, традиции и нормы поведения для всех членов школьного сообщества, особенно для тех, кто занимает лидерские позиции.

Для инклюзивных школ это означает развитие в таких направлениях как:

а) преданность принятию и поддержке разнообразия,

б) чувствительность по отношению к культурным вопросам,

в) установление высоких, но реалистичных стандартов.

Вы увидите, что большинство исследований относящихся к инклюзивному образованию являются по своей природе качественными, а не количественными. Эта стратегия будет наиболее интересна школьным лидерам, особенно директорам. Она тесно связана со стратегией 9, «Психологический климат в классе». Наиболее тесно она также связана с контекстным компонентом модели обучения, описанным в главе 2.

**Основная идея**

Представление о том, что у разных школ есть собственная культурная идентичность, появилось недавно. Основанное на антропологических и организационных исследованиях, а также исследованиях школьной социальной психологии, оно является мощным инструментом для понимания и изменения различных видов организационного поведения.

Культура школы отражает и определяет, как ее члены ведут себя по отношению друг к другу: педагог с педагогом, педагоги с учениками, ученики с учениками, родители с педагогами и родители с учениками.

Иногда культура школы выражена в формальных документах и словах школьных лидеров. Чаще она остается негласной и заметна по взаимодействию, которое происходит в классах, на площадке для игр во время перемен, в учительской и даже в окружающем сообществе – везде, где члены школы встречаются друг с другом. В общем, культура школы – это характеристика школы как организации, а не отдельных членов, хотя все они вносят свой вклад в ее формирование.

**Практика**

**Развитие позитивной школьной культуры**

Развитие позитивной школьной культуры для учеников с особыми образовательными потребностями требует лидерства. Как мы увидим ниже, хотя в большинстве школ основная роль лидера принадлежит директору, она может исполняться самыми разными лицами, роли которых могут быть сходными или отличными.

**Лидерские роли**

Ниже приведены несколько важных лидерских ролей, которые должны присутствовать в школе, чтобы воплотить инклюзивную культуру:

- Разработка и пропаганда ви́дения: включает в себя определение философии и целей инклюзии, их пропаганду при любой возможности, например, в школьных публикациях, разговорах с родителями и представителями сообщества, а также в неформальных беседах.

- Поощрение и признание: может быть формальным и неформальным, публичным и частным, но оно всегда признает вклад тех, кто пропагандирует инклюзию.

- Привлечение ресурсов: один из ключевых барьеров на пути инклюзивного образования во многих странах – отсутствие необходимых ресурсов. Когда они появляются у школы, лидеры следят за их равномерным распределением.

- Стандартные организационные процедуры: включает в себя признание того, что правила, требования и процедуры, применяемые в школе, могли быть разработаны без учета потребностей детей с особыми образовательными потребностями и поэтому должны быть модифицированы. Примеры этого включают в себя изменение учебного плана, учебников и методов проведения экзаменов, которые не подходят таким ученикам.

- Отслеживание улучшений: лидерам все чаще недостаточно просто «хорошо поступать», нужно также показывать, как их действия оказывают позитивное влияние на успеваемость и социальное поведение учеников.

- Преодоление проблем: поскольку редко бывает, что инклюзивное образование является общепризнанной политикой школы, возникает скрытое и открытое сопротивление, с которым необходимо бороться.

**Размер класса**

Необходимо уделить особое внимание размерам классов. Это сложный вопрос. Исследования показывают на преимущества сокращения числа учеников в классах до 15. Я не могу привести данные, говорящие об эффекте сокращения на очень большие классы (50 человек и более), здравый смысл подсказывает, что сокращение уменьшит сложности при обучении, особенно в случае учеников с особыми образовательными потребностями. Одна из групп учителей говорит:

«… в крайних случаях – в очень больших и очень маленьких классах – влияние на успеваемость хорошо заметно. Результаты исследований классов более обычного размера не настолько последовательны, но склоняются в пользу – хоть и в малой степени – маленьких классов».

**Исследования**

- Недавнее британское исследование изучало то, как местный отдел образования боролся с неуспеваемостью мальчиков в школах, при этом основное внимание уделялось наиболее уязвимым группам: выходцам из Карибского бассейна, Африки и белым британским мальчикам. Было изучено три начальных и три средних школы, чьи результаты были выше средних. Результаты показали, что успешные школы поощряли: а) инклюзивную атмосферу, б) общую эффективность школы, в) разнообразие учебного плана, г) отслеживание индивидуальных успехов, д) высокие, но реалистичные ожидания, и е) тесные связи с родителями.

- Другое британское исследование изучало инклюзивную среднюю школу с учениками от 11 до 18 лет, у некоторых из которых отмечались особые образовательные потребности и которые учились в обычных классах. Школа рассматривалась как организация, которая постоянно сталкивается с «дилеммами» при решении вопросов образования – эта ситуация обычна для всех школ. Несмотря на наличие многих качеств, характерных для «успешных школ» (преданность ценностям инклюзии, энергичные лидеры и возможности для совместного решения проблем сотрудниками), в школе чувствовалась напряженность по вопросу о том, как обучать учеников с особыми образовательными потребностями.

