

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
И МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ПО
ПРОГРАММАМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**МОСКВА
2015 год**

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важнейших прав и свобод граждан в современном обществе является право каждого на образование, которое гарантируется основными нормативными актами государства. Статья 43 Конституции Российской Федерации провозглашает право каждого на образование, обязательность, а также гарантию общедоступности и бесплатности основного общего образования в государственных или муниципальных образовательных организациях.

Вопросы гарантий государства и реализации права граждан на образование подробно раскрыты в статье 3 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»¹. Так, в части 5 статьи 5 «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» указано: «В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

При этом образование обучающихся с ОВЗ «может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную

¹ Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

деятельность»².

Образование лиц с ОВЗ в нашей стране было заложено в 1806 году открытием в Павловске первого образовательного учреждения для детей с нарушением слуха. За два столетия оно претерпело ряд изменений по организации и содержанию образовательного процесса.

В настоящее время в Российской Федерации сложилась разветвленная многоуровневая система образования лиц с ОВЗ. Она включает в себя:

- службу ранней диагностики и сопровождения детей, имеющих отклонения в развитии;
- дошкольные образовательные организации, осуществляющие обучение по образовательным программам дошкольного образования и дополнительным общеразвивающим программам³;
- общеобразовательные организации, осуществляющие обучение по адаптированным основным образовательным программам как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах⁴, индивидуальным программам реабилитации, дополнительным общеобразовательным программам, программам профессионального обучения,
- отдельные организации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, 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, осуществляющие образовательную деятельность по

² Статья 79 часть 4 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

³ Статья 23 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

⁴ Статья 79 часть 2 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

адаптированным основным общеобразовательным программам⁵.

– профессиональное образование лиц с ОВЗ по образовательным программам, адаптированным для обучения указанных обучающихся⁶.

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации в нашей стране 4,5% детского населения имеют ограниченные возможности здоровья, что составляет около полутора миллиона человек.

До 90-х годов XX века в нашей стране эти дети, как правило, обучались в специальных (коррекционных) образовательных организациях для обучающихся, воспитанников с ОВЗ или в специальных (коррекционных) классах для обучающихся, воспитанников с ОВЗ образовательных организаций общего типа. Часть детей с нарушениями интеллекта (с умеренной и тяжелой умственной отсталостью), множественными нарушениями и расстройствами аутистического спектра содержались в детских домах-интернатах системы социального обеспечения и считались необучаемыми. Принятая в 1993 году Конституция Российской Федерации провозгласила право всех граждан страны на образование. Это положение нашло отражение и в Законе Российской Федерации «Об образовании».

Начиная с середины 90-х годов, родители детей-инвалидов стали добиваться выполнения обязательств государства на право совместного обучения их детей с нормально развивающимися сверстниками. Появилось общероссийское движение «Образование для всех».

В связи с этим система специального (коррекционного) образования детей с ОВЗ стала сокращаться. В последнее десятилетие число специальных (коррекционных) образовательных организаций для обучающихся, воспитанников с ОВЗ сократилось более чем на 250 единиц (в 2001г. в Российской Федерации функционировали 1957 подобных образовательных

⁵ Статья 79 часть 5 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

⁶ Статья 79 часть 8 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

организаций, с общим контингентом обучающихся свыше 250 тыс. обучающихся, в 2013-2014 учебном году их было всего 1662 с 207 тыс. обучающихся). Одновременно произошло сокращение числа детей с ОВЗ, обучающихся в специальных (коррекционных) классах. Число обучающихся в рассматриваемых классах с 2000 г. сократилось почти в 2 раза. Если в 1999 г. только в классах для детей с задержкой психического развития (ЗПР) обучалось 198 тыс. детей, то в 2013 г. их было чуть более 76 тыс. Всего в специальных (коррекционных) классах обучались 109 440 школьников с ОВЗ различных нозологий.

Тенденция сокращения количества специальных (коррекционных) образовательных организаций и специальных (коррекционных) классов при образовательных организациях общего типа имеет несколько причин. Среди них:

- своевременное выявление недостатков развития у детей и начало ранней помощи им в дошкольном возрасте;
- перевод детей-инвалидов на дистанционное обучение.

Однако основной причиной сокращения контингента обучающихся в общеобразовательных организациях и классах для детей, обучающихся по адаптированным основным образовательным программам, является внедрение инклюзивного образования. Основные направления организации совместного обучения детей с ОВЗ и сверстников, не имеющих нарушений развития, отражены в рекомендациях Минобрнауки России (письмо от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06). В прошедшем учебном году в общеобразовательных организациях 146790 обучающихся с ОВЗ находились в классах вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Вместе с тем, в настоящее время не все общеобразовательные организации готовы принять детей с ОВЗ. В большинстве из них пока еще не создана для детей с ОВЗ доступная среда, нет специализированного оборудования, а главное – педагоги не знакомы с особенностями психофизического развития этих детей и не владеют специальными

методиками их обучения.

Задача настоящих рекомендаций дать краткую характеристику особенностей развития детей с ОВЗ различных нозологий и показать основные направления работы с ними в условиях инклюзивного образования.

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Цель программ повышения квалификации - подготовка специалистов к распространению моделей образовательных систем, обеспечивающих успешную социализацию детей, в том числе детей с ОВЗ, путем обучения работников, обладающих умениями и компетенциями высококвалифицированных специалистов в сфере специального (коррекционного) образования, проводить работу по подготовке стажеров на базе созданных стажировочных площадок и распространять модели передового педагогического опыта: образовательных и управленческих инновационных практик.

Основными задачами программ подготовки и повышения квалификации работников сферы образования являются:

- формирование компетенций по выявлению и обобщению опыта успешной социализации детей и представлению его в модельной форме;
- освоение сущности и особенностей экспериментального перехода на ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в общеобразовательных организациях, осуществляющих обучение по адаптированным основным образовательным программам;
- освоение методик применения учебно-методического комплекса в практике работы образовательных организаций;
- освоение методик оценки готовности к распространению опыта (передовых управленческих и педагогических практик);

– ознакомление с методами диагностики траектории развития личности учащегося.

Формируемые компетенции:

- компетенция по выявлению и обобщению опыта успешной социализации детей и представлению его в модельной форме;
- компетенция в области оценки готовности опыта (передовых управленческих и педагогических практик) к распространению;
- компетенция в области разработки программ подготовки стажеров;
- компетенция по оценке качества программ подготовки стажеров.

Целевую группу для подготовки по программам составляют руководители общеобразовательных организаций, осуществляющих обучение по адаптированным основным образовательным программам, организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, заместители руководителей по УВР, методисты, учителя, психологи, дефектологи, логопеды.

Программа включает знания, обязательные для освоения всеми категориями тьюторов. Это вопросы обобщения и распространения передового опыта, разработки моделей успешной социализации детей с ОВЗ и проектирования образовательных программ подготовки стажеров.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ.

Для полноценной реализации накопительного принципа организации повышения квалификации на базе образовательной организации, выполняющей функции стажировочной площадки необходимо, чтобы итоги курсов принимались к зачету в основной образовательной организации, которое по завершению обучения выдаст соответствующий документ.

Для этого необходимо иметь:

1. Положение о накопительной системе повышения квалификации педагогических кадров.

2. Положение о системе оценивания учебных курсов, пройденных в сторонних образовательных организациях (критерии, шкалы, переводные схемы при использовании разных систем оценивания, контрольно-измерительные материалы и др.), согласование данного положения с учредителем и участниками сети.

3. Свидетельства о зачете учебных курсов, освоенных обучающимися в сторонних образовательных и иных организациях и договоры с образовательными организациями и организациями по взаимодействию.

4. Соглашение с обучающимися по процедуре зачетов учебных курсов при обучении вне рамок данной образовательной организации, в том числе по собственной инициативе.

5. Формы приказов и распоряжений по зачетам учебных курсов, освоенных обучающимися в сторонних образовательных и иных организациях.

Условиями реализации программ являются кадровые, научно-методические, информационные, материально-технические ресурсы.

Диссеминация – это процесс, направленный на то, чтобы донести идеи, методы осуществления, продукты и (или) результаты опыта инновационной деятельности до целевой аудитории.

Диссеминация может существовать и осуществляться в двух основных формах - как постоянно текущая деятельность или как некий специально выделяемый в рамках общего проекта специальный проект. В последнем случае к планированию диссеминации и к управлению ею применимы все общие рекомендации по разработке проектов и управлению ими.

Говоря о контекстах диссеминации, имеется в виду, что эта работа всегда разворачивается в конкретном пространстве-времени, здесь и теперь. В этом отношении важен как ближайший конкретно-исторический контекст (в нашем случае - процесс модернизации российского образования, являющийся важнейшим вызовом и пробным камнем для тех, кто хочет заниматься диссеминацией новых образовательных ресурсов), так и более широкий контекст (с учетом специфики отечественной истории распространения нового

в различных сферах его приходится оценивать как достаточно сложное наследие).

Одним из условий диссеминации - распространения инновационных педагогических систем и педагогического опыта, является профессиональное сообщество, которое создает следующие каналы диссеминации:

- *информационные* - выпуск и издание литературы, рассказывающей о новом;

- *коммуникационные* - профессиональные события;

- *обучающие* - организация ознакомительных семинаров и организация более продолжительных программ обучения;

- *экспертные* - оценка и поддержка участников процесса диссеминации.

Каковы шаги, обеспечивающие успешность диссеминации инновационного педагогического опыта?

1. *Определить субъекты диссеминации, в числе которых основными являются:*

1) авторы инновационного педагогического опыта, то есть те учителя, которые будут представлять свой опыт педагогическому сообществу;

2) потребители, пользователи инновационного педагогического опыта, обеспечивающего более высокие результаты образовательно-воспитательной деятельности;

3) организаторы процесса диссеминации (управленцы, методисты всех уровней от школьного до муниципального, специалисты системы дополнительного педагогического образования, а также представители неформальных структур, заинтересованных в продвижении педагогических инноваций в образовательную среду).

2. *Определить объекты диссеминации, то есть те продукты, которые будут подлежать распространению: авторские программы, способы обучения, учебно-методические пособия, дидактические материалы, – то есть такие образовательные ресурсы, которые могут быть предложены потенциальным*

пользователям в обобщенном (осмысленном), структурированном и методически объясненном виде.

Чтобы распространять инновационный педагогический опыт, необходимы, по меньшей мере, два обязательных условия:

а) облечь опыт в такую форму, которая будет достаточно ясна и наглядна, технологична и доступна не только для восприятия, но и для реализации в конкретных условиях;

б) вызвать заинтересованность учителей в овладении инновационным опытом, актуализировать у них желание и профессиональную готовность использовать его в своей практике.

3. *Определить формы и этапы* распространения педагогического опыта на различных уровнях: региональном; муниципальном; образовательной организации.

Главное в педагогическом опыте – идея. При распространении важно донести сущность педагогического процесса, новизну опыта, условия использования на практике его основных конструкций.

Обобщая практику распространения педагогического опыта, можно наметить следующие основные этапы, из которых складывается этот сложный процесс:

– ознакомление желающих учителей с педагогическим опытом, разъяснение преимуществ рекомендуемых методов и приемов по сравнению с традиционными;

– «показ в действии» методов и приемов работы, подлежащих использованию;

– практическое обучение учителей использованию рекомендуемых методов и приемов (опорные школы, курсы, семинары, практикумы);

– свободный обмен инновациями, педагогическими находками в режиме сетевого общения творческих учителей.

В качестве форм тиражирования инновационного педагогического опыта в современной образовательной практике наиболее распространенными являются следующие мероприятия:

- участие авторов опыта в курсах повышения квалификации в качестве лекторов-практиков;
- стажировки на базе лучших школ;
- консультации, практикумы, открытые уроки и внеклассные мероприятия;
- обучающие и деловые игры;
- мастер-классы, педагогические мастерские, авторские школы и семинары;
- конференции, аукционы педагогических идей, презентации, выставки, форумы, ярмарки, фестивали, публикации, выступления в СМИ.

В процессе определения условий, обеспечивающих наибольшую эффективность использования передового педагогического опыта необходимо постараться получить ответы на следующие вопросы:

1. Каковы цели педагога? На развитие, каких личностных качеств, способностей обучаемых сориентирована педагогическая деятельность?
2. Какие типы деятельности осваиваются учениками (исследовательская, проектная, творческая, эвристическая и т.д.)?
3. Формирование, каких общеучебных и предметных умений обеспечивает предлагаемая в опыте технология?
4. Каковы особенности организации образовательного процесса?
5. Каковы особенности педагогической деятельности (методы, приемы, техники, их взаимообусловленность и целесообразность)?
6. Каковы особенности деятельности учащихся (как обеспечивается мотивация, как происходит процесс учения, каков объем самостоятельной работы, как организуется рефлексия и т.д.)?
7. Каковы критерии и способы оценивания промежуточных и конечных результатов?

8. Какими дидактическими материалами и учебной литературой обеспечен процесс?

9. Каков адресат данного опыта?

Кадровые условия реализации программ. Программы должны реализовываться лицами, имеющими высшее педагогическое образование либо прошедшими профессиональную переподготовку в области педагогики и психологии, имеющими представление о государственном и общественном характере управления образованием, о нормативно-правовой базе в сфере образования, владеющими вопросами инновационных подходов к формированию и распространению успешных моделей социализации детей. К образовательному процессу должно быть привлечено не менее 5% преподавателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций и предприятий.

До 10% от общего числа преподавателей, имеющих ученую степень и/или ученое звание, может быть заменено преподавателями, имеющими стаж практической работы по данному направлению на должностях руководителей или ведущих специалистов более 10 последних лет.

Научно-методические условия реализации программ повышения квалификации. Программа повышения квалификации должна быть обеспечена учебно-методической документацией и материалами для преподавателей и обучающихся, включая их внеаудиторную самостоятельную работу; базами данных библиотечного фонда; учебно-методическими печатными и/или электронными изданиями (включая электронные базы периодических изданий). В качестве средств обучения слушателям должны предлагаться специально сформированные материалы лекций, семинаров. На каждом занятии должен быть предложен специально подобранный тематический материал. Содержание программы желательно разместить в сети Интернет.

Для оценки передового опыта стажировочных площадок предлагаются следующие критерии.