- Качественной исследование американской начальной школы анализировало отношение между школьной культурой и инклюзией. Исследователи обнаружили, что три характеристики школьной культуры связаны с успехом инклюзивной программы: а) инклюзивный лидер, который применял демократический подход и обладал четким набором ценностей, б) широкий взгляд на положение школы в обществе, вовлечение семей и представителей близлежащего сообщества, в) общий язык и ценности, которые, например, проявляются во фразе «школа для всех».

- В другом исследовании три школы в США изучались в течение полного учебного года, чтобы изучить лидерство в школе по отношению к ученикам с серьезной инвалидностью. Выяснялось, кто выполнял шесть лидерских ролей: а) разработку и пропаганду ви́дения, б) поощрение и признание, в) привлечение ресурсов, г) стандартные организационные процедуры, д) отслеживание улучшений, и е) преодоление проблем. В результате было обнаружено множество человек, включая тех, у кого в школе не было формальной власти.

- Канадское исследование изучало степень, в которой представления учителей и директоров школ об инклюзивном образовании влияют на эффективность обучения. В 12 школах ученики учились со второго по восьмой класс, 8% было квалифицированно как талантливые (но не одаренные). Основной результат исследования – связь между «школьной нормой» в представлении директора и методами преподавания учителями в классах.

- Недавний обзор размеров классов указывает на следующие выводы:

- Успеваемость, отношения, настроение учителя и удовлетворение учеников выше в небольших классах с 10-15 учениками. Разница между классами с 40 и 20 учениками ничтожна. (Автор не говорит об эффектах сокращения классов, состоящих из 50, 60 или более учеников, которые встречаются в развивающихся странах).

- Это утверждение верно для начальных и средних школ независимо от способностей учеников.

- Почти нет данных, говорящих о том, что методы преподавания меняются при изменении размера класса, хотя многие улучшения можно объяснить большей вовлеченностью учеников в работу в классе.

**Возможные риски и их устранение**

Необходимо рассмотреть три вида риска:

- Основной риск состоит в том, что директор школы воспринимает себя – а остальные воспринимают его – как единственного ответственного за формирование и выражение школьной культуры. Это должно считаться общей ответственностью.

- Второй риск в том, что как только культура сформирована, она считается постоянной. Это не так, она постоянно меняется в соответствии с меняющимися потребностями.

-Третий риск в том, что редко с культурой школы все единогласно согласны. Обычно есть люди, которые скрыто или открыто не придерживаются доминирующих взглядов. Их мнение необходимо учитывать так, чтобы оно не угрожало культуре в целом.

**Заключение**

Школьная культура отражает и определяет, как члены школы ведут себя по отношению друг к другу. Все члены школьного сообщества – особенно на лидерских позициях – должны создать атмосферу уважения, которая предоставит всем ученикам стимулирующее образовательное окружение.

**Стратегия 9: Психологический климат в классе**

**«Позитивный, мотивирующий климат в классе».**

**Стратегия**

Психологический климат в классе – многокомпонентная стратегия, основанная на психологических аспектах класса в отличие от физических. Он отражает особенности школьной культуры, но не ограничен ими.

Психологический климат в классе иногда называют окружением в классе, психосоциальным окружением, атмосферой, фоном, экологией или средой.

Иными словами, мы рассматриваем важный компонент контекста обучения, а также мотивации, которые описаны в модели обучения в главе 2.

**Основная идея**

Согласно обзорной статье в первом номере журнала «Learning Environments Research», с начала проведения оценок психологического климата в классе в 60-е годы, эта отрасль значительно расширилась, прошла через диверсификацию и интернационализацию.

Как мы увидим, качество климата в классе – важный компонент успеваемости учеников. Они учатся лучше, если у них позитивное восприятие педагога и окружения в классе.

Основной принцип создания благоприятного климата класса – создание такой психологической среды, которая облегчает обучение. Здесь наше внимание привлекают три основных фактора:

- Отношения: степень, в которой люди в классе поддерживают друг друга и помогают друг другу.

- Личностное развитие: степень, в которой улучшается личностный рост и самосовершенствование.

- Системная поддержка: наличие порядка в классе, ясное понимание педагогами своих ожиданий, контроль и реакция на изменения.

Эти факторы составляют основу последующих идей.

**Практика**

**Отношения**

**Эмоционально-безопасное окружение, которому ученики могут доверять**

Ученики с особыми образовательными потребностями часто испытывают эмоции, связанные с неудачей. Слишком часто эти ученики отталкивались другими и встречали враждебность. Многие научились не доверять учебному окружению или своей способности в ней выжить. Педагоги должны понимать, что у таких учеников существует риск возникновения заниженной самооценки, депрессии, гнева, тревожности и страха. Вы можете разорвать этот порочный круг, если

- понимаете эмоции учеников и то, как они облегчают или затрудняют обучение;

- создаете окружение, которое усиливает положительные эмоции и ослабляет негативные;

- понимаете, что каждый день ученики приходят в школу с разным настроением, и эмоции могут мешать им;

- стараетесь применять положительные эмоции в процессе преподавания;

- обеспечиваете окружение, которое характеризуется стабильностью и повторяемостью, безопасностью, теплотой, эмпатией, поддержкой, уверенностью, чувством причастности, справедливостью и спокойствием;

- доводите до сведения всех учеников, что они важны, что их полностью принимают как личности, несмотря на возможные сложности в учебе;

- развиваете «настоящие отношения», в которых ученики могут получить безусловный прием, отсутствие манипуляций, заботу, уважение и теплоту, а при необходимости и сострадание;

- поддерживаете учеников, даете им чувствовать свою сопричастность: «Моим учителям нравится видеть меня в школе», «Мне не нравится болеть и пропускать школу»;

- каждому ученику в классе отводится своя важная роль и создается «сообщество учеников»;

- в подходящих ситуациях пользуетесь юмором, чтобы избавиться от напряженности и сделать учебу более веселой.

**Личностное развитие**

**Помогите ученикам поставить цели**

Некоторые из учеников с особыми образовательными потребностями могут настолько недооценивать свои способности, что вообще не ставят перед собой никаких целей. Другие могут ставить перед собой цели, превосходящие их возможности. А третьи могут ставить социально неприемлемые цели. Исследования показывают, что ученики стараются достичь тех целей, которые воспринимаются достижимыми, а не невозможными, когда есть явные преимущества и признание достижения целей. Подробное рассмотрение того, как цели помогают мотивации, см. обсуждении модели обучения в главе 2, особенно мои комментарии о том, как помочь ученикам ставить перед собой практические цели.

Вы должны:

- помогать ученикам ставить перед собой цели в области учебы и поведения;

- часто говорить о целях, показывать, как с ними сочетаются уроки, помогать в размышлениях о движении к целям;

- подчеркивать важность цели, состоящей в развитии понимания, а не просто демонстрации способностей или превосходства над одноклассниками;

- преобразовывать нечеткие, общие цели в конкретные намерения и обязательства, представляя их в виде конкретных «задач» или определяя необходимые «вспомогательные цели»;

- использовать прямую, частую, целенаправленную обратную связь, чтобы поддерживать движение к целям;

- помогать ученикам быть ориентированными на цель; часто говорить о целях и показывать, как уроки с ними сочетаются: «Если ты, Руслан, хочешь работать с компьютерами, тебе нужно понимать…», «Сенг, при заполнении налоговой декларации нужны такие знания по математике», «Если хочешь быть хорошим фермером, должен понимать, что такое эрозия»;

- помогать ученикам ставить конкретные краткосрочные цели: «Я хочу закончить школу со специальностью», «Я хочу прочесть эту книгу за неделю, чтобы приступить к следующей»;

- поощрять постановку долгосрочных общих целей: «Я хочу хорошо учиться, заниматься спортом и иметь близких друзей»;

- помогать в установке приоритетов и выборе между противоречащими целями: «Я хочу одинаково хорошо учиться и заниматься спортом, но понимаю, что учеба будет важнее для моего будущего».

**Мотивирующее окружение**

Вот несколько общих предложений по мотивации:

- Поймите, что есть пределы того, насколько вы можете мотивировать других, и что ученики, в конечном итоге, сами ответственны за свое образование: «Дэйв, я могу помочь тебе учиться и указать правильное направление, но учиться вместо тебя я не могу!»

- Осторожно решайте хронические проблемы с мотивацией. Возможны резкие изменения, но их трудно добиться. Терпение – это добродетель.

- Понимайте, что цели человека, его эмоции и представления, имеют для него неотъемлемую ценность, их нужно уважать как реальность, с которой необходимо смириться, независимо от того, какими, по вашему мнению, они должны быть.

- Будьте терпеливы, но тверды, по отношению к ученикам с хроническими проблемами в области мотивации: «Я вижу, что ты не думаешь об учебе, Хайда, но давай сделаем как можно больше сегодня, а математикой займемся в следующие недели. Я думаю, что в итоге у тебя все получится».

- Хотя бы один раз в неделю проводите время с каждым из ваших учеников наедине.

**Системная поддержка**

**Высокие, но реалистичные ожидания**

Часто ученики с особыми образовательными потребностями, из-за частых неудач, вообще не думают, что способны учиться. Риск увеличивается, если их педагоги и родители немногого от них ожидают. Поэтому необходимо:

- Верить в то, что все ученики могут учиться, что они могут освоить основные положения учебного плана.

- Постоянно стремиться повышать ожидания самих учеников и их родителей.

- Помочь ученикам осознать, что успех зависит не только от способностей, но и от затраченных усилий.

- Не требовать невозможного: «Мой учитель математики заставляет меня думать!», «Когда урок о вулканах закончился, я захотел узнать о них больше».

- Научиться развивать веру в собственные способности: «Я могу сделать почти все, если постараюсь», «Если я могу хорошо понять математику, то могу понять и естествознание», «Если я настойчиво учусь, то выучиваю». Как однажды сказал Генри Форд: «Вы правы, если думаете, что можете, и правы, если думаете, что нет».

- Давать ученикам достаточно времени для того, чтобы задавать вопросы и участвовать в обсуждениях.