Методика оценки передового опыта стажировочных площадок

Критерии оценки	Показатели проявления критерия	Шкала оценки
1. Актуальность опыта	Степень актуальности для образовательных организаций тех проблем, решению которых может помочь распространяемый опыт	0-3
2. Потенциальная полезность распространяемого опыта		
2.1. Инновационный потенциал распространяемого опыта	Степень превосходства идей, заложенных в опыте, по сравнению с теми идеями, на которых построена традиционная массовая образовательная практика	0-3
2.2. Перспективность распространяемого опыта	Длительность сохранения актуальности результатов, получаемых за счет использования распространяемого опыта, их способность оставаться новыми, то есть не устаревать.	0-3
2.3. Надежность распространяемого опыта	<ul style="list-style-type: none"> • Научная обоснованность передового опыта. • Подтверждение эффективности распространяемого опыта результатами его массовой апробации на практике. 	0-3
3. Готовность распространяемого опыта к внедрению в массовой практике		
3.1. Институционализированность распространяемого опыта	<ul style="list-style-type: none"> • Завершенность работ по формированию опыта. • Наличие желаемых результатов от внедрения опыта в практике. • Переход системы работы, используемой в распространяемом опыте, в норму. • Наличие нормативных правовых условий (документов), которые могут гарантировать институализацию опыта в образовательных организациях субъектов Российской Федерации. 	0-3
3.2. Обобщенность опыта	<ul style="list-style-type: none"> • Раскрытие научных оснований распространяемого опыта. • Соответствие опыта требованиям федеральных нормативных документов и образовательной политике Российской Федерации. • Адаптация опыта к условиям работы 	0-3

	образовательных организаций в различных регионах Российской Федерации.	
3.3.Разработанность опыта	Полнота и детальность описания (представления) идей, методов, механизмов, технологий и т. д. раскрывающих все аспекты распространяемого опыта	0-3
4. Готовность ресурсов для использования опыта в работе других образовательных организаций		
4.1.Кадровые условия	Возможность использования традиционного штатного расписания кадрового состава образовательных организаций для освоения опыта	0-3
4.2.Материально-технические условия	Наличие перечня доступного для образовательных организаций оборудования, которое позволит использовать опыт	0-3
4.3.Программно-методические условия	Разработанность комплекта научно-методических материалов, которые позволяют внедрить опыт	0-3
4.4.Нормативные правовые условия	Разработанность модельных документов или отдельных положений нормативных правовых документов, которые позволят внедрить опыт	0-3
4.5.Психологическая готовность	Мотивационная привлекательность и побудительность распространяемого опыта, вызывающая желание его использования в практике	0-3
4.6.Организационная готовность	Разработанность внедренческих систем, оргмеханизмов, должностных и иных инструкций, которые позволят освоить опыт в образовательных организациях	0-3

Информационные условия реализации программ. Для успешного освоения программ необходимо наличие автоматизированных рабочих мест, с компьютером, оснащенный стандартным ПО (Word, Excel, Power Point, Adobe Acrobat Reader), позволяющим выполнять индивидуальные проекты. В образовательном процессе должны быть использованы электронные ресурсы педагогических библиотек мира, видео- и аудиоматериалы. Библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными и/или электронными изданиями

основной учебной литературы по всем модулям программы, изданными за последние 5 лет.

Для слушателей должен быть обеспечен доступ к современным профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам: официальному сайту Министерства образования и науки Российской Федерации - <http://www.mon.gov.ru>; официальному сайту Федеральной целевой программы развития образования - www.sovetnik.ru; portalу «Российское образование» <http://www.edu.ru>; сайту «Государственного научно-исследовательского института информационных технологий и телекоммуникаций» (ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика»), профессиональному PR-portalу -<http://www.sovetnik.ru>; сайту Российского информационного агентства «Новости», в рамках которого действует страница «Образование» (<http://ria.ru/education/>); сайту журнала «Классное руководство и воспитание школьников», на котором представлены обзоры последних номеров и архив журнала: <http://ruk.1september.ru>; сайту журнала «Здоровье детей», на котором представлены обзоры последних номеров и архив журнала: <http://zdd.1september.ru> и другим источникам информации.

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ

Образовательная организация, реализующая программы повышения квалификации, ее структурные подразделения должны быть размещены в специально предназначенных зданиях и помещениях, доступных для обучаемых, обеспеченных всеми средствами коммунально-бытового обслуживания, телефонной связью.

По размерам и состоянию помещения должны отвечать требованиям санитарно-гигиенических норм, правил противопожарной безопасности, безопасности труда работников и должны быть защищены от воздействия факторов, отрицательно влияющих на качество предоставляемых услуг.

Образовательная организация должна быть оснащена специальным оборудованием, аппаратурой, приборами, отвечающими требованиям стандартов, технических условий, другим нормативным требованиям и обеспечивающими надлежащее качество предоставляемых услуг.

Специальное оборудование используется строго по назначению, содержится в технически исправном состоянии. Неисправное оборудование заменяется или ремонтируется, а пригодность к эксплуатации отремонтированного оборудования подтверждается проверкой специалистов.

Минимально необходимый для реализации программы перечень материально-технического обеспечения включает в себя: компьютерные классы; зал с мультимедийным оборудованием; комплект лицензионного программного обеспечения. Для успешного освоения предложенных программ необходимо наличие обеспеченного доступом к интернету рабочего места, с компьютером, оснащенный стандартным по (Word, Excel, Power Point, Adobe Acrobat Reader), позволяющим выполнять индивидуальные проекты.

Дополнительное оснащение помещений для обучения по направлению «Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» может включать в себя:

- мультимедийный конференц-зал с оборудованием для организации видеоконференций (POLYCOM);
- комплекс оборудования для организации и проведения вебинаров;
- специализированные учебные комплексы коррекционного, дидактического и компьютерного оборудования для организации коррекционной работы и обучения детей с ОВЗ (например: специализированная компьютерная техника с учетом особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья; компьютерные тренажеры для детей с нарушениями речи; звуковоспроизводящая аппаратура для детей с нарушениями зрения; специальные приспособления для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; коррекционно-развивающее и медицинское оборудование; спортивное оборудование для кабинета лечебной физкультуры и т.п.

ТРЕБОВАНИЯ К АТТЕСТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СООТВЕТСТВИЕ ИХ ПОДГОТОВКИ ОЖИДАЕМЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ

Формы аттестации слушателей по итогам реализации образовательной программы при использовании накопительной системы устанавливаются в соответствии с рекомендациями по итоговой государственной аттестации слушателей образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования (приложение к письму Минобрнауки России N 35-52-172 ин/35-29 от 21 ноября 2000 года).

Испытания (аттестация) являются одной из форм определения успешности освоения слушателями программ подготовки и повышения квалификации работников сферы образования по вопросам экспериментального перехода на СФГОС. Они завершают освоение программ подготовки и повышения квалификации руководителей образовательных организаций и демонстрируют фактический уровень приобретенных профессиональных компетенций. Цель испытаний (аттестации) заключается в комплексной и объективной оценке уровня персональных достижений слушателей, сформированности профессиональных компетенций на заключительном этапе освоения программы и их соответствия основным требованиям к приобретаемой квалификации в новом виде деятельности.

Для оценки деятельности педагогов в организации комфортного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями предлагаются следующие показатели по уровням развития профессиональной компетенций по кластерам (группам компетенций): высший уровень (уровень мастерства); средний уровень (уровень опыта); базовый (пороговый) уровень⁷.

1. Влияние

⁷ И.Л. Соловьёва. Показатели качества успешности полифункциональной среды в образовательной организации для незлышащих школьников / Вестник московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия «Педагогика и психология», №4 (30). – М., 2014. С.114-124.

Высший уровень профессиональной компетенции: дефектолог имеет собственную педагогическую технологию в области обучения глухих детей, показывающую высокую результативность в подготовке выпускников, авторитетен как для коллег-педагогов, так и для родителей и школьников, известен в кругах сурдопедагогической общественности, открыт к передаче своего педагогического опыта.

Средний уровень профессиональной компетенции: в своем методическом объединении активен, склонен к повышению своей педагогической компетентности, пользуется доверием коллег и учащихся. Имеет стабильные результаты педагогической деятельности, проявляет готовность делиться опытом, знаниями с коллегами. Высказывает идеи, мнения, имеющие ценность для коллег и общеобразовательных организаций, осуществляющих обучение по основным образовательным программам в целом.

Базовый уровень профессиональной компетенции: имеет представления о педагогической компетентности, понимает ценность новаторского опыта коллег только, когда ему лично необходимы эти знания.

2. Непрерывное развитие и саморазвитие

Высший уровень: педагог владеет приемами педагогической диагностики, осуществляет постоянное динамическое наблюдение за учебными достижениями, способен выделить тенденции собственного учебно-воспитательного процесса, осознает причины, как прогресса, так и регресса учебной деятельности школьников с ОВЗ, открыт к критике и склонен к самокритике, готов в случае необходимости к использованию альтернативных технологий, нестандартным подходам к решению педагогических проблем.

Средний уровень: педагог готов успешно работать в команде, однако не имеет собственной педагогической технологии, инертен в проявлении инициативы по улучшению своей деятельности и деятельности коллег по методическому объединению.

Базовый уровень: педагогу нужен постоянный контроль и руководство педагога-наставника или председателя методического объединения, не может самостоятельно определить как позитивные, так и регрессивные тенденции учебно-воспитательного процесса. Не умеет использовать естественные, а также моделировать искусственные педагогические ситуации. Инициативу проявляет редко.

3. Межличностные отношения

Высший уровень: педагог способен к сотрудничеству и рефлексии, способности наблюдать за собой со стороны, проявлению симпатии и эмпатии, в отношении чувств настроения, мыслей других людей и их влияние на отношения в общеобразовательных организациях, осуществляющих обучение по основным образовательным программам. Сопереживает и уважительно относится к слышащим и неслышащим коллегам, бережно относится к поддержке традиционного благоприятного психологического климата в образовательной организации, не допускает противостояний в коллективе, использует альтернативные коммуникативные средства (жестовую речь и др.) при общении с учителями и родителями. Доброжелателен, терпелив, проявляет терпимость и толерантность. Дружелюбен с коллегами и школьниками. Сочетает тактичность и требовательность учебно-воспитательной деятельности.

Средний уровень: педагог принимает во внимание чувства, настроение других людей под воздействием окружения.

Базовый уровень: педагог уверен в правильности собственного понимания осуществления педагогического сотрудничества. Не всегда умеет обеспечить взаимопонимание со школьниками с ОВЗ.

4. Направленность на удовлетворение потребностей детей, родителей, преданность профессии педагога

Высший уровень: педагог полностью лоялен к коллегам. Защищен от психологического выгорания, тем, что испытывает удовлетворенность от собственной педагогической деятельности. С оптимизмом смотрит на

возможности успешной социализации своих воспитанников и повышению качества их жизни в дальнейшем. Одновременно с этим ощущает свою ответственность перед обучающимися с нарушениями в развитии и образовательной организацией, а также испытывает удовольствие от осознания личностного роста и учебных достижений своих учеников, что в целом превалирует над усталостью и негативными эмоциями, связанными с профессиональными трудностями педагога-дефектолога.

Средний уровень педагог четко выполняет должностные обязанности педагога (в своей предметной области).

Базовый уровень: педагог иногда высказывает недовольство трудностями труда педагога. Стремится проявлять позитивное отношение к учащимся.

5. Профессионализм, понимание коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса

Высший уровень: педагог имеет высокую осведомленность и компетенции в своей предметной области. Постоянно повышает уровень научно-методического обеспечения преподаваемой дисциплины. Осуществляет коммуникативно-деятельностный подход в формировании словесной речи школьников с ОВЗ в целом и предметной научной лексики в частности. Свободно владеет содержанием программного материала и приемами его адаптации в соответствии с индивидуальными учебными возможностями школьников с нарушениями в развитии и учетом их психофизических особенностей. Уделяет большое внимание развитию познавательных возможностей учащихся, самостоятельно разрабатывает адаптивные учебные материалы для этой категории обучающихся в своей предметной области.

Средний уровень: педагог реализует программные требования по своей предметной области, владеет достаточной эрудицией и осуществляет межпредметные связи своего предмета с другими. Владеет приемами целеполагания, составления предметной карты, построением индивидуальных образовательных траекторий. Владеет предметной общенаучной логикой.

Осуществляет самостоятельно календарное и тематическое планирование, разработку конспектов уроков. Умеет организовать самостоятельную и проектную деятельность школьников с ОБЗ. Организует внеурочную деятельность обучающихся по своему предмету. Разрабатывает собственный электронный предметный контент, доступный каждому школьнику, где предусматривает доступную учебную и познавательную информацию, примерные варианты конспектирования и подготовки докладов.

Базовый уровень: педагог способен самостоятельно разработать только поурочное планирование, отдавая приоритет учебным целям, игнорируя возможности внеурочной деятельности по предмету. Имеет высокую информационную компетенцию: самостоятельно разрабатывает электронные варианты рабочих программ, осуществляет обратную связь через электронный форум с учениками и их родителями.

Одно из преимуществ этой методики в том, что она позволяет оценивать эффективность саморазвития и обучения педагога путем анализа результатов вторичной оценки по истечении некоторого времени после выполнения плана действий и плана развития. Так, «выравнивание» профиля компетенций и уменьшение размера разрывов в оценках респондентов по прошествии времени - показатель улучшения поведения и результатов специалиста в ходе выполнения им программы развития. Эта методика позволяет специалистам узнавать о темпах индивидуальных улучшений по конкретной компетенции каждого педагога.

Рекомендуется в учебные планы программ подготовки и повышения квалификации работников сферы образования по вопросам экспериментального перехода на СФГОС включать зачет.

Программа зачета должна предусматривать:

- тестирование по всему пройденному материалу;
- выполнение практического задания, представленного в виде профессиональной задачи;

– подготовку экспертного заключения об уровне приобретенных компетенций в процессе повышения квалификации.

Итоговая аттестация слушателей, обучающихся по индивидуальным образовательным программам может проводиться в следующих формах: индивидуальное собеседование; тестирование; контрольная работа; практическая работа; защита педагогического или управленческого проекта (программы, учебного занятия, мероприятия с учащимися, воспитанниками и их родителями и др.); реферат; педагогическое эссе; деловая игра; учебно-практическая конференция; решение ситуационных задач; экзамен; зачёт; иное учебное задание, предполагающее самостоятельную индивидуальную и/или групповую деятельность слушателей и представление ее результатов.

На зачете слушатель должен продемонстрировать способности решать практические задачи в области социализации детей в образовательных организациях по предложенным 5 направлениям.

Для проведения итоговой аттестации необходимо выстроить полный перечень формируемых общих, а также профессиональных, то есть управленческих, и предметных: педагогических, психологических, правовых, экономических компетенций и входящих в них компонентов. Этот перечень должен соответствовать требованиям квалификационных характеристик и соотносится с целями программ повышения квалификации.

Основой компетенций являются знания, то есть их когнитивный компонент, способы деятельности, то есть операциональный компонент, приобретенный в процессе стажировки опыт, а также способность самостоятельно ставить и решать профессиональные задачи, отбирая необходимые для этого средства, то есть ориентировочный компонент компетенций.

Так, помимо управленческих компетенций, обучающиеся должны в процессе обучения приобрести знания об управляемом объекте, способах его проектирования, оценки, диагностики и т.д. Это психологические, педагогические, правовые, экономические и другие знания:

- содержания профессиональной деятельности руководителя в сфере социализации детей;
- психолого-педагогических основ и методов профессионального общения руководителя образовательной организации;
- основ и методов организации обучения, воспитания, коррекции лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, инклюзивного;
- принципов и методов, специфики системы обучения, воспитания и развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. детей-инвалидов, детей-сирот и других категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- требований нормативных и правовых документов, регулирующих профессиональную деятельность в области социализации детей и др.