**Установите четкие правила и границы**

Некоторым ученикам с особыми образовательными потребностями сложно следовать социальным правилам. Поведение некоторых из них направлено на то, чтобы эти правила нарушать. Как педагог, вы должны уделять особое внимание тому, чтобы соблюдались основные правила. Например, необходимо:

- понимать, что классные обязанности, правила и ожидания составляют важный компонент учебной среды;

- свести требования и правила к необходимому минимуму, чтобы сохранять порядок в классе;

- говорить о правилах положительно (например «между занятиями ходите не спеша»), а не отрицательно («бегать запрещено»);

- убедиться в том, что правила единообразны у всех педагогов школы;

- в идеале, правила должны разрабатываться с участием учеников и педагогов, чтобы ответственность за их соблюдение лежала и на учителях, и на учениках;

- планируйте и репетируйте переход от одного занятия к другому, чтобы он проходил эффективно и сводил к минимуму возможности для непослушания (используйте картинки-подсказки, чтобы помочь ученикам с особыми образовательными потребностями вспомнить необходимые действия);

- научите тому, как выглядит приемлемое и неприемлемое поведение, что обычно идет за чем, дайте им возможность попрактиковаться в правильной реакции;

- будьте тверды, но не авторитарны, помните, что управление классом важно, но не достаточно для успешной учебы.

**Позиция в классе**

В современных классах учитель больше не должен стоять у доски, когда ученики сидят за партами. Благодаря совместному групповому обучению (стратегия 2) и другим разработкам, педагоги воспринимаются как «менеджеры» учебы. Они до сих пор уделяют время обучению класса в целом, но проводят много времени, перемещаясь от ученика к ученику и при необходимости помогая. Где же вы должны находиться? Вот мои предложения:

- находитесь там, где вас хорошо видно;

- часто устанавливайте зрительный контакт с учениками и периодически осматривайте класс, чтобы предупредить нежелательное поведение;

-входите на «территорию» учеников, не оставайтесь на «позиции» учителя; перемещаясь по классу, вы с большей легкостью сможете заметить признаки нежелательного поведения и сможете поощрить поведение правильное;

- проследите, чтобы в классе не было «укромных уголков», где ученики, желающие избежать участия в уроке, могли бы скрыться от вашего взгляда;

- ученики и их проблемное поведение проходят через несколько фаз, прежде чем превратиться в проблему, будьте бдительны и замечайте первые же знаки напряжения, быстро на них реагируйте; иногда достаточно показать невербально, что вы заметили, что происходит.

**Исследования**

Существует множество исследований психологического климата в классе и того, как он влияет на успеваемость и процесс обучения. К сожалению, я не смог найти исследований, которые концентрируются на учениках с особыми образовательными потребностями, хотя я и уверен, что результаты применимы ко всем группам учеников.

- Проведенный в 1994 году анализ 40 исследований показал связь между психологическим климатом в классе и результатами измерений в когнитивной и аффективной сфере учащихся в разных классах нескольких стран.

- Ранний анализ 12 исследований, проведенных в 4 странах. Лучшая успеваемость и реакция на предпринимаемые меры были обнаружены в классах, которые воспринимались как психологически более удовлетворительные, ориентированные на цель, нежели те, где было больше неорганизованности и трений.

- Более современный анализ показал, что климат в классе – один из ключевых компонентов, влияющих на успеваемость.

- Исследование преподавания, проведенное ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) в 11 странах, показало, что создание позитивного климата в классе – основная характеристика успешных учителей.

- Голландское исследование показало, что те педагоги, которые воспринимаются как понимающие, готовые помочь, дружелюбные, не очень строгие, но демонстрирующие лидерские качества, помогают ученикам достичь большего. Те, которые воспринимались неуверенными, недовольными учениками и строгими, достигали худших показателей.

- Австралийское исследование изучало влияние обстановки в классе на успеваемость, т. е. восприятие учениками своих способностей выполнять требуемые действия и достигать учебных целей. 1055 учащихся средней школы на уроках математики отвечали на вопросы по 10-балльной шкале, которая измеряла 10 аспектов обстановки в их классах. Измерялись увлеченность учеников, поддержка со стороны учителя, ориентированность на выполнение задач, сотрудничество, общая ответственность и общение учеников. Результаты показали, что обстановка положительно влияет на успеваемость.

- Исследование в Новой Зеландии рассматривало связь климата в классе с мотивацией учеников на уроках английского языка в средней школе. Климат измерялся по пяти шкалам: конкуренция (как ученики конкурируют друг с другом за оценки), порядок и организация (установка свода правил и следование ему), контроль со стороны учителя (навязывание правил), и привязанность (насколько дружественно ученики настроены друг к другу). Шкалы покрывали все три измерения, описанные в разделе «Основная идея» этой главы. Мотивация оценивалась на основе трех видов поведения в классе: участие, вовлеченность, выполнение заданий. Результаты показали, что климат в классе значительно влияет на все эти три вида поведенческих реакций. Самым важным фактором была привязанность, означающая уровень дружественности учеников друг к другу.

- Есть данные, что педагоги склонны более позитивно оценивать климат в классе, чем ученики. Такая оценка должна быть скорректирована при помощи обратной связи на тему реального и предпочтительного положения дел в классе.

- В классическом исследовании, опубликованном в 1970 году, результаты, полученные в 80 начальных школах США, легли в основу книги «Discipline and group management in classrooms». В исследовании эффективные менеджеры были определены как педагоги, чьи классы были в порядке, уровень шалостей был минимальным, где ученики в наибольшей мере были ориентированы на выполнение заданий. Было обнаружено, что способы реагирования на неприемлемое поведение у эффективных и неэффективных педагогов не различаются. Отличие состоит в том, как они предотвращают появление такого поведения. Среди различий:

- «присутствие»: педагоги общаются с учениками при помощи своего поведения и знают, чем ученики заняты;

- одновременность: педагоги уделяют внимание нескольким делам одновременно, их не отвлекает поведение учеников;

- плавность и чувство времени: педагоги ведут урок плавно, чувствуют, когда нужно сменить темп;

- групповое внимание: педагоги вовлекают весь класс в выполняемое задание; и

- стимулирующие задания: педагоги дают ученикам разнообразные стимулирующие задания.

- Действующий новозеландский исследовательский проект «Kotahitanga» («единство») изучает представление учеников-маори из средних школ о том, что помогло улучшить процесс образования. Самым важным моментом оказалось качество личного общения и отношений в классе между ними и учителями. На основе результатов был разработан «эффективный учебный регламент», который лег в основу вмешательства специалистов. После применения в группе из 11 учителей в четырех школах было замечено улучшение успеваемости, поведения и посещаемости среди учеников-маори. Также оказалось, что основным препятствием на пути успеха учеников-маори было предубеждение учителей, чьи ожидания были занижены, что приводило к неудаче в учебе. К сожалению, в исследовании ученики с особыми образовательными потребностями не были выделены в отдельную группу, хотя общая успеваемость учеников-маори как группы низка, их в три раза чаще исключают из школы, чем учеников не-маори, они оканчивают школу с меньшим количеством формальных квалификаций, чем ученики других национальностей (38% по сравнению с 19%, соответственно).

**Возможные риски и их устранение**

Основной риск – излишняя концентрация на содержании обучения и стратегиях преподавания, и игнорирование данных о том, что не менее важную роль играет и контекст, в котором проходит обучение.

**Заключение**

Качество психологического климата в классе оказывает значительное влияние на успеваемость учеников. Они учатся лучше, если находятся в эмоционально-безопасном и предсказуемом окружении, которое мотивирует и помогает постановке позитивных целей.

**Тема 10.**

**Технология оценки результатов освоения адаптированных образовательных программ**

Планируемые результаты освоения адаптированных образовательных программ (начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования) представляют собой систему ведущих целевых установок и ожидаемых результатов освоения всех компонентов, составляющих содержательную основу образовательной программы. Они обеспечивают связь между требованиями ФГОС, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения АОП, выступая содержательной и критериальной основой для разработки программ учебных предметов, курсов, коррекционных курсов, учебно-методической литературы, программ воспитания и социализации, с одной стороны, и системы оценки результатов – с другой.

В соответствии с требованиями ФГОС система планируемых результатов – личностных, метапредметных и предметных – устанавливает и описывает классы учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые осваивают учащиеся в ходе обучения, особо выделяя среди них те, которые выносятся на итоговую оценку, в том числе государственную итоговую аттестацию выпускников. Успешное выполнение этих задач требует от учащихся овладения системой учебных действий (универсальных и специфических для каждого учебного предмета: регулятивных, коммуникативных, познавательных) с учебным материалом и, прежде всего, с опорным учебным материалом, служащим основой для последующего обучения. В соответствии с реализуемой ФГОС деятельностной парадигмой образования система планируемых результатов строится на основе уровневого подхода: выделения ожидаемого уровня актуального развития большинства обучающихся и ближайшей перспективы их развития. Такой подход позволяет определять динамическую картину развития обучающихся, поощрять продвижение обучающихся, выстраивать индивидуальные траектории обучения с учетом зоны ближайшего развития ребенка.

*Структура планируемых результатов.* Планируемые результаты опираются на ведущие целевые установки, отражающие основной, сущностный вклад каждой изучаемой программы в развитие личности обучающихся, их способностей. В структуре планируемых результатов выделяется следующие группы:

1. Личностные результаты освоения адаптированной основной образовательной программы представлены в соответствии с группой личностных результатов и раскрывают и детализируют основные направленности этих результатов. Оценка достижения этой группы планируемых результатов ведется в ходе процедур, допускающих предоставление и использование исключительно неперсонифицированной информации.

2. Метапредметные результаты освоения адаптированной основной образовательной программы представлены в соответствии с подгруппами универсальных учебных действий, раскрывают и детализируют основные направленности метапредметных результатов.

3. Предметные результаты освоения АОП представлены в соответствии с группами результатов учебных предметов, раскрывают и детализируют их. Предметные результаты приводятся в блоках «Выпускник научится» и «Выпускник получит возможность научиться», относящихся к каждому учебному предмету: «Русский язык», «Литература», «Иностранный язык», «История России. Всеобщая история», «Обществознание», «География», «Математика», «Информатика», «Физика», «Биология», «Химия», «Изобразительное искусство», «Музыка», «Технология», «Физическая культура» и «Основы безопасности жизнедеятельности». Планируемые результаты, отнесенные к блоку «Выпускник научится», ориентируют пользователя в том, достижение какого уровня освоения учебных действий с изучаемым опорным учебным материалом ожидается от выпускника. Критериями отбора результатов служат их значимость для решения основных задач образования на данном уровне и необходимость для последующего обучения, а также потенциальная возможность их достижения большинством обучающихся. Иными словами, в этот блок включается такой круг учебных задач, построенных на опорном учебном материале, овладение которыми принципиально необходимо для успешного обучения и социализации и которые могут быть освоены всеми обучающихся.