Наличие знаний позволяет сформировать операциональный аспект компетенций (или умения), необходимые руководителю для решения задач управления процессами социализации учащихся.

К педагогическим умениям, которые должны подлежать оценке и аттестации, следует отнести умения:

- определять общие и конкретные цели, задачи обучения, воспитания и развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, в т.ч. детей-инвалидов; детей-сирот и других категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, с учетом их психофизических возможностей;
- отбирать инновационные технологии обучения и воспитания для внедрения в образовательной организации.

В области правовой деятельности руководители должны уметь применять и разрабатывать нормативно-правовую документацию, регламентирующую профессиональную и инновационную деятельность.

К общим или ориентировочным следует отнести умения:

- самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, развития общих и профессиональных компетенций;

– самостоятельно находить и использовать различные источники информации для организации образовательного процесса.

Основные компетенции руководителя – управленческие, это его способность осуществлять планирование, организацию, контроль и мотивацию кадров при решении задач социализации учащихся по предложенным направлениям.

К итоговым испытаниям (аттестации) допускаются слушатели, завершившие полный курс обучения.

Для аттестации обучающихся на соответствие приобретенных компетенций по программам подготовки и повышения квалификации работников сферы образования по вопросам экспериментального перехода на СФГОС создаются фонды оценочных средств, позволяющих оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций.

Ход освоения обучающимися теоретических понятий, то есть достижения целей обучения, можно продиагностировать, если иметь представления о том, в какой последовательности формируются различные характеристики теоретического знания. Исследования, проводимые отечественными психологами в процессе апробации программ развивающего обучения, показали, что показатели качества теоретических знаний формируются в той деятельности, которая осуществляется учащимися в процессе решения учебной задачи и соответствуют последовательности, в которой происходит развертывание учебных действий при ее решении.

Так, первоначально формируется предметная отнесенность знания или обобщенного способа деятельности. Предметная отнесенность характеризует сформированность у обучающихся генетически исходной содержательной абстракции, лежащей в основе понятия и позволяющей ориентироваться обучающемуся в существенных отношениях учебного материала, в соотнесении конкретной частно-практической задачи со способами решения, которыми владеет обучающийся.

Затем при выполнении действий по изучению свойств теоретического знания путем его применения для решения разнообразных частно-практических задач начинает формироваться умение преобразовывать исходную модель сообразно условиям деятельности, то, что можно назвать системностью исходного знания. Системность знаний выражается в умении использовать имеющийся способ действия, которому соответствует то или иное понятие, при решении новой задачи путем его преобразования.

При решении общим способом системы частных задач с разнообразными условиями повышается обобщенность исходного способа деятельности. Под обобщенностью знаний понимается умение решать, опираясь на понятие, все конкретное многообразие практических задач определенного класса единым общим способом.

Предметная отнесенность, системность и обобщенность, которые характеризуют способность обучающегося применять формируемое теоретическое понятие при решении частно-практических задач соответствующего ему класса могут служить показателями для определения уровня освоения обучающимися теоретических понятий.

Сформированность предметной отнесенности устанавливается на основе определения способности обучающихся найти и использовать обобщенный способ деятельности для решения конкретной частно-практической задачи. Иными словами, предметная отнесенность сформирована, если обучающийся способен определить тип стоящей перед ним задачи и подобрать соответствующий данному типу обобщенный способ ее решения. Предметная отнесенность проверяется на примерах задач, сходных с теми, на которых проходило обучение. В случае, если задача решается не на основе применения обобщенного способа, а каким-то иным образом: например, копированием или совершенствованием освоенных в обучении образцов решения частно-практических задач, привычных для обучающегося, но имеющих существенные недостатки эмпирических способов, то должно быть сделано заключение о том, что теоретическое знание еще не освоено.

Оценка системности знаний может быть произведена на основе анализа того, как учащимися преобразовывается способ с учетом, что условия решения задачи меняются.

Обобщенность знаний диагностируется с помощью заданий на решение новых задач того же класса. При этом условия новых частно-практических задач должны меняться. Чем больше условия новой задачи того же класса, которую успешно решает обучающийся, отдалены от первоначальных, тем больше у обучаемого обобщено приобретенное знание.

В процессе формирования теоретического знания, как показывают исследования, выделяются три этапа, которые по уровню сформированности осваиваемого способа деятельности условно названы эмпирическим, переходным и теоретическим. Соответственно этим этапам, на наш взгляд, можно выделить и этапы формирования компетенции.

Первоначальный эмпирический этап формирования компетенции будет характеризоваться тем, что теоретическое понятие у обучаемого еще не сформировано, и при решении новых задач он не всегда верно пользуется приобретаемым обобщенным способом деятельности. Он либо копирует осваиваемый им обобщенный способ, не учитывая новых условий практической задачи, либо неверно его преобразовывает. Он может также вернуться к прежнему ошибочному, но более привычному способу решения, что тоже приводит к неверным действиям.

На втором этапе формирования компетенции обучаемый владеет теоретическим знанием настолько, что уже осознанно использует его при решении новой задачи, условия которой сходны с первоначальными и поэтому не требуют значительного преобразования содержащегося в них обобщенного способа. Задачи определенного класса со сходными условиями обучаемый решает безошибочно.

На этих двух стадиях освоения теоретических знаний нельзя говорить о сформированности компетенции обучаемого. Признаками сформированности компетенции будет являться способность обучающегося успешно решать

частно-практические задачи определенного класса на основе использования и преобразования с учетом изменяющихся условий обобщенного способа их решения. При этом условия частных практических задач должны значительно отличаться от тех, на примере которых происходило формирование теоретического знания.

По результатам проведения зачета, обучающимся должны выставляться оценки по шкале «зачтено», «не зачтено». Оценка «зачтено» может быть выставлена, если обучающийся продемонстрировал от 70% до 100% усвоения материала программы, то есть приобрел более 70% от запланированных в ней компетенций, включая управленческие. Оценку «не зачтено» рекомендуется выставлять, если обучающийся не освоил профессиональные компетенции, то есть управленческие, которые базируются не только на владении управленческими способами деятельности, но и на знании объекта управления, психологических, педагогических и иных знаний. При разработке системы оценки формируемых компетенций им могут быть присвоены весовые категории, определяющие их роль в профессиональной деятельности педагога.

В процессе обучения слушатели разрабатывают проектную работу – программу дополнительного профессионального образования по распространению своих инновационных моделей успешной социализации детей – программу подготовки стажеров. На заключительном этапе обучения проводится экспертиза данных программ по следующим критериям.

Критерии для экспертизы программы подготовки стажеров

Общая экспертная оценка (оценка программы в целом)

1. Актуальность программы для повышения квалификации обучающихся.
2. Методологический подход, используемый в разработке программы: наличие или отсутствие единого методологического подхода при разработке программы, если использовался, то указать, какой подход.
3. Возможность получения положительного результата по программе: повышения квалификации обучающихся в заявленной области.

Экспертиза пояснительной записки к программе

Достаточно ли поясняет и обосновывает:

1. Выбор темы программы ПК.
2. Перечень формируемых в программе компетенций.
3. Принципы определения и структурирования теоретического содержания.
4. Отбор содержания частных практических задач (ЧПК), включенных в программу.
5. Количество и разнообразие ЧПК для формирования компетенций.
6. Отбор организационных форм и методов коллективно-распределенной деятельности (КРД), средств контроля и оценки результатов.
7. Целесообразный режим занятий (его вариантов), время освоения программы.
8. ИУП реализации программы.

Экспертиза целей программы

1. Наличие в программе целей.
2. В рамках какого методологического подхода поставлены цели (планируемые результаты: традиционный, компетентностный или деятельностный).
3. Являются ли планируемые результаты целями с точки зрения их:
 - 3.1. измеримости;
 - 3.2. достижений в процессе освоения содержания программы.
4. Являются ли формируемые компетенции важными для деятельности специалиста.

Экспертиза содержания программы

1. Является ли содержание научным с точки зрения его обоснованности, распространенности в научной и профессиональной среде, последних достижений (не устаревших) практиков.
2. В рамках какого подхода выстроено содержание программы: деятельностная или информационная основа содержания.

Если информационная основа, то, как используется тематический принцип группировки содержания, достаточно ли логично и последовательно, нет ли его нарушения, дублирования. Обобщается ли информация, как? Соотносится ли научная информация с ЧПЗ, которые решает обучающийся или нет. Если описывается опыт, то имеется ли его обобщение? Выводятся ли из него общие способы деятельности или нет?

Является ли информация полной с точки зрения раскрытия темы. Соответствует ли содержащаяся в программе информация планируемым результатам.

Возможно ли построить содержание программы по данной теме иначе - на деятельностной основе, имеется ли для этого разработанное научное знание.

Если деятельностная основа, то:

1. Развертывание содержания осуществляется методом от общего к частному или от частного к общему, то есть, каким способом формируются и осваиваются обобщения.

2. Раскрывается ли в программе логика развертывания научного знания, служащего основой для решения включенных в программу ЧПЗ.

3. Являются ли актуальными ЧПЗ, на примере которых осваивается теоретическое знание.

4. Является ли содержание программы полным с точки зрения его необходимости и достаточности для приобретения предполагаемых компетенций.

5. Если программа предназначена для нескольких целевых групп, то позволяет ли содержание отобранных и включенных в программу ЧПЗ дифференцировать с ними работу и выстроить индивидуальные учебные планы.

Экспертиза организационных форм и методов программ повышения квалификации

1. Будут ли организационные формы способствовать активизации каждого обучающегося на этапах постановки УЗ, при создании, освоении

новых знаний, контроле и оценке результатов обучения, а также при организации познавательной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности обучающихся.

2. Позволяют ли организационные формы и методы сформировать все компоненты компетенций, включая ориентировочный компонент и приобретения опыта.

3. Эффективны ли отобранные методы с точки зрения достижения целей познавательной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

4. Учитывают ли отобранные методы специфику обучения целевых групп: возраст обучающихся, наличие или отсутствие у них опыта практической деятельности, тип мышления (системный, эмпирический) обучающихся, владение языком, на котором происходит обучение.

5. Соответствуют ли организационные формы и методы времени, которое отведено на освоение программы.

6. Соответствуют ли методы характеру формируемой деятельности: степени ее системности и обобщенности, наличию или отсутствию в ней творческого компонента и др.

Экспертиза распределения времени реализации программы

1. Реалистичность программы с точки зрения времени, которое отведено на ее освоение обучающимися.

2. Рациональность степени детализации программы (возможность приступить к ее выполнению и проконтролировать процесс освоения программы без ее дополнительной конкретизации).

3. Чувствительность программы к возможным сбоям, которые могут произойти при ее освоении (обеспечивается указанием промежуточных и итоговых результатов освоения программы и указанием сроков, к которым они могут быть получены).

4. Эффективность расходования времени программы достигается:

- интеграцией содержания;

- параллельным решением нескольких учебных или частных задач в учебной группе;
- рациональностью используемых методов коллективно-распределенной деятельности;
- определением такой последовательности решения учебных задач, при которой не происходит забывание способов деятельности, освоенных на предыдущих этапах, и не требуется тратить много времени на их актуализацию.

По итогам подготовки может быть осуществлен сбор и учет мнений участников программы о качестве организации курсов и подготовленности тьюторов образовательных организаций к проведению обучения. Опрос слушателей по поводу удовлетворенности организацией и содержанием предоставляемых образовательных услуг при повышении квалификации направлен на определение качества и эффективности организованного обучения и проводится в целях принятия обоснованных управленческих решений по совершенствованию организации и содержания образовательного процесса.

Цель исследования - определить степень удовлетворенности педагогов качеством предоставляемых образовательных услуг при повышении квалификации.

В качестве основного метода исследования используется опрос. Для проведения опроса слушателям предлагается опросный лист, который содержит вопросы с закрытыми и открытыми вариантами ответов. Анализ мнений и оценок слушателей проводится на основе стандартных блоков опросного листа, что позволяет сопоставить по одним и тем же измеряемым параметрам мнения и оценки слушателей, проходивших обучение по разным учебным программам по вопросам экспериментального перехода на СФГОС.

Анкета для опроса обучающихся стажеров и другие инструменты для проведения итоговой аттестации и контроля даются в Приложении 1.

По результатам профессиональной подготовки по программам повышения квалификации работников сферы образования по вопросам

распространения успешных моделей социализации детей и экспериментального перехода на СФГОС слушателям предусматривается выдача документа установленного образца о повышении квалификации.

ТРЕБОВАНИЯ К РЕСУРСНОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПЕРЕХОДА НА СФГОС

Требования к учебно-методическому обеспечению программы

– Программа должна обеспечиваться учебно-методической документацией и материалами по всем учебным дисциплинам курса. Содержание программы должно быть представлено в сети Интернет.

– Внеаудиторная работа слушателей должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение.

– Реализация программы курса должна обеспечиваться доступом каждого слушателя к базам данных и библиотечным фондам, формируемым по полному перечню дисциплин. Во время самостоятельной подготовки обучающиеся должны быть обеспечены доступом к сети Интернет.

– Каждый слушатель должен быть обеспечен учебно-методическим печатным и/или электронным изданием (включая электронные базы периодических изданий).

– Библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными и/или электронными изданиями основной учебной литературы по всем дисциплинам, изданными за последние 5 лет.

Требования к информационному обеспечению программы

Для слушателей должен быть обеспечен доступ к современным профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам: «Электронная Россия», «Федеральная целевая программа развития

образования», www.e-rus.ru; www.sovetnik.ru; www.rbk.ru и другим профессиональным базам данным, справочным и поисковым системам.

Требования к кадровому обеспечению программы

Реализация программы должна обеспечиваться научно-педагогическими кадрами, имеющими, как правило, базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и систематически занимающимися научной и научно-методической деятельностью.

Доля преподавателей, имеющих ученую степень и/или ученое звание, в общем числе преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс по данной программе, должна быть не менее 30%; ученые степени доктора наук (в том числе ее зарубежные аналоги, прошедшую установленную процедуру признания и установления эквивалентности) и/или ученое звание профессора должны иметь не менее 6% преподавателей.

К образовательному процессу должно быть привлечено не менее 5% преподавателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций и предприятий..

До 10% от общего числа преподавателей, имеющих ученую степень и/или ученое звание, может быть заменено преподавателями, имеющими стаж практической работы по данному направлению на должностях руководителей или ведущих специалистов более 10 последних лет.

Требования к материально-техническим условиям

Материально-техническая база должна соответствовать действующим санитарным и противопожарным правилам и нормам, электробезопасности.

Материально-технические условия реализации программ должны позволять проводить занятия в полном объеме по всем программам подготовки и повышения квалификации в установленные сроки.

Должна быть обеспечена подготовка не менее 150 тьюторов для реализации мероприятий в субъектах Российской Федерации по вопросам экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования детей с ограниченными

возможностями здоровья и реализации мероприятий по распространению моделей успешной социализации детей.

Минимально необходимый для реализации программ перечень материально-технического обеспечения учитывает количество специалистов пилотных площадок, подготовку которых необходимо обеспечить в рамках повышения квалификации и количество функционирующих пилотных площадок по экспериментальному переходу на СФГОС (табл. 1.4.1.) и представлен в табл. 1.4.2.

Таблица 1.4.1. – Количество функционирующих пилотных площадок по вопросу экспериментального перехода на СФГОС

Категория детей с ОВЗ	Количество
Неслышащие дети	14
Слабослышащие и позднооглохшие дети	12
Незрячие дети	10
Слабовидящие дети	13
Дети с тяжелой речевой патологией	12
Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата	9
Дети с задержкой психического развития	26
Дети с умственной отсталостью	27
Итого	104

Таблица 1.4.2. - Минимально необходимый для реализации программ перечень материально-технического обеспечения

№ п/п	Наименование программы	Количество аудиторий, ед.	Вместимость, чел.	Необходимость в ИКТ
1.	«Подготовка экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования детей с расстройствами аутистического спектра в условиях образовательной организации, осуществляющей обучение по адаптированным ООП».	1	30	Помещение должно быть оборудовано современными техническими средствами: мультимедиа проектором, экраном или интерактивной доской, флипчартом, микрофоном и акустической системой, рассчитано на не менее чем 30 человек. Комплект лицензионного программного обеспечения.
2.	«Подготовка экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования детей расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии»	1	30	Помещение должно быть оборудовано современными техническими средствами: мультимедиа проектором, экраном или интерактивной доской, «флипчартом», микрофоном и акустической системой, рассчитано на не менее чем 30 человек. Комплект лицензионного программного обеспечения.
3.	«Подготовка экспериментального	1	30	Помещение должно быть оборудовано современными техническими средствами: мультимедиа проектором,

	перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования слабовидящих обучающихся»			экраном или интерактивной доской, «флипчартом», микрофоном и акустической системой, рассчитано на не менее чем 30 человек. Комплект лицензионного программного обеспечения.
4.	«Подготовка экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования слепых обучающихся».	1	30	Помещение должно быть оборудовано современными техническими средствами: мультимедиа проектором, экраном или интерактивной доской, «флипчартом», микрофоном и акустической системой, рассчитано на не менее чем 30 человек. Комплект лицензионного программного обеспечения.
5.	«Подготовка экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования для глухих детей»	1	30	Помещение должно быть оборудовано современными техническими средствами: мультимедиа проектором, экраном или интерактивной доской, «флипчартом», микрофоном и акустической системой, рассчитано на не менее чем 30 человек. Комплект лицензионного программного обеспечения.
6.	«Подготовка экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования для слабослышащих детей»	1	30	Помещение должно быть оборудовано современными техническими средствами: мультимедиа проектором, экраном или интерактивной доской, «флипчартом», микрофоном и акустической системой, рассчитано на не менее чем 30 человек. Комплект лицензионного программного обеспечения.
7.	«Подготовка экспериментального	2	30	Помещение должно быть оборудовано современными техническими средствами: мультимедиа проектором,

	перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования для умственно отсталых обучающихся»			экраном или интерактивной доской, «флипчартом», микрофоном и акустической системой, рассчитано на не менее чем 30 человек. Комплект лицензионного программного обеспечения.
8.	«Подготовка экспериментального перехода на федеральные государственные образовательные стандарты образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата»	1	30	Помещение должно быть оборудовано современными техническими средствами: мультимедиа проектором, экраном или интерактивной доской, «флипчартом», микрофоном и акустической системой, рассчитано на не менее чем 30 человек. Комплект лицензионного программного обеспечения.

Требования к финансовым условиям реализации программы

Финансирование реализации программ подготовки и повышения квалификации работников сферы образования по вопросам экспериментального перехода на СФГОС осуществляется в рамках реализации Государственного контракта № 07.028.11.0003 от 02 апреля 2014 г. (задача 1 «Модернизация общего и дошкольного образования как института социального развития», мероприятие 2 «Распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей») в объеме не ниже установленных нормативов подушевого финансирования.

РЕГЛАМЕНТЫ ПЕРИОДИЧЕСКОГО ОБНОВЛЕНИЯ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Обновление программ повышения квалификации педагогических кадров проводится ежегодно на основании требований и рекомендаций Заказчика и востребованности программ со стороны обучающихся, а так же с учетом достижения показателей реализации подмероприятий 2.7. «Создание условий для распространения современных моделей успешной социализации детей» и 2.8. «Повышение квалификации работников сферы образования в целях распространения современных моделей успешной социализации детей» в субъектах Российской Федерации.

Исполнитель (организация, имеющая лицензию на право ведения образовательной деятельности в области дополнительного профессионального образования), ведущий программы подготовки и повышения квалификации работников сферы образования по вопросам внедрения моделей успешной социализации детей (по направлениям), должен обеспечивать гарантию качества обучения слушателей путем:

- разработки стратегии по обеспечению качества подготовки с привлечением представителей работодателей;
- мониторинга, периодического рецензирования программ подготовки и повышения квалификации работников сферы образования по вопросам внедрения моделей успешной социализации детей (по направлениям);
- разработки объективных процедур оценки уровня знаний, умений и компетенций слушателей;
- обеспечения компетентности и постоянного повышения квалификации преподавательского состава;
- регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными организациями с привлечением представителей работодателей;

– информировании общественности о результатах своей деятельности, планах, инновациях.

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

Анкета для опроса обучающихся стажеров

Цель опроса - определить степень удовлетворенности педагогов качеством предоставляемых образовательных услуг при повышении квалификации.

1. Устроила ли Вас предложенная программа курсов повышения квалификации?

- 1.1. Да, вполне устроила
- 1.2. Скорее да, чем нет
- 1.3. Не задумывался
- 1.4. Скорее нет, чем да
- 1.5. Нет, не устроила

2. Оцените, пожалуйста, насколько Вы удовлетворены различными аспектами курсовой подготовки:

- 1 - да, полностью удовлетворен
- 2 - скорее да, чем нет
- 3 - не задумывался
- 4 - скорее нет, чем да
- 5 - нет, полностью не удовлетворен

№ п/п	Показатели	Оценка удовлетворенности				
		1	2	3	4	5
2.1.	Актуальность рассмотренных проблем					
2.2.	Объем учебного материала					
2.3.	Практическая направленность материала					
2.4.	Новизна информации					
2.5.	Доступность изложения					
2.6.	Формы и методы проведения занятий					
2.7.	Отношения с преподавателями					

2.8.	Стиль общения руководителей курсов					
2.9.	График, расписания курсов					
2.10.	Комфортность аудиторий					
2.11.	Информационно-техническая оснащенность					

3. Оцените, насколько Вы удовлетворены перечисленными ниже возможностями курсовой подготовки:

№ п/п	Возможности курсовой подготовки	1	2	3	4	5
3.1.	Встретиться с ведущими педагогами-практиками					
3.2.	Познакомиться и пообщаться с коллегами и обменяться опытом работы					
3.3.	Повысить свой профессиональный уровень					
3.4.	Познакомиться с новыми формами и методами работы					
3.5.	Узнать о последних научных достижениях в области своего предмета					
3.6.	Выступить с сообщением					
3.7.	Встретиться с учеными, авторами учебников и учебных, методических пособий					

4. Оцените, какие формы обучения были более эффективными на курсах:

№ п/п	Формы обучения	1	2	3	4	5
4.1.	Лекционные занятия					
4.2.	Практические занятия					
4.3.	Мастер-классы					
4.4.	Выездные тематические занятия					
4.5.	Семинары					
4.6.	Деловые, ролевые игры					
4.7.	Круглые столы, дискуссии					
4.8.	Тренинги					
4.9.	Групповые, индивидуальные					

	консультации					
4.10.	Проектные работы					
4.11.	Работа по индивидуальному плану					

5. Насколько Вы удовлетворены работой преподавателей:

№ п/п	Вариант ответа
5.1.	полностью удовлетворен(а)
5.2.	в основном удовлетворен(а)
5.3.	отчасти удовлетворен(а)
5.4.	скорее не удовлетворен(а)
5.5.	совсем не удовлетворен(а)

6. Хотели бы Вы в дальнейшем пройти дополнительные курсы по интересующей проблеме, если да, то укажите проблему?

- 6.1. Да
- 6.2. Нет
- 6.3. Затрудняюсь ответить
- 6.4. Через некоторое время.

7. Перечислите интересующие Вас проблемы повышения собственной квалификации:

8. Укажите, пожалуйста, следующие сведения о себе:

- 8.1. Пол
- 8.2. Возраст
- 8.3. Сфера педагогической деятельности
- 8.4. Стаж педагогической деятельности

Программа для изучения результативности учебных занятий

Вопросы для наблюдения учебного занятия

Тема учебного занятия _____

Целевая группа _____

Количество обучающихся _____

Цель учебного занятия _____

1. Цели занятий: реалистичность с точки зрения времени учебного занятия, содержательная актуальность в рамках программы стажировки.
2. Ценность, перспективность, эффективность, новизна передаваемого опыта, научная обоснованность передаваемой практики.
3. Формы и методы включения стажеров в активную деятельность по освоению опыта. Включенность стажеров в активную деятельность.
4. Формы и методы включения стажеров в деятельность по приобретению собственного опыта. Включенность стажеров в процесс приобретения собственного опыта.
5. Формы и методы включения стажеров в деятельность по оценке результатов освоения передаваемого опыта. Объективность оценки.
6. Качество освоения стажерами передаваемого опыта: полнота, точность воспроизведения, учет условий собственной практики и др.
7. Степень заинтересованности стажеров в обучении.

Вопросы для беседы с обучающимися

1. Откуда узнали о наличии площадки и программах?
2. С какой целью приехали на стажировку, что ожидаете от обучения?
3. Как в целом оцениваете распространяемый образовательной организацией опыт, что нужно откорректировать в программах?
4. Что будете менять в своей деятельности после прохождения стажировки?
5. Как оцениваете результаты своей стажировки, что нужно сделать для ее улучшения?

Вопросы для беседы с преподавателем

1. Какова тема и цель учебного занятия?
2. Каково место занятия в программе стажировки?
3. Как проходила подготовка к занятию, была ли помощь со стороны руководителей, научных руководителей площадки?
4. Были ли ознакомлены с составом группы стажеров, их запросами, уровнем подготовки?
5. Какой способ (система, метод и т.д.) проведения стажировки был вами выбран и почему, обоснуйте?
6. Какие результаты предполагали получить, получили ли их в действительности?
7. Как оцениваете свою степень готовности к работе на площадке, в чем нужна помощь?

Программа для анализа и оценки учебного занятия

1. Оценка результатов занятия с точки зрения:
 - 1.1. полноты достижения целей занятия всеми обучающимися;
 - 1.2. мотивации на применение полученных во время стажировки знаний в собственной в практике;
 - 1.3. мотивации стажеров к саморазвитию.
2. Анализ причин получения неудовлетворительных результатов и факторов, положительно повлиявших на достижение целей занятия со стажерами.
 - 2.1. оценка выбора для достижения целей используемой дидактической системы обучения (традиционной, наглядно-иллюстративных методов обучения; деятельностного (компетентностного) подхода и интерактивных методов обучения;
 - 2.2. оценка выбора и целесообразности использования ТСО, ЭОР;

2.3. оценка организации коллективно-распределительной учебной деятельности в процессе занятия: фронтальных, парных, групповых, коллективных форм работы с учащимися;

2.4. оценка целесообразности использования выбранных методов обучения.

**МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ И ТЬЮТОРОВ

Программы подготовки и повышения квалификации работников сферы образования предназначены для обеспечения экспериментального перехода на ФГОС образования детей с ОВЗ.

Задачи социализации детей в образовательных организациях:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Виды (направления) работ по психолого-педагогическому сопровождению:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательных организаций, педагогов, родителей;
- экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных организаций).

В условиях реализации ФГОС начального образования выделяется коррекционная и развивающая работа. Если в коррекционной работе специалист имеет определенный эталон развития, к которому стремится приблизить ребенка, то в развивающей работе он ориентируется на средневозрастные нормы развития для создания таких условий, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. Последний может быть как выше, так и ниже среднестатистического. За коррекционной работой закрепляется смысл «исправления» отклонений, а за развивающей - смысл раскрытия потенциальных возможностей ребенка.

При этом развивающая работа выступает не просто тренингом определенной способности, но ориентирована на работу с другими факторами, определяющими продвижение в учебной работе.

Основанием для проектирования процесса социализации для любой ступени образования является возрастно-нормативная модель развития ребенка определенного возраста, в которой дается характеристика его развития в виде последовательности ситуаций и типов развития.

Построение моделей социализации детей включает в себя несколько этапов:

1 этап: мотивационный – межведомственное совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества, уточнение профессиональных ожиданий.

2 этап: концептуальный - раскрытие смысла и содержания предстоящей работы для педагога, выработка общей терминологии, определение роли каждого ведомства при построении модели, статуса и общей профессиональной позиции учителя и психолога относительно ребенка, распределение между ними обязанностей, формирование общей цели, задач, мотивов, смыслов сотрудничества.

3 этап: проектный - разработка проекта модели социализации детей на основании мониторинга региональной ситуации положения детей; уточнение деятельности каждого ведомства в рамках реализации проекта.

4 этап: реализация проекта - практическая реализация модели социализации детей с мониторингом текущей ситуации, анализ процесса реализации модели в каждом ведомстве.

5 этап: заключительный - завершение процесса: итоговый мониторинг, совместный анализ результатов, внесение предложений по проектированию моделей социализации детей для перехода на следующую ступень образования (развития).

Социализация детей сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания.

Это предполагает, что педагоги, психологи, социальные работники не только владеют методиками диагностики, консультирования, коррекции, но и обладают способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация).

Задачи социализации детей *на разных уровнях (ступенях) образования* различны.

В дошкольном образовании приоритетным является создание условий для выявления и поддержки одаренности, оздоровления и профилактики болезней, ранняя диагностика и коррекция нарушений в развитии, обеспечение готовности к школе.

На начальной ступени образования - определение готовности к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, повышение заинтересованности школьников в учебной деятельности, развитие познавательной и учебной мотивации, развитие самостоятельности и самоорганизации, поддержка в формировании желания и «умения учиться», развитие творческих способностей.

На основной ступени - сопровождение перехода в основную школу, адаптации к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

На старшей ступени - помощь в профильной ориентации и профессиональном самоопределении, поддержка в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижение личной идентичности), развитие временной перспективы, способности к целеполаганию, развитие психосоциальной компетентности, профилактика девиантного поведения, наркозависимости.

При этом особое внимание необходимо уделять переходным этапам в развитии и образовании детей, что предполагает выделение уровней сопровождения процесса социализации.

Уровень класса (группы). На данном уровне ведущую роль играют учителя и классный руководитель, обеспечивающие необходимую педагогическую поддержку ребенку в решении задач обучения, воспитания и развития. Основная цель их деятельности - развитие самостоятельности в решении проблемных ситуаций, предотвращение дезадаптации ребенка, возникновения острых проблемных ситуаций.