Оценка достижений предметных и метапредметных результатов освоения адаптированной основной образовательной программы основного общего образования включает в себя две составляющие:

* результаты промежуточной аттестации обучающихся, отражающие динамику их индивидуальных образовательных достижений в соответствии с метапредметными и предметными результатами освоения адаптированной основной общеобразовательной программы соответствующего года обучения по программам основного общего образования / тематических модулей;
* результаты государственной итоговой аттестации выпускников, характеризующие уровень освоения предметных результатов адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования.

Основным объектом системы оценки, ее содержательной и критериальной базой выступают требования ФГОС ООО, которые конкретизируются в планируемых результатах освоения обучающимися адаптированной основной образовательной программы.

Промежуточная аттестация обучающихся проводится в формах, определенных в порядке, установленном образовательной организацией.

Система оценки результатов освоения образовательной программы должна строиться с учетом особых образовательных потребностей школьников с ОВЗ и быть ориентированной на мониторинг индивидуальных достижений ребенка в освоении академических знаний и формировании жизненной компетенции. В случаях, когда реализации программы осуществляется через индивидуальный учебный план, составленный с учетом дефицита образовательных достижений конкретного обучающегося, следует четко определить планируемый результат и предусмотреть индивидуализацию оценки достижений при текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации.

Специальные условияпроведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся с ОВЗ могут включать:

* особую форму организации текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации (в малой группе, индивидуальную) с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ;
* присутствие мотивационного этапа, способствующего психологическому настрою на работу;
* организующую помощь педагога в рационализации распределения времени, отводимого на выполнение работы;
* предоставление возможности использования справочной информации, разного рода визуальной поддержки (опорные схемы, алгоритмы учебных действий, смысловые опоры в виде ключевых слов, плана, образца) при самостоятельном применении;
* гибкость подхода к выбору формы и вида диагностического инструментария и контрольно-измерительных материалов с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающегося с ОВЗ;
* большую вариативность оценочных процедур, методов оценки и состава инструментария оценивания, позволяющую определить образовательный результат каждого обучающегося;
* адаптацию инструкции с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных трудностей обучающихся с ОВЗ (в частности, упрощение формулировок по грамматическому и семантическому оформлению, особое построение инструкции, отражающей этапность выполнения задания);
* отслеживание действий обучающегося для оценки понимания им инструкции и, при необходимости, ее уточнение;
* увеличение времени на выполнение заданий;
* возможность организации короткого перерыва при нарастании в поведении подростка проявлений утомления, истощения;
* исключение ситуаций, приводящих к эмоциональному травмированию обучающегося (в частности, негативных реакций со стороны педагога).

Соблюдение вышеперечисленных условий проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации позволяет исключить негативное влияние сторонних факторов на продуктивность выполнения обучающимся с ОВЗ тестовых заданий и выявить объективный уровень усвоения учебного материала.

Итоговая аттестация обучающихся с ОВЗ проводится в соответствии с заключением ПМПК о создании специальных условий при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования.

Оценка достижения планируемых результатов коррекционной работы на уровне основного общего образования, также, как и на уровне начального общего образования, проводится с помощью мониторинга эффективности созданных условий и оказываемой комплексной помощи в образовательной организации на основе регулярной оценки динамики развития и образовательных достижений, а также с учетом промежуточной аттестации обучающихся с ОВЗ.

Оценка результатов освоения обучающимися с ОВЗ программы коррекционной работы на уровне основного общего образования проводится с помощью мониторинговых процедур. Мониторинг позволяет осуществить не только оценку достижений планируемых результатов освоения обучающимися программы коррекционной работы, но и при необходимости вносить коррективы в ее содержание и организацию. Следует использовать три формы мониторинга: стартовую, текущую и итоговую диагностику.

Стартовая диагностика позволяет наряду с выявлением индивидуальных особых образовательных потребностей и особенностей обучающихся с ОВЗ, выявить исходный уровень показателей развития познавательной, эмоциональной, регуляторной, личностной, коммуникативной и речевой сфер, свидетельствующий о степени влияния нарушений развития на учебно-познавательную деятельность и социальную адаптацию.

Текущая диагностика используется для осуществления мониторинга в течение всего времени обучения обучающегося на основном уровне образования. При использовании данной формы мониторинга можно использовать экспресс-диагностику показателей психологического развития, состояние которых позволяет судить об успешности (наличие положительной динамики) или неуспешности (отсутствие динамики) обучающихся с ОВЗ в освоении планируемых результатов овладения программой коррекционной работы в части освоения коррекционных курсов. Данные экспресс диагностики выступают в качестве ориентировочной основы для определения дальнейшей стратегии: продолжения реализации разработанной программы коррекционной работы или внесения в нее определенных корректив.

Целью итоговой диагностики, приводящейся на заключительном этапе (окончание учебного года, окончание обучения на уровне основного общего образования), выступает оценка достижений обучающегося с ОВЗ в соответствии с планируемыми результатами освоения обучающимися программы коррекционной работы.

Организационно-содержательные характеристики стартовой, текущей и итоговой диагностики разрабатывает образовательная организация с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся, их индивидуальных особых образовательных потребностей.

Для оценки результатов освоения обучающимися с ОВЗ программы коррекционной работы, в том числе расширения сферы жизненной компетенции, используется метод экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов (экспертов) и родителей подростка. Данная процедура осуществляется на заседаниях психолого-педагогического консилиума и объединяет всех участников образовательного процесса, сопровождающих обучающегося с ОВЗ. Результаты освоения обучающимися с ОВЗ программы коррекционной работы не выносятся на итоговую оценку.

В случаях отсутствия положительной динамики в результатах освоения программы коррекционной работы, трудностях освоения АООП и с согласия родителей (законных представителей) необходимо направить обучающегося на расширенное психолого-медико-педагогическое обследование с целью уточнения или изменения образовательного маршрута.

**Информационное обеспечение:**

* + 1. Реализация адаптированных образовательных программосновного общего образования для детей с ОВЗ, созданиеусловий для полноценной реализации в общеобразовательных организациях инклюзивного образования [Электронный ресурс] : методические рекомендации / А. В. Ильина,Ю. Г. Маковецкая, О. Н. Тверская, И. Л. Дубровина. – Челябинск : ЧИППКРО, 019. – 96 с.<https://ipk74.ru/upload/iblock/a40/a4033eb2a83e0847af5766ede2bca6f2.pdf>
    2. Примерные основные общеобразовательные программы. Примерные адаптированные основные образовательные программы. <http://fgosreestr.ru>
    3. Проекты примерных АООП основного общего образования. <https://ikp-rao.ru/frc-ovz/>
    4. Федеральные государственные образовательные стандарты. <https://fgos.ru/>

**Часть 2.**

**Практические задания.**

**Задание 1.**

Заполнить таблицу «Специальные образовательные условия для обучающихся с ОВЗ». В таблице отразить не менее, чем три категории обучающихся с ОВЗ (на выбор).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Категория обучающихся с ОВЗ | Группы специальных условий | Специфика образовательных условий |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

Материалы для подготовки можно найти по ссылке <http://www.inclusive-edu.ru/nashi-izdaniya-2/>:

1. Семаго Наталья Яковлевна. Специальные образовательные условия инклюзивной школы: учебно-методическое пособие. Педагогический университет. «Первое сентября», 2014. - 38 c.

2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.

3. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.

4. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.

5. Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 64 с.

6. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении : методические рекомендации. - М. ; СПб. : Нестор-История, 2012. — 216 с.

7. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.

8. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алехина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2012. — 56 с.

9. Создание специальных условий в образовательном учреждении для детей с расстройствами аутистического спектра Методический сборник / Под. ред. Самсоновой Е.В. —М.: МГППУ, 2012. — с.

10. Рекомендации Министерства образования и науки РФ от 26.05.2014 г. №07-1131. Типовые пакеты специальных образовательных условий для детей с ОВЗ и детей-инвалидов в общеобразовательных организациях.

Дополнительные м*атериалы для подготовки:1. Примерные основные общеобразовательные программы. Примерные адаптированные основные образовательные программы.* [*http://fgosreestr.ru*](http://fgosreestr.ru)

1. *Проекты примерных АООП основного общего образования.* [*https://ikp-rao.ru/frc-ovz/*](https://ikp-rao.ru/frc-ovz/)

**Задание 2.**

1. Ознакомьтесь с примерными темами проведения родительских собраний, касающихся вопросов инклюзивной практики (Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – С. 139–144. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/SIa-2012.pdf>)
2. Составьте план-конспект и мультимедийную презентацию выступления на родительском собрании по актуальным вопросам инклюзивного образования.

**Часть 3.**

**Контрольный тест**

При выполнении части А необходимо выделить жирным шрифтом или цветом правильный ответ. В части В необходимо вставить в текст Ваш ответ.

**Часть А**

**Инструкция:***Выберите и обозначьте соответствующий вариант (варианты) ответа.*

1. Совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья с их нормально развивающимися сверстниками подразумевает:

А) инклюзия; В) индивидуализация;

Б) сегрегация; Г) интеграция.

2. Физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий:

А) обучающийся с ограниченными возможностями здоровья;

Б) ребенок-инвалид;

В) оба ответа верны

3. Инклюзия, то есть «включённое образование», предусматривающее включение ребёнка с ОВЗ в одну образовательную среду с нормально развивающимися сверстниками – это:

A) групповая интеграция; B) коммуникация;

Б) образовательная интеграция; Г) эксклюзия.

4. В России первый экспериментальный опыт совместного обучения детей и нарушенным развитием появляется в:

А) 60-ые г.г. XX в.;

Б) 70-ые г.г. XX в.;

В) 90-ые г.г. XX в.

5. Инклюзия представляет собой:

A) форму сотрудничества; B) стиль поведения;

Б) частный случай интеграции; Г) частный случай сегрегации.