Уровень образовательной организации. На данном уровне работа ведется педагогами-психологами, учителями-логопедами, социальными педагогами (в оптимальном варианте объединенными в службу, консилиум и т.д.), выявляющими проблемы в развитии детей и оказывающими первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками. На данном уровне также реализуются профилактические программы, охватывающие значительные группы учащихся,

осуществляется экспертная, консультативная, просветительская работа с администрацией и учителями.

Возможным вариантом является сопровождение образовательного процесса специалистами ППС-центра на основе договора с общеобразовательной организацией (отдельной организацией). Специалист сопровождения принимает участие в разработке образовательной программы общеобразовательной организации, программы развития, проектировании системы управления, проводит экспертизу и анализ планов учебной и воспитательной работы, решений, принимаемых педагогическими советами и руководством образовательных организаций, а также текущего состояния образовательного процесса с точки зрения их психологической обоснованности и практической эффективности в развитии и воспитании личности и учебных групп, вносит соответствующие предложения руководству, отдельным работникам по управлению общеобразовательной организацией (отдельной организацией).

На сегодняшний день ресурсы системы образования недостаточно задействованы в решении актуальных задач социализации. В этом направлении необходимо:

- обеспечить активное участие педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов в разработке и сопровождении моделей социализации;

- осуществлять поиск и апробацию форм эффективного взаимодействия классных руководителей, классных воспитателей и учителей-предметников, социальных педагогов и педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов в общеобразовательной организации (отдельной организации);

- расширить использование в моделях социализации методов работы с ценностно-смысловыми ориентациями учащихся; тренингов личностного роста, межличностного общения, бесконфликтного взаимодействия, асертивности, самостоятельности; методов развития критического мышления,

противостояния негативным социальным влияниям (СМИ, реклама), групповому давлению и манипуляциям.

Важнейшим направлением социализации учащихся является сохранение и укрепление здоровья детей.

Конкретными задачами работы в данном направлении являются:

- формирование установок на здоровый образ жизни;
- развитие навыков саморегуляции и управления стрессом;
- профилактика табакокурения, алкоголизма и наркомании, заболеваний, передающихся половым путем, ВИЧ/СПИД, школьного и дорожного травматизма.

Современные подходы к построению эффективных профилактических программ утверждают необходимость не только давать учащимся информацию о поведенческих рисках, опасных для здоровья, но и формировать навыки здорового жизненного стиля. Необходимым условием эффективности обучения здоровому образу жизни становится использование широкого диапазона интерактивных видов деятельности (тренинги, ролевые игры, моделирование ситуаций и т.д.).

Построение эффективной системы социализации позволит решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды, избежать необоснованной переадресации проблемы ребенка внешним службам, сократить число детей, направляемых в отдельные организации для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, 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.

Одним из обоснованных направлений решения задачи обеспечения доступа к качественному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья выступает реализация вариативных моделей социальной и педагогической интеграции и/или инклюзии данной категории детей.

Важнейшим условием эффективности интеграции является наличие системы психолого-педагогического сопровождения, включающей, помимо систематического наблюдения, индивидуальных программ обучения и коррекции, такую важную составляющую, как работа со средой (социальным окружением), в которую интегрируется ребенок.

Исследования показывают, что особенности данной категории детей препятствуют спонтанному складыванию отношений и взаимодействий со сверстниками. Учителя выступают преимущественно как трансляторы учебной информации и не задумываются о развитии форм и уровня взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями. Более того, в среде педагогов и здоровых детей часто доминируют негативные стереотипы и установки по отношению к детям с особенностями в развитии. Таким образом, на ограничения, обусловленные нарушением в развитии, накладываются ограничения, связанные с социально-психологическими условиями жизнедеятельности, обучения и воспитания. Именно поэтому усилия специалистов сопровождения должны быть направлены на формирование у педагогов и учащихся толерантности к детям с особенностями в развитии, преодоление стереотипов, отрицательных установок. Специальную работу следует вести с родителями данной категории детей по обеспечению их необходимыми знаниями об особенностях ребенка, оптимальных формах взаимодействия, обучению эффективным методам помощи.

Одновременно у самих детей с ограниченными возможностями необходимо развивать социальную компетентность, навыки общения с окружающими. Преодоление социальной изоляции, расширение возможностей произвольного взаимодействия со сверстниками является существенным условием позитивных изменений в развитии таких детей, совершенствования их способностей к обучению.

Важнейшей составляющей отечественного образовательного пространства является дополнительное образование детей. В целях его системной поддержки и обеспечения стабильного развития в регионах России

принимаются Программы развития дополнительного образования детей, реализация которых призвана обеспечить региональные гарантии доступности дополнительного образования для всех групп детского населения, обеспечить качество, эффективность дополнительного образования, расширить сферу образовательных услуг, создать современную инфраструктуру системы дополнительного образования детей. Одним из приоритетных направлений дополнительного образования является развитие технического творчества учащихся, большинство регионов России – промышленные центры с развитой металлургической, станкостроительной, автомобильной, нефтехимической, авиационной промышленностью и др., модернизации которых в последнее время уделяется большое внимание на государственном уровне.

Современная общеобразовательная организация, осуществляющая обучение по основным образовательным программам - это саморазвивающаяся открытая система, в которой организуется работа педагогического коллектива, направляемая администрацией образовательной организации, занимающаяся обучением детей с отклонениями в развитии. Это особая форма взаимоотношений между членами педагогического сообщества, связанная общими проблемами совместной деятельности, ее ценностями и перспективами, новое педагогическое пространство, созданное на основе общих аксеологических аспектов. Иерархия управленческой деятельности современной общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по основным образовательным программам, может быть представлена системой самоуправления образовательной организацией, в которую входят все субъекты учебно-воспитательного процесса: педагоги, обучающиеся, родители, общественные институты. В систему самоуправления входят: управляющий Совет общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по основным образовательным программам, осуществляющий общее руководство, педагогический совет школы, который разрабатывает стратегию развития образовательной организации в целом, совершенствование учебно-воспитательного процесса, повышение профессионального мастерства и

творческого роста педагогов. Интересы родительской общественности обеспечивает родительский комитет, содействующий единству педагогических требований к обучающимся, воспитанникам, а также оказывающий помощь в воспитании и обучении учащихся. Интересы обучающихся делегируются органу ученического самоуправления.

Система взаимодействия советов позволяет осуществить включение в решение проблем всех участников образовательного процесса, создать целостную управленческую систему, благоприятный социально-психологический климат в образовательной организации. Эта структура стабилизирует полифункциональную образовательную среду, которая в свою очередь создает адекватные педагогические условия для максимального развития и личностного становления каждого обучающегося с нарушениями развития.

Таким образом, *полифункциональная образовательная среда* – это взаимосвязь педагогических условий, педагогическое пространство, обеспечивающее становление личности, способной к освоению основного общего образования. С точки зрения специальной педагогики подобное педагогическое пространство создает возможность для реализации индивидуальных интересов и потребностей детей с ОВЗ, способствует развитию их самостоятельной деятельности и эффективного накопления личного опыта. С точки зрения общей педагогики образовательная среда, должна соответствовать следующим дефинициям учебно-воспитательного процесса:

- гуманитарная развивающая среда;
- интеллектуальная образовательная и коррекционно-развивающая среда;
- информационная обучающая среда.

Несмотря на то, что каждая из перечисленных средовых составляющих несет свою собственную нагрузку, все обозначенные нами составляющие взаимосвязаны, что не исключает возможности интеграции между ними.

Основой образовательной среды во многом является социальный компонент. К нему относятся традиции общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по основным образовательным программам: взаимответственность; благоприятный психологический климат; общие дела, атмосфера доброжелательности, имидж образовательной организации.

Гуманитарная развивающая среда общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, реализуется через личностно-ориентированные технологии, учитывающие особенности психофизического развития каждого школьника с нарушениями развития, их индивидуальные учебные возможности в освоение основного общего образования. Учет особых образовательных потребностей рассматривается как мощный гуманитарный развивающий образовательный личностный потенциал.

Интеллектуальная образовательная и коррекционно-развивающая среда общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, обеспечивает коррекционную направленность образовательного процесса в специальной школе за счет индивидуального включения каждого из детей в учебную деятельность, нивелирующую особенности их интеллектуального и речевого развития, обусловленные отсутствием сенсорного опыта.

Педагогическое пространство, построенное с учетом изложенных дефиниций, по ключевым позициям во многом ассоциируется с профессиональным стандартом педагога, введенным Приказом Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html?utm_campaign=hotdocs_day7&utm). Представленный в нем средо-ориентированный подход нацеливает педагогическую общественность на экологическую парадигму обучения, в которой доминирующая роль отводится опосредованному педагогическому руководству саморазвитием личности школьника в пространстве

образовательной организации. Этот подход позволяет переориентировать дефектолога с позиции активного авторитарного педагогического воздействия на личность обучающегося на опосредованный процесс сотрудничества, направленный на проявление у самого школьника способности проектировать свое образование, т.е. включение образовательного конструкта, обуславливающего его самообучение и саморазвитие. При подобной организации образования включаются новые механизмы внутренней активности обучающегося в его взаимодействиях со средой. Так парадигма нацеливает современного педагога общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, на диалог в диаде «учитель-ученик», на то, что ученик должен учиться сам, а учитель осуществлять мотивационное управление его учением, то есть мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать, а при этом обеспечивать коррекционно-развивающую деятельность, сглаживая последствия нарушения развития. Так, например, структура интеллектуально-развивающей среды должна включать следующие составляющие:

1. Общеобразовательные классы. Используют технологии, формы и методы работы, направленные на развитие интеллектуальной личности. Коррекционно-развивающее обучение позволяет выявить потенциальные учебные возможности каждого из детей с ОВЗ, создать условия для их дальнейшего максимального развития.

2. *Информационно-обучающая среда* – системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей школьников. Она создается:

- учителем, определяющим научно-методическое обеспечение программ предметных областей, подбор дидактических материалов, технологий преподавания;

- учительским сообществом, создающим педагогическую систему общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП через

принципы и традиции организации учебно-воспитательного процесса, форму взаимоотношений педагогического и ученического коллективов и пр.;

- государством как общественным институтом, определяющим государственный заказ на образовательные услуги общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, выделяет нормативное финансирование и материальное обеспечение основного общего образования в целом.

Информационная обучающая среда складывается из пяти блоков: аксеологического (ценностно-целевого), коммуникационного, программно-методического, информационно-аналитического, технологического.

Особенности формирования информационной среды актуальные для школьников с ОВЗ:

– предоставление возможности получения необходимых данных, сведений, теорий доступной учебной информации;

– умение получать и преобразовывать информацию в различных видах самостоятельной учебной деятельности, включая проектную.

Образовательная среда общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, позволяет обучающимся с нарушениями сенсорными нарушениями чувствовать себя эмоционально комфортно, если вся учебная информация для него доступна, т. е. имеется достаточная слухозрительная опора: карточки, таблички, медиа-средства, возможна жестовая речь, масштабирование, использование рельефно-точечного шрифта Брайля.

Важная роль в системе управления отводится повышению методической компетенции учителя, которая позволяет не только координировать научно-исследовательскую деятельность педагогов, повышать ее эффективность, но и совершенствовать систему управления на научной основе, что положительно сказывается на качестве образовательного процесса. Педагог на своем рабочем месте свободен в своих действиях (выбор технологий, форм и методов организации урочной и внеурочной деятельности), при этом он несет всю полноту ответственности за результаты своей деятельности. Что позволяет

педагогам максимального использовать свою индивидуальность, а методическому объединению проявить подлинное уважение к его педагогическому «кредо». Рассмотрим в этой связи некоторый управленческий ресурс, позволяющий оказать помощь учителю путем постоянного обучения его рефлексии от собственных действий и самооцениванию результатов, пробуждения в каждом учителе общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, потребности в педагогической диагностике собственной деятельности. Известно, что высокий уровень развития педагогического коллектива и активное участие учителей в управлении делами школы проявляется тремя уровнями взаимодействия: соучастие, активное участие, партнерство.

Партнерство – особая форма взаимодействия администрации с сотрудниками общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, при равноправном участии в управлении, где задачи, важнейшие для педагогического коллектива, решаются коллегиально.

Гуманистическая направленность отношений в диаде «руководитель – педагог», позволяющая сформировать основу благоприятному психологическому климату общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, через:

- эмпатию – способность понимать внутренний мир другого человека;
- эмоциональную устойчивость – способность «владеть» собой;
- профессиональное самосознание и дефектологическую компетентность;
- коммуникативность;
- профессиональную зоркость, что позволяет всем субъектам образовательного процесса общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, работать в режиме развития.

Важнейшая задача управляющей системы образовательной организации оказать помощь педагогу не только в осмыслении его собственного труда, но и

своего места в образовательном пространстве общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП. Четко распределенный функционал, ответственность членов управленческой команды повышают уровень объективности собираемой информации, делают ее более качественной. Подобная система управления способствует формированию аналитической культуры управления, принятию оперативных и обоснованных правильных решений, четкой организации деятельности, мотивации исполнения, значительно снижает функцию регулирования. Управляющая система ориентируется на управление ресурсами: финансовыми, информационными, технологическими, кадровыми. Для управления ресурсами логично, с нашей точки зрения, выбрать современные аккредитационные показатели образовательной организации (http://mcko.ru/accreditation/doc_dlya_accr/), используемые, как правило, только на момент государственной аттестации общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, в которую включается аккредитационная экспертиза. Однако использование этих инструментов в системе ежегодного управленческого научного мониторинга может оказать существенное влияние на успешность образовательного процесса в целом. Известно, что современная государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (статья 92 Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (<http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>)).

Целью проводимой в ее мероприятиях аккредитационной экспертизы является определение соответствия содержания и качества подготовки школьников с ОВЗ в организации, осуществляющей образовательную деятельность в объеме основного общего образования. Предварительная педагогическая диагностика общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП, может рассматриваться в качестве

процедуры самообследования образовательной организации, как внутреннего мониторинга, так и внешнего мониторингов общественно-профессиональной экспертизы. В этой связи предлагаем следующий вариант аккредитационных показателей общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по ООП:

- уровень реализуемых адаптивных образовательных программ основного общего образования;
- коррекционно-развивающая направленность реализуемых образовательных программ;
- структура классов (классов основного общего образования; классов для детей со сложной структурой дефекта и т.д.);
- качество подготовки выпускников;
- кадровое обеспечение (укомплектованность штатов, уровень квалификации педагогических и руководящих кадров);
- информационно-техническое оснащение образовательного процесса;
- медико-социальные условия пребывания обучающихся, воспитанников, соответствующие целям и содержанию образовательного процесса;
- воспитательная деятельность образовательной организации: содержание деятельности в целом, содержание программ дополнительного образования, их коррекционно-развивающая направленность, уровень и качество воспитания обучающихся.