6. Социальная интеграция должна быть обеспечена:

A) всем без исключения детям с нарушениями в развитии;

Б) только детям, обучающимся в массовой школе;

B) только детям, обучающимся в специальных образовательных учреждениях.

7. Закон «Об образовании в РФ» - это нормативно-правовой акт уровня:

А) регионального;

Б) федерального;

В) международного.

8. Вступил в силу с 1 сентября 2016 года:

А) ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

Б) Оба ответа верны;

В) ФГОС общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ:

А) совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования;

Б) совокупность обязательных требований при реализации основных общеобразовательных программ начального общего образования;

В) совокупность обязательных требований при реализации индивидуальных образовательных программ начального общего образования.

10. В основу разработки адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ заложены:

А) деятельностный подход;

Б) дифференцированный и деятельностный подходы;

В) дифференцированный и нормализующий подходы;

Г) дифференцированный подход.

11. Адаптированная образовательная программа для обучающихся с задержкой психического развития может быть реализована:

А) только в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

Б) совместно с другими обучающимися (в условиях инклюзии) или в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

В) только совместно с другими обучающимися (в условиях инклюзии).

12. В планируемые результаты освоения адаптированной основной образовательной программы для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата включено формирование:

А) предметных, метапредметных и личностных компетенций;

Б) предметных и матепредметных компетенций;

В) жизненных и метапредметных компетенций.

13. Статус ребенка с ОВЗ определяет:

А) федеральное бюро медико-социальной экспертизы;

Б) психолого-педагогический консилиум образовательной организации;

В) психолого-медико-педагогическая комиссия.

14. Дети с ОВЗ принимаются на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе:

А) с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии;

Б) на основании рекомендаций психолого- педагогического консилиума;

В) с согласия родителей (законных представителей);

Г) на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии и медико-социальной экспертизы.

15. Система оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной образовательной программы начального общего образования должна:

А) учитывать особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ;

Б) предусматривать приоритетную оценку динамики индивидуальных достижений обучающихся с ОВЗ;

В) предполагать оценку образовательных результатов в соответствии с общими требованиями ФГОС.

**Часть В**

**Инструкция:***Дайте краткий ответ на вопрос (определение, понятие и т.п.).*

16. Система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, - ….

17. Специалист, осуществляющий непосредственное сопровождение ребенка (детей) с ОВЗ в течение учебного процесса, помощь самому ребенку, его родителям, учителю и другим участникам образовательного процесса в адаптации в новой среде, формировании учебных навыков, навыков адаптивного поведения, - ...

18. Образовательная программа, 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, - …

19. Вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса (в том числе, детям с ОВЗ) возможности для эффективного саморазвития, - …

20. Система профессиональной деятельности специалистов, направленная на создание комплекса условий для успешного обучения, психофизического и социального развития ребенка в среде школьного взаимодействия, - ….

21. Образовательная программа, разрабатываемая для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития на основе требований Стандарта и АООП, учитывающая специфические индивидуальные образовательные потребности обучающихся, - …

22. Результаты обучения, включающие овладение обучающимися компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию, - ….

23. Ребенок с ОВЗ, педагоги, родители, нормально развивающиеся дети, специалисты, - …

24. Постоянно действующий, объединенный общими целями, скоординированный коллектив специалистов, реализующий психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в соответствии с индивидуальной образовательной программой, а также осуществляющий сопровождение всех субъектов инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении, - …

25. Нарушение онтогенетического развития в результате воздействия различных повреждающих факторов - …..

26. Результаты обучения, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия, которые составляют основу умения учиться, обеспечивают овладение межпредметными знаниями, приобретение опыта познания и осуществление разных видов деятельности, - …

27. Потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения - ….

28. Условия обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников и дидактических материалов, специальных технических средств обучения, предоставление услуг тьютора, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания образовательных организаций и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья –….

29. Перечислите основные разделы адаптированной образовательной программы….

30. Обеспечение междисциплинарного, «командного» эффективного взаимодействия специалистов в решении вопросов о содержании, формах, методах и приемах обучения, коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ, комплексном сопровождении всех субъектов инклюзивной практики – основная цель деятельности какого специалиста инклюзивного образовательного учреждения??

31. Исправление недостатков устной речи и развитие высших психических функций, участвующих в процессе письма и чтения, – основная цель деятельности какого специалиста инклюзивного образовательного учреждения??

32. Использование указаний выполнения заданий в устной и письменной формах, поэтапное объяснение учебных заданий с учетом сложности и дозирования учебной нагрузки, повторение инструкции к выполнению задания, демонстрация уже выполненного задания; использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения; маркирование заданий в учебниках и др. – …

Система оценивания:

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл

18 баллов и более - зачтено

17 баллов и менее –не зачтено

|  |  |
| --- | --- |
| Преподаватель | Калашникова С.А. |

1. Если установочные материалы для студентов с полным сроком обучения не отличаются от установочных материалов для студентов с сокращенным сроком обучения, то установочные материалы разрабатываются единые. [↑](#footnote-ref-2)
2. Указать для какого срока обучения разработаны установочные материалы. [↑](#footnote-ref-3)