Диагностика и оценка показателей, отражающих обеспеченность качественными образовательными услугами школьников с нарушениями физического развития

В первую очередь, необходимо выделить важнейшие аккредитационные показатели медико-социальных условий пребывания обучающихся, воспитанников, соответствующие целям и содержанию образовательного процесса, что позволило обосновать следующую процедуру мониторинга

полифункциональной среды, определяющей учебное пространство образовательной организации с учетом специфики организации обучения школьников с особыми образовательными потребностями через реализацию стратегии разумного приспособления, изложенной в государственной программе «Доступная среда 2011-2015» (<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=138297;req=doc>):

- все пространство оснащается «бегущей строкой» (в рекреациях, в столовой, спортивном и актовом залах);
- световая индикация начала и окончания урока, пожарной сигнализации и сигнала тревоги в классах, спортивном и актовом залах, рекреациях, столовой, библиотеке;
- обеспечение связи глухих школьников через собственные смартфоны со слышащими или глухими родителями, сверстниками через Skype, Veber получения необходимой оперативной информации доступа к сетям Интернета во всех помещениях;
- материально-техническая поддержка: аудио-видео-ресурс, FM-системы, электроакустическая аппаратура, мультимедийное оборудование для групповых / и индивидуальных занятий: SMART- доска/ SMART- столик/ интерактивная плазменная панель с программным обеспечением к ним, индукционная петля;
- создание доступной безбарьерной образовательной среды через специальные компоненты, присущие организации учебного воспитательного процесса с обучающимися с сенсорными и двигательными нарушениями слуха:
 - офтальмо-гигиенический режим;
 - слухо-речевой режим;
 - двигательный режим;
 - санитарно-гигиенический режим: влажная уборка; кварцевание; проветривание, что крайне актуально для сокращения пропущенных по болезни дней обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Проведение научного мониторинга полифункциональной образовательной среды общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по АООП, возможно на основе следующих параметров, разработанных В.А. Ясвиным⁸: модальность, широта, интенсивность, степень осознаваемости; предполагаемой устойчивости, обобщенности, доминантности, когерентности, социальной активности, мобильности по отношению к кадровому компоненту образовательной среды. Эти параметры модифицированы с точки зрения практики специального образования и должны содержать следующие требования:

- педагоги должны иметь высшее дефектологическое образование;
- педагоги должны обеспечивать преемственность слухоречевого режима на всех видах фронтальной и индивидуальной работы;
- педагоги должны обеспечивать в случае необходимости услуги сурдоперевода и тифлокомментирования для осуществления психолого-педагогической поддержки глухих школьников и/или их глухих родителей, слепых школьников и/или их слепых родителей.

Для выявления качественных показателей кадрового компонента полифункциональной среды общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по АООП, целесообразным является использование модификации методики В.В. Рябова, Ю.В. Фролова «Оценки эффективности управленческой деятельности образовательного учреждения», позволяющие определить успешность образовательной деятельности педагогических коллективов общеобразовательной организации, осуществляющей обучение по АООП,

Наиболее значимые параметры методики:

- доверительные отношения в коллективе педагогов-единомышленников;

⁸ Ясвин В.А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию – М.: Смысл, 2001, – 365 с

- умение работать в команде в обстановке коллективного сотрудничества и взаимодействия;
- непрерывное саморазвитие и самообразование в области профессиональной компетенции и педагогической компетентности;
- педагогическая рефлексия, готовность к освоению новаторских технологий в интересах меняющегося контингента воспитанников, открытость, готовность к критике и самокритичность в самооценке.

Перечисленные ценности содействуют установлению в образовательной организации культуры доверия, искренности, открытости, способствуют формированию и развитию образовательной успешности специальной школы в целом.

Особенности психофизического развития детей с ОВЗ

Особенности развития детей с нарушением зрения

Виды нарушений зрения.

Степень нарушения зрительной функции определяется по уровню снижения остроты зрения – способности глаза видеть две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними. За нормальную остроту зрения, равную единице – 1,0, принимается способность человека различать буквы или знаки десятой строки специальной таблицы на расстоянии пяти метров. Разница в способности различать знаки между последующей и предыдущей строками означает разницу в остроте зрения на 0,1.

Выделяют следующие группы детей с нарушением зрения:

1. Слепые – это дети с полным отсутствием зрительных ощущений, либо имеющие остаточное зрение (максимальная острота зрения – 0,04 на лучше видящем глазу с применением обычных средств коррекции – очков), либо сохранившие способность к светоощущению;

- абсолютно, или тотально, слепые – дети с полным отсутствием зрительных ощущений;

- частично слепые – дети, имеющие светоощущения, форменное зрение с остротой зрения от 0,005 до 0,04.

2. Слабовидящие – дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2. Главное их отличие от слепых в том, что при выраженном снижении остроты восприятия зрительный анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в учебном процессе, включая чтение и письмо. В зависимости от времени появления дефекта выделяют две категории детей:

- слепорожденные – дети с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет. У них нет зрительных представлений, и весь процесс психического развития осуществляется в условиях полного выпадения зрительной системы;

- ослепшие – дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже.

Слепота и глубокие нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности. Негативное влияние нарушения зрения проявляется даже там, где этот дефект не должен нанести ущерб развитию ребенка. Систематизация, классификация, группировка материала, так же как и создание условий его четкого восприятия, являются предпосылкой развития памяти при нарушенном зрении.

Становление речи у зрячих и лиц с нарушениями зрения осуществляется принципиально одинаково, однако отсутствие зрения или его глубокое нарушение изменяет взаимодействие анализаторов, в силу чего происходит перестройка связей, и в процессе формирования речь включается в иную систему связей, чем у зрячих.

Речь слепого и слабовидящего развивается в ходе специфической человеческой деятельности – общения, но имеет свои особенности формирования – изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона, появляется «формализм», накапливается большое количество слов, не связанных с конкретным содержанием. Предметные совместные действия с речевым словесным обозначением как самих предметов, так и действий с ними, с одной стороны, стимулируют соотнесение усвоенных ребенком слов с конкретными предметами окружающего мира, с другой –

являются условием лучшего познания внешнего мира в процессе активного оперирования с предметами.

Речь слепого выполняет также компенсаторную функцию, включаясь в чувственное и опосредованное познание окружающего мира, в процессы становления личности. Компенсация последствий глубоких нарушений зрения участием речи наиболее четко проявляется в чувственном познании, поскольку она уточняет, корригирует и направляет протекание процессов чувственного познания, позволяет более полно и точно воспринимать предметный мир в ощущениях и представлениях.

Специфика развития речи выражается также в слабом использовании неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, поскольку нарушения зрения затрудняют восприятие выразительных движений и делают невозможным подражание действиям и выразительным средствам, используемым зрячими. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительности ее у слепого и слабовидящего. В таких случаях требуется специальная работа по коррекции их речи, позволяющая овладеть ее экспрессивной стороной, мимикой и пантомимикой и использовать эти умения в процессе общения.

Необходимыми условиями своевременного выявления любой патологии развития, включая нарушение зрительной функции, являются тщательное наблюдение за ребенком с самого его рождения и хорошее знание нормативных сроков становления основных показателей психического развития. При наблюдении за динамикой психического развития ребенка необходимо адаптировать тестовый материал к сниженным возможностям зрительного восприятия у детей с нарушением зрительной функции. Предъявляемый материал должен иметь большую контрастность, лучшую освещенность, большие угловые размеры.

Для того чтобы эффективно использовать остаточное зрение в процессе обучения, необходимо осуществлять предварительное исследование способностей слепого по крайней мере в трех направлениях, таких, как:

1. Клиническое ассистирование и клиническая помощь;
2. Самоанализ, самоотчет, самоконтроль и самонаблюдение;
3. Обследование актуального, действительного функционирования зрения в реальных условиях школьного обучения.

В ходе офтальмологической консультации должны определяться не только заболевание, острота центрального и периферического зрения и его категория, но и показания к использованию линз, очков, дозировка физической нагрузки или противопоказания к ней и т. д.

Существуют разные формы компенсации слепоты:

1) органическая, или внутрисистемная, компенсация, при которой перестройка функций осуществляется за счет использования механизмов данной функциональной системы;

2) межсистемная, основанная на мобилизации резервных возможностей, находящихся за пределами нарушенной функциональной системы, на установлении и формировании новых анализаторных нервных связей с использованием обходных путей, включением сложных механизмов адаптации и восстановления вторично нарушенных функций.

Создан комплекс специальных коррекционных занятий, осуществляемых в условиях различных форм учебной, игровой, практической деятельности, имеющих целью компенсацию нарушенных или полностью утерянных зрительных функций, а также вторичных отклонений в развитии. Механизм компенсации: в сенсорный акт познания включаются высшие познавательные процессы, используется прошлый опыт, большая роль принадлежит предметно-практической деятельности.

Непременным условием всех работ по развитию зрительного восприятия является создание комфортных, гигиенических и эргономических условий для работы слепого с остаточным зрением.

Особенности развития детей с нарушениями слуха

Психолого-педагогическая классификация детей с нарушениями слуха важна для организации их обучения и воспитания. Основами классификации

являются следующие критерии: степень потери слуха, время потери, уровень развития речи.

В соответствии с ними выделяют группы детей.

1. Глухие (неслышащие). К ним относят детей со степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею. В этой группе выделяют две подгруппы:

- рано оглохшие. В нее входят дети, родившиеся с нарушенным слухом либо потерявшие его до начала речевого развития или еще раньше. Обычно сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать сильные резкие звуки;

- позднооглохшие. Это дети, сохранившие в той или иной мере речь, потерявшие слух тогда, когда она была уже сформирована. Главными задачами в работе с ними являются закрепление имеющихся речевых навыков, предохранение речи от распада и обучение чтению с губ.

2. Слабослышащие (тугоухие). Это дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но с сохранной способностью к самостоятельному накоплению речевого запаса при помощи остаточного слуха.

Психическое развитие детей с нарушенным слухом подчиняется закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей. Из-за поражения слуха объем внешних воздействий на глухого ребенка ограничен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено, в то время как необходимым условием успешного психического развития всякого ребенка является возрастание количества, разнообразия и сложности внешних воздействий. Вследствие их ограничений различия в психической деятельности между слышащим и глухим ребенком, незначительные на начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени. Это происходит до определенного этапа, когда вследствие систематического сурдопедагогического воздействия различия перестают нарастать и даже уменьшаются. Чем благоприятнее условия, тем

быстрее нивелируются различия в развитии ребенка с нарушенным слухом и нормально слышащим.

Основной смысл сурдопедагогических мероприятий состоит, таким образом, в создании новых условий для психического развития, прежде всего в расширении и качественном изменении доходящих до ребенка внешних воздействий, в изменении их состава за счет воздействий, заменяющих акустические и равные им по значению. В процессе деятельности, т. е. активного взаимодействия человека с окружающей действительностью, происходят совершенствование психических процессов, обогащение и усложнение форм познания, усвоение социального опыта. Развитию предметной деятельности предшествует длительный период овладения действиями с предметами – хватанием, неспецифическими и специфическими манипуляциями, использованием предметов по их функциональному назначению и овладением определенным способом действий с предметами, закрепленным в социальном опыте. У детей с нарушениями слуха переход от неспецифических манипуляций к специфическим, к собственно предметным действиям совершается медленнее, чем у слышащих. У глухих детей без специального обучения это развитие идет медленно и неравномерно. Благодаря предметной деятельности, развиваются все виды восприятия у глухого ребенка, в первую очередь зрительное, на которое он опирается при осуществлении предметных действий; развиваются и усложняются движения, формируется исходный вид мышления – наглядно-действенное.

Сюжетно-ролевая игра – ведущая деятельность детей в дошкольном возрасте. В ее развитии у детей с нарушениями слуха наблюдается ряд особенностей. В играх глухих детей отражаются жизнь взрослых, их деятельность и взаимоотношения в ней. Глухие дети испытывают трудности при игровом замещении предметов. Характерно, что по мере овладения игровой деятельностью их действия становятся более развернутыми, детализованными, полными. Для компенсации нарушений слуха и социальной адаптации к жизни важно приобщение людей с нарушениями слуха к труду и

предоставление им возможностей для выбора профессии. Большие проблемы возникают в связи с осознанием межличностных производственных отношений особенно на начальных этапах трудовой жизни. Это определяется замедленным формированием межличностных отношений и механизмов межличностного восприятия.

Особенности развития двигательной сферы, характерные для людей с нарушениями слуха, обуславливают и круг профессий, которые им можно рекомендовать. При обследовании особенностей психического развития ребенка с нарушенным слухом необходимо соблюдать принцип комплексности, предполагающий всестороннее обследование: состояния слуха, вестибулярного аппарата, развития движений и речи. Принцип целостного системного изучения ребенка дает возможность обнаружить не только отдельные проявления нарушения психического развития, но и установить связи между ними. Целостное изучение ребенка с нарушенным слухом предполагает наблюдение за ним в процессе деятельности (предметной, игровой, учебной, трудовой) и общения. Большое значение для понимания сути нарушения слуха и его влияния на ход психического развития имеет динамическое изучение ребенка, которое позволяет выяснить не только то, что он знает и умет в настоящее время, но и его потенциальные возможности, «зону ближайшего развития». В период раннего детства и в дошкольном возрасте, когда дети не владеют речью или владеют ею недостаточно, используется невербальная форма заданий, когда ребенок и взрослый могут не пользоваться устной речью. Главное – определить степень нарушения слуха у ребенка и время возникновения дефекта.

Можно выделить следующие направления работы по развитию личности детей с нарушенным слухом. Во-первых, необходимо сформировать у ребенка с нарушенным слухом представления о качествах личности, эмоциональных свойствах и нормах поведения. Во-вторых, нужно научить детей видеть проявления этих качеств в поведении других людей – детей и взрослых, формировать умение понимать поступки окружающих, дать им для этого

эталонные оценки. В-третьих, формировать у детей с нарушением слуха адекватную самооценку, являющуюся, с одной стороны, основой регуляции собственного поведения, с другой – залогом успешного установления межличностных отношений. В младшем школьном и подростковом возрастах нужно обогащать представления таких детей о человеческих качествах, межличностных отношениях на основе анализа жизненных ситуаций, эмоциональных переживаний и отношений персонажей художественной литературы, фильмов, спектаклей. Для всестороннего компенсаторного психического развития детей с нарушенным слухом на каждом возрастном этапе необходимо сочетать обучение и воспитание, а также специально направленные психокоррекционные воздействия.

Особенности развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Нарушения при детском церебральном параличе.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – это группа двигательных нарушений, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке (отсутствии) контроля со стороны ЦНС за функционированием мышц. При ДЦП нарушено взаимодействие между двигательными и сенсорными системами, между звеньями самой двигательной системы, между системами регуляции произвольных и непроизвольных движений. ДЦП характеризуется нарушением высших корковых функций, признаками поражения пирамидных путей и подкорковых ядер. В становлении функций нервной системы при нормальном развитии мозга наблюдаются преемственность и стадийность.

У здорового ребенка последовательность созревания мозговых систем, управляющих движением, определяет постепенное их развитие, когда на смену одним элементарным двигательным формам приходят другие, более сложные и совершенные. Речь развивается в процессе общения, в связи с потребностью в коммуникации. Ребенок с ДЦП лишен возможности общаться со сверстниками

и взрослыми. Таким образом, при ДЦП нарушенными оказываются все стороны речи, что негативно влияет на психическое развитие ребенка в целом.

Формы ДЦП. В зависимости от повреждения определенных систем мозга возникают различные двигательные расстройства.

Выделяют 5 форм ДЦП.

1. Спастическая диплегия. Паралич, или плегия, – это отсутствие движения в мышце или группе мышц. Частичная утрата двигательных функций называется парезом. Спастическая диплегия характеризуется двигательными нарушениями в верхних и нижних конечностях, причем ноги поражены сильнее, чем руки. При спастической диплегии основным признаком является повышение мышечного тонуса в нижних конечностях с ограничением объема и силы движений.

2. Двойная гемиплегия – самая тяжелая форма ДЦП. Диагностируется уже в период новорожденности. Двойная гемиплегия характеризуется тяжелыми двигательными нарушениями во всех четырех конечностях, причем руки поражаются в такой же степени, как и ноги, а иногда и сильнее.

3. Гемипаретическая форма (детская церебральная гемиплегия) ДЦП обусловлена односторонним повреждением двигательной зоны коры головного мозга или основного двигательного (пирамидного) пути. Гемипаретическая форма ДЦП характеризуется односторонними двигательными нарушениями.

4. Гиперкинетическая форма. При гиперкинетической форме ДЦП преимущественно поражаются подкорковые отделы мозга, играющие важную роль в осуществлении произвольного двигательного акта путем регуляции последовательности, силы и длительности мышечных сокращений. Гиперкинетическая форма ДЦП характеризуется двигательными расстройствами, проявляющимися в виде насильственных непроизвольных движений – гиперкинезов. Они бывают хореиформными, атетоидными, хореоатетоидными, а также в виде спастической кривошеи.

5. Атонически-астатическая форма (мозжечковая). Данная форма ДЦП характеризуется, прежде всего, низким мышечным тонусом, трудностями в

формировании вертикализации. К проявлениям мозжечковой атаксии можно отнести:

- нарушение равновесия тела в покое и при ходьбе;
- дисметрию – несоразмерность, чрезмерность движений, которая проявляется в промахивании;
- интенционный (динамический) тремор – дрожание конечностей, которое возникает при произвольных, целенаправленных движениях и усиливается в конце двигательного акта, при приближении к цели.

Эти и некоторые другие проявления двигательных расстройств наблюдаются на фоне низкого мышечного тонуса (гипотонии). При тонких целенаправленных движениях (таких как письмо, складывание мозаики и пр.) тремор рук затрудняет выполнение произвольных действий

Особенности развития ребенка с ДЦП

Среди видов аномального развития детей с ДЦП чаще всего встречаются задержки развития по типу психического инфантилизма. В основе психического инфантилизма лежит дисгармония созревания интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы при незрелости последней. При инфантилизме психическое развитие характеризуется неравномерностью созревания отдельных психических функций. Выделяют простой психический инфантилизм. К нему относят также гармонический инфантилизм. При этой форме психическая незрелость проявляется во всех сферах деятельности ребенка, но преимущественно в эмоционально-волевой. Также существуют осложненные формы, например органический инфантилизм.

Особенности в развитии и формировании эмоционально-волевой сферы детей с ДЦП могут быть связаны как с биологическими факторами, так и с социальными условиями. Степень нарушения двигательных функций не определяет степени нарушения эмоционально-волевой и других сфер личности детей с ДЦП. Эмоционально-волевые нарушения и нарушения поведения у детей с ДЦП проявляются в повышенной возбудимости, чрезмерной чувствительности ко всем внешним раздражителям. Обычно эти дети

беспокойны, склонны к вспышкам раздражительности, упрямству. Более многочисленная их группа, напротив, отличается вялостью, пассивностью, безынициативностью, нерешительностью, заторможенностью. Многим детям свойственна повышенная впечатлительность, они болезненно реагируют на тон голоса и нейтральные вопросы и предложения, отмечают малейшее изменение в настроении близких. Часто у детей с ДЦП наблюдается расстройство сна: спят беспокойно, со страшными сновидениями. Повышенная утомляемость характерна практически для всех детей с ДЦП.

Важно, чтобы ребенок начал осознавать себя таким, каков он есть, чтобы у него постепенно развивалось правильное отношение к болезни и своим возможностям. Ведущая роль в этом принадлежит родителям и педагогам.

Патохарактерологическое формирование личности отмечается у большинства детей с ДЦП. Отрицательные черты характера формируются и закрепляются у детей с ДЦП в значительной степени в результате воспитания по типу гиперопеки. ДЦП – это не просто отставание в моторном развитии или выпадение отдельных двигательных функций, а заболевание, характеризующееся нарушением психического развития в целом.

Структура двигательного дефекта при ДЦП.

Можно выделить общие для всех форм ДЦП нарушения двигательного аппарата:

1. Наличие параличей и парезов.

Центральным параличом называется полное отсутствие возможности совершать произвольные движения. Парез – слабая форма паралича, выражающаяся в ограничении возможности совершать произвольные движения. Различают 4 вида церебрального паралича в зависимости от локализации нарушения:

- тетраплегия – общее поражение всех четырех конечностей;
- диплегия – поражение либо верхних, либо нижних конечностей;
- гемиплегия – поражение либо правой, либо левой половины тела;
- моноплегия – редко встречающееся поражение одной конечности.

2. Нарушение мышечного тонуса. Для любого двигательного акта необходим нормальный мышечный тонус. При ДЦП наблюдается повышение мышечного тонуса.

3. Повышение сухожильных и периостальных (надкостничных) рефлексов (гиперрефлексия). Такая гиперрефлексия является признаком поражения пирамидных путей.

4. Синкинезии (содружественные движения). Синкинезии – это произвольные движения, сопутствующие произвольным.

5. Недостаточное развитие цепных выпрямительных рефлексов. При недоразвитии этих рефлексов ребенку трудно удерживать в нужном положении голову и туловище.

6. Несформированность реакций равновесия и координации движений. Нарушения равновесия тела и координации движений проявляются в патологической походке, которая наблюдается при различных формах ДЦП.

7. Нарушение ощущения движений. Развитие двигательных функций тесно связано с ощущением движений. Ощущение движений осуществляется посредством рецепторов, находящихся в мышцах, связках и сухожилиях.

8. Насильственное движение. К насильственным движениям относят также тремор.

9. Защитные рефлексы. К симптомам поражения пирамидной системы относятся защитные рефлексы, проявляющиеся при центральном параличе. Защитные рефлексы – это произвольные движения, выражающиеся в сгибании или разгибании парализованной конечности при ее раздражении.

10. Патологические рефлексы (сгибательные и разгибательные).

Эти патологические рефлексы составляют синдром центрального (спастического) паралича, развивающегося при поражении пирамидной системы.

11. Позотонические рефлексы.

Данные рефлексы относятся к врожденным безусловно рефлекторным двигательным автоматизмам. К позотоническим рефлексам относят

лабиринтный тонический рефлекс, асимметричный тонический шейный рефлекс, симметричный тонический шейный рефлекс.

Накоплен большой фактический материал, характеризующий клинико-психологические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Достаточно эффективно разработаны вопросы обучения и воспитания таких детей. Двигательные расстройства различны по происхождению и проявлениям.

По степени тяжести нарушений двигательных функций и двигательных навыков дети делятся на три группы:

- с тяжелыми нарушениями;
- со средней степенью выраженности двигательных нарушений;
- с легкими двигательными нарушениями.

Особенности развития познавательной сферы

При детском церебральном параличе имеет место сложная структура дефекта. Оптимальное развитие такого ребенка может происходить только при условии адекватного воспитания и обучения.

Все познавательные психические процессы при ДЦП имеют ряд общих особенностей:

- нарушение активного произвольного внимания, что негативно отражается на функционировании всей познавательной системы ребенка с ДЦП;
- повышенная истощаемость всех психических процессов, выражающаяся в низкой интеллектуальной работоспособности, нарушениях внимания, восприятия, памяти, мышления, в эмоциональной лабильности;
- повышенная инертность и замедленность всех психических процессов, приводящая к трудностям переключения с одного вида деятельности на другой и др.

Внимание у детей с ДЦП характеризуется рядом патологических особенностей: отмечают повышенная психическая истощаемость и утомляемость, пониженная работоспособность. Дети с трудом

сосредоточиваются на задании, быстро становятся вялыми и раздражительными. Восприятие у детей с церебральным параличом существенно отличается от восприятия нормально развивающихся детей. У детей с ДЦП наблюдается своеобразное развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций. Задерживается формирование пространственных представлений и схемы тела. Образная память включает в себя зрительную, слуховую, осязательную и некоторые другие процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение движений развиваются у детей с ДЦП с опозданием и достаточно своеобразно. Наглядно-образное мышление обычно формируется на основе ощущения и восприятия. При развитии этих компонентов у детей с ДЦП значительно нарушены, поэтому данный вид мышления формируется позже нормативных сроков и имеет ряд специфических особенностей. Наглядная ситуация, внешние, несущественные признаки предметов для этих детей имеют большее значение, чем для здоровых детей того же возраста.

Речевое развитие детей с церебральным параличом характеризуется значительным своеобразием: у многих детей с ДЦП отмечается дизартрия, т. е. нарушение звукопроизносимой стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата. Негативное влияние двигательного дефекта на психическое развитие ребенка с церебральным параличом приводит к тому, что он развивается в условиях дизонтогенеза по дефицитарному типу.

Ранняя психолого-педагогическая коррекционно-развивающая работа очень актуальна. Коррекция двигательных нарушений предполагает комплексное, систематическое воздействие, включающее медикаментозную терапию, физиотерапию, ортопедическое лечение, массаж, лечебную физкультуру. Медикаментозное лечение направлено на нормализацию мышечного тонуса, уменьшение насильственных движений. Физиотерапевтические процедуры улучшают трофику тканей и кровообращения в мышцах. Ортопедическая работа предусматривает

соблюдение ортопедического режима, использование ортопедических приспособлений для ходьбы, коррекции положения конечностей и др. Лечебная физкультура направлена на развитие двигательных навыков и умений, обеспечивающих школьную и социально-бытовую адаптацию детей.

Особенности развития детей с нарушениями речи

Речь представляет собой сложную психическую деятельность, имеющую различные виды и формы. Выделяют экспрессивную и импрессивную речь.

Экспрессивная (воспроизводимая) речь – высказывание с помощью языка, направленное вовне и проходящее несколько этапов: замысел – внутренняя речь – внешнее высказывание.

Импрессивная (воспринимаемая) речь – процесс понимания речи (устной или письменной) окружающих, состоящий из нескольких этапов: восприятие речевого сообщения – выделение информационных моментов – формирование во внутренней речи общей смысловой схемы воспринятого сообщения.

Можно выделить четыре самостоятельные формы речевой деятельности, из которых к экспрессивной речи относятся устная и письменная речь (собственно письмо), а к импрессивной – понимание устной и письменной речи (чтение).

В зависимости от выпадения того или иного компонента речи лингвистические нарушения делятся на:

1. Фонетические нарушения – неправильное произношение одного или группы звуков (шипящих, свистящих, средне- и заднеязычных звуков; нарушения твердости – мягкости, глухости – звонкости согласных звуков).

2. Лексико-грамматические нарушения. К ним относятся: ограниченный словарный запас; обедненная фраза; неправильное согласование слов в предложении; неправильное употребление предлогов, падежей; недоговаривания, перестановки.

3. Мелодико-интонационные нарушения:

- неправильное употребление ударений (логических – в предложении, грамматических – в слове);

- нарушения, связанные с силой, высотой, тембром голоса (тихий, хриплый, квакающий, сдавленный, невыразительный, визгливый, глухой, немодулированный).

4. Темпо-ритмические нарушения:

- ускоренный темп, связанный с преобладанием в коре головного мозга процессов возбуждения (тахилалия);

- замедленный темп, с преобладанием процессов торможения (брадилалия);

- прерывистый темп (необоснованные паузы, спотыкания, скандирование звуков и слов, запинки несудорожного (физиологические итерации, потерн) и судорожного характера (заикание).

5. Нарушения письменной речи:

- письма:

- 1) неправильная перешифровка фонемы в графему;
- 2) недописки;
- 3) пропуски и смешение букв в слове;
- 4) несогласование и перестановки слов в предложении;
- 5) выходы за строчку и др.;

- чтения:

- 1) замена и смешение звуков;
- 2) побуквенное чтение;
- 3) искажение звукослоговой структуры слова;
- 4) нарушение понимания прочитанного;
- 5) аграмматизмы.

Особенности развития познавательной сферы у детей с речевой патологией.

Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с нарушениями речи. Развитие фонематического слуха находится в прямой связи с развитием всех сторон речи, что, в свою очередь, обусловлено общим развитием ребенка.

У детей с речевой патологией развитие зрительного восприятия отстает от нормы. Внимание детей с речевым недоразвитием характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольной его формы, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредоточивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач.

Стабильность темпа деятельности у детей с ОНР имеет особенность к снижению в процессе работы. Особенности произвольного внимания у детей с недоразвитием речи ярко проявляются в характере отвлечений. У данной категории детей заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми.

Для детей с речевой патологией характерно своеобразие учебной деятельности. Заикающимся детям свойственна зависимость качества учебной работы от условий, в которых она протекает. Затруднения вызывают задания, связанные с переключением с одного вида деятельности на другой. У некоторых наблюдается неумение самостоятельно проконтролировать результаты как собственной, так и чужой работы. Дети с трудом анализируют образец, сопоставляя написанное с печатным текстом, плохо находят ошибки. Они испытывают определенные трудности на занятиях, когда нужно обдумывать собственный ответ и следить за ответом одноклассников. В процессе чтения они не замечают собственных ошибок и ошибок других детей, при чтении по ролям диалогов свои слова произносят несвоевременно, иногда читают слова других. Характерны неустойчивость деятельности, слабость переключения, пониженный самоконтроль. В ходе подготовки к урокам такие дети прибегают к механическим приемам выполнения заданий, предпочитая заучивать, а не осмысливать прочитанное.

Психологическая диагностика и коррекция.

Обычно причинами задержки развития речи являются недостаточность речевого общения ребенка с окружающими, двуязычие в семье. У детей с речевыми нарушениями по сравнению с возрастной нормой наблюдается

снижение познавательной деятельности и входящих в ее структуру процессов (меньший объем запоминания и воспроизведения материала, неустойчивость внимания, быстрая отвлекаемость, истощаемость психических процессов, снижение уровня обобщения и осмысления действительности; у них затруднена развернутая связная речь). Коррекционная работа с такими детьми должна включать комплекс мероприятий, которые направлены на устранение неблагоприятного воздействия указанных выше социальных факторов, на улучшение общего психического состояния ребенка, на формирование у него интереса к речевому общению и необходимых навыков поведения, на организацию правильного речевого воспитания.

Эффективность психолого-педагогической коррекции во многом определяется специальными занятиями с ребенком. При организации коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми речевыми нарушениями необходимо следовать принципу комплексности и взаимодополнимости медицинских, психологических и педагогических методов воздействия.

Характерной особенностью речи ребенка с ринолалией является носовой оттенок. Ребенок с открытой ринолалией нуждается в помощи логопеда как в дооперационный, так и в послеоперационный периоды. Учитель работает в сотрудничестве с логопедом и проводит большую работу по развитию речевого (ротового) дыхания. Первостепенное значение в случаях болезни ринолалией отводится медицинской коррекции – удалению аденоидов, физиотерапии и пр. В дальнейшем к работе подключаются логопед и учитель. Учитель следит за тем, чтобы ребенок закрывал рот и дышал носом. Необходимо несколько раз в день с этим ребенком выполнять дыхательные упражнения: дышать поочередно правой, а затем левой ноздрей, при этом рот и другая ноздря должны быть закрыты; делать вдох ртом, а выдох носом и наоборот вдыхать носом, а выдыхать ртом. Важно, чтобы учитель контролировал работу над правильным дыханием ребенка, которую проводят также и родители. Первостепенную роль имеют занятия с логопедом и психологом по формированию позитивного само

восприятия и эффективных навыков коммуникации. Задержка речевого развития, ее системность, связь с нарушениями других высших психических функции: общее недоразвитие речи, умственная отсталость, задержка психического развития. Общее психическое недоразвитие сопровождается недоразвитием речи, но при выраженном речевом недоразвитии у ребенка часто отмечается задержанное развитие его интеллекта. В связи с этим дифференциальная диагностика речевых нарушений и умственной отсталости может затрудняться. Иногда диагностика может быть успешной только в результате динамического изучения ребенка при коррекционных занятиях. В отличие от детей с отклонениями в умственном развитии (имеющими интеллектуальный дефект, захватывающий все виды мыслительной деятельности), у детей с тяжелыми нарушениями речи наибольшие трудности вызывают задания, требующие участия речи.

У детей с ОНР не наблюдается инертности психических процессов в отличие от умственно отсталых детей, для них свойственны более дифференцированные эмоциональные реакции, они критично относятся к своей речевой недостаточности и в заданиях сознательно стараются избегать речевого ответа, проявляют достаточную заинтересованность и сообразительность при выполнении заданий. У детей с ЗПР, так же как и при ОНР, отмечаются слабость произвольного внимания, недостатки в развитии наглядного и словесно-логического мышления. Речевая функция обладает сходными характеристиками. При тяжелых формах речевой недостаточности, возникающих при церебрально-органической патологии, обнаруживаются выраженные нарушения памяти и мышления, подобно тому, как это отмечается у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Экспериментально было обнаружено, что у 27,1 и 37,5% детей с ЗПР и ОНР соответственно выявлен хороший уровень развития наглядно-образного мышления. Разграничение рассматриваемых форм отклоняющегося развития затруднительно, так как у достаточно большого количества учеников речевой школы отмечается сочетанный дефект. Дети с речевой патологией, так же как и с задержкой

психического развития относятся к единой группе – детей с трудностями обучения. В то же время тщательное обследование состояния различных сторон речевого развития и познавательной сферы с учетом клинического анализа позволяет установить структуру отклоняющегося развития, его ведущий фактор и выбрать направленно-рациональные способы коррекционных воздействий. Есть основания считать, что во многих случаях даже раннее успешное преодоление речевых дефектов не является достаточным условием для преодоления недостатков в развитии познавательной функции.

Особенности развития детей с задержкой психического развития

Основным признаком ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы. Одно из ее проявлений – неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий. Отмечаются следующие особенности внимания у детей с ЗПР:

1. Неустойчивость (колебание) внимания, которая ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы;
2. Сниженная концентрация, выражающаяся в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости, что указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза;
3. Снижение объема внимания, т.е. ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом;
4. Сниженная избирательность внимания, что проявляется в затруднении выделения цели деятельности и условия ее реализации среди несущественных побочных деталей;
5. Сниженное распределение внимания, т.е. ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле при их усвоении;

6. «Прилипание внимания», которое выражается в трудностях его переключения с одного вида или способа деятельности на другие, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию;

7. Повышенная отвлекаемость.

Дети с ЗПР отличаются своеобразием речевого развития. К признакам своеобразной задержки речевого развития можно отнести процесс возрастного словообразования при ЗПР. Обычно процесс бурного словотворчества у нормально развивающихся детей заканчивается к старшему дошкольному возрасту. У детей с ЗПР этот процесс затягивается вплоть до конца начальной школы.

По степени речевых нарушений, наблюдающихся у детей с ЗПР, можно выделить три группы:

- изолированный фонетический дефект (неправильное произношение лишь одной группы звуков);

- комбинированный дефект (дефекты произношения сочетаются с нарушениями фонематического слуха);

- системное недоразвитие речи (нарушения лексико-грамматической стороны речи на фоне крайне бедного словарного запаса, примитивной структуры высказываний).

Особенности темперамента у детей с ЗПР

Обуславливая индивидуально-типический стиль взаимодействия ребенка с окружающим миром, темперамент является базой для формирования характера, выражающегося в устойчивом отношении к окружающему миру и самому себе и проявляющегося в познавательной деятельности и в общении. По критерию обеспечения успешной социально-психологической адаптации выделяют легкий, промежуточный и трудный темпераменты.

Легкий темперамент.

По большинству характеристик ребенок не проявляет выраженного своеобразия, которое может послужить основой дезадаптации и негативного восприятия окружающими.

Промежуточный темперамент.

По 4-5 характеристикам ребенок выглядит достаточно своеобразно (например, интенсивная негативная реакция на новые стимулы, сопровождающаяся плохой адаптацией, сниженным фоном настроения и низким порогом ответной реакции на воздействия).

Трудный темперамент.

Более чем по 5 показателям у ребенка наблюдается своеобразие реакций, ведущее к выраженным трудностям во взаимодействии с окружающими.

Кроме того, в дошкольном возрасте можно обнаружить формирование систем темпераментальных характеристик, свойственных тому или иному темпераменту (меланхолическому, сангвиническому, флегматическому или холерическому). Сам по себе темперамент не является ни плохим, ни хорошим, но в зависимости от комбинации трех основных свойств нервной системы каждый темперамент имеет свои сильные и слабые стороны, не учет которых ведет к формированию нежелательных черт личности, дезадаптивному поведению, может явиться причиной детской «нервности».

Когнитивный компонент связан с познанием других людей. Он включает способности встать на точку зрения другого, предвидеть его поведение, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми, и пр. Обычно эти способности выражаются терминами «социальный интеллект» или «социальные когниции». Эмпатия как способность понимания другого человека представляет собой сложное психологическое образование, позволяющее откликаться на эмоциональные состояния другого человека, понимать его и на этой основе оказывать помощь. В эмпатии выделяют непосредственно эмоциональный компонент (способность к сопереживанию, сочувствию) и «интеллектуальный» (действенное сочувствие на основе эмоционального дистанцирования от эмоций другого).

Особенности коммуникации детей с ЗПР

Школьники с ЗПР правильно используют жесты, обозначающие указание, отрицание, согласие и незнание, реже и не всегда правильно ими используются

жесты приветствия и одобрения. Было замечено также, что для передачи какой-либо информации дети с ЗПР используют свою индивидуальную систему кодирования, в которой жесты не всегда соответствуют общепринятой системе. Дети с ЗПР тяготеют к контактам с детьми более младшего возраста, которые лучше их принимают. У некоторых из них возникает страх перед детским коллективом, и они избегают его.

У детей с ЗПР наблюдается несколько способов разрешения конфликтных ситуаций:

1. Агрессия направленная или непосредственно на объект, каким могут быть дети младшего возраста, а также физически более слабые, животные, или на вещи;

2. Бегство: ребенок «убегает» от ситуации, с которой он не может успешно справиться, например отказывается от посещения детского сада. Наиболее специфической формой бегства является «уход в болезнь», что может проявляться в невротических соматических реакциях, например в утренней рвоте, болях в животе, головных болях и пр.;

3. Регрессия – возврат на более низкий уровень развития также является достаточно частой реакцией ребенка с ЗПР. Он не хочет быть большим и самостоятельным, так как это приносит одни неприятности;

4. Отрицание трудностей и неадекватная оценка реальной ситуации: ребенок вытесняет из сознания слишком травмирующую действительность, в которой он всегда терпит неудачи и не может избежать.

Особенности развития детей с умственной отсталостью

Умственная отсталость влечет за собой неравномерное изменение у ребенка различных сторон психической деятельности. Структура его психики чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений. Нарушения познавательной деятельности и личности ребенка с общим психическим недоразвитием отчетливо обнаруживаются в самых различных его проявлениях. Дети-

олигофрены способны к развитию, которое осуществляется замедленно, атипично, со многими зачастую весьма резкими, отклонениями от нормы.

Развитие умственно отсталого ребенка определяется биологическими и социальными факторами. К первым из них относятся выраженность дефекта, качественное своеобразие его структуры, время возникновения. Ко вторым – ближайшее окружение ребенка: семья, в которой он живет; взрослые и дети, с которыми общается и проводит время; школа. Недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности – это симптомы, непосредственно вытекающие из особенностей нейрофизиологических процессов коры головного мозга умственно отсталых детей.

Существенную роль в познании ребенком окружающего мира играют его ощущения и восприятия. Они создают конкретную базу для знакомства с тем, что находится вокруг него, для формирования мышления, являются необходимыми предпосылками практической деятельности.

У умственно отсталых детей чаще, чем у нормально развивающихся, наблюдаются нарушения ощущений различной модальности и соответственно восприятия объектов и ситуаций. Умственно отсталым ученикам свойственна узость зрительного восприятия, которая уменьшает возможности ознакомления с окружающим миром, а также отрицательно влияет на овладение чтением. Нарушения пространственной ориентировки – один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при умственной отсталости. Становление речи умственно отсталого ребенка осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Формирование мыслительной деятельности у умственно отсталых дошкольников отличается особенно большими трудностями. Для них характерно использование наглядно действенной формы мышления. Причем, решая ту или иную задачу, они прибегают преимущественно к методу проб и ошибок, повторяя пробы в неизменном виде и соответственно получая все время один и тот же неверный результат.

Развитие самооценки умственно отсталого ребенка.

Личность развивается в процессе деятельности и общения с другими людьми, во взаимодействие с которыми она включена социально необходимым образом. Развитие личности в онтогенезе происходит по двум взаимодополняющим линиям: социализации и индивидуализации (приобретение самостоятельности, относительной автономности). В процессе личностного развития формируются определенные социальные ориентиры по отношению к себе и другим.

Самооценка является важной составляющей самосознания, определяющей не только отношение к себе, но и создающей основу для построения отношений с другими. Источником самооценки является обобщенное отношение к себе, не ограниченное рамками какой-либо одной деятельности. Повышенная самооценка умственно отсталых детей связана с их общим интеллектуальным недоразвитием, общей незрелостью личности. Такая самооценка может возникнуть как псевдокомпенсаторное характерологическое образование в ответ на низкую оценку со стороны окружающих. Именно из-за слабости, из чувства собственной малоценности (часто бессознательного) и возникает псевдокомпенсаторная переоценка своей личности.

Специальное исследование Б.И. Пинского о влиянии оценки на выполнение простого двигательного задания показало, что некоторое ухудшение результативности демонстрируют все категории испытуемых: нормально развивающиеся дети, психически здоровые взрослые и умственно отсталые дети. Однако если испытуемые с нормальным уровнем психического развития показывают увеличение темпа выполняемой деятельности, связанное с желанием улучшить ее результаты, то у умственно отсталых не наблюдается подобной заинтересованности, и темп работы остается прежним. При этом наблюдаемая тенденция не должна исключать дифференцированного подхода к использованию оценки при обучении детей данной категории, так как у некоторых из них обнаруживается пониженная и очень хрупкая самооценка, полностью зависящая от внешней оценки. Кажущаяся независимость от внешней оценки может возникнуть у ранимых и низко оценивающих себя

детей, но привыкших к неудачам и создавших себе защитный барьер от внешней оценки.

Особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра

Расстройства аутистического спектра (РАС)⁹ – сложное первазивное нарушение развития, основными признаками которого являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации, а также ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, интересов и видов деятельности. Эти расстройства проявляются, как правило, с младенческого возраста, но не позднее пяти лет жизни. С возрастом симптомы аутизма меняются, но в основных чертах сохраняются.

Закон «Об образовании в Российской Федерации», введенный в действие 01.09.2013 г., рассматривает РАС как особый вид нарушения развития, и для обучающихся с РАС возможно создание специальных образовательных структур. Признание РАС особым направлением специального образования на законодательном уровне можно считать начальной точкой отсчёта в истории образования лиц с аутизмом в России.

Основные особенности развития при РАС

При РАС отмечается ряд особенностей развития, требующих специальных условий, форм и методов коррекционного воспитания и обучения. К таким особенностям относятся:

- тяжелые нарушения и искажения потребности в общении;
- дефицитарность вербальных и невербальных форм общения, включая все виды речи (устная, письменная, жестовая, тактильная, дактильная);
- разнообразные стойкие ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения, интересов и видов деятельности, а также другие проблемы поведения;
- нарушения социального взаимодействия (неспособность воспринимать скрытый смысл, шутку, иронию, участвовать в ролевых и социо-имитативных играх и др.);

9 Далее наряду с РАС как синоним будет употребляться более привычный термин «аутизм».

– нарушение общего уровня двигательной активности (гиперактивность, двигательная расторможенность, реже – заторможенность);

– во многих случаях высокая пресыщаемость и повышенная утомляемость;

– нарушения восприятия (гиперсензитивность, фрагментарность, гиперселективность, симультанность, трудности усвоения сукцессивно организованных процессов), трудности формирования целостного сенсорного образа;

– своеобразные особенности интеллектуального развития, не обязательно связанные с умственной отсталостью (сниженный уровень интеллекта отмечается в 70-75% случаев);

– неспособность к произвольной имитации;

– высокая частота деструктивных форм поведения и страхов;

– неравномерность развития психических функций (что сказывается и на усвоении образовательных программ) как следствие искаженности развития психики и организма в целом:

а) статический аспект (разброс в степени зрелости отдельных функций, навыков, умений в пределах определённого временного среза);

б) динамический аспект (атипичность динамики развития функций и усвоения академического материала);

в) структурный аспект (диссоциация содержательной и формальной, теоретической и практической сторон познавательного процесса).

Отмеченные нарушения формируются постепенно, время манифестации – начиная с младенческого возраста примерно до пяти лет, что создаёт возможность в случае раннего начала специальной помощи уменьшить степень выраженности многих проявлений РАС в дальнейшем.

Если в других, традиционных направлениях дефектологии (даже при слепоглухоте) работа строится на взаимодействии с ребёнком, то при РАС потребность в общении снижена и(или) искажена, что требует введения особого раздела в программу работы с такими детьми, составляет основную

специфику работы с аутичными детьми и делает воспитание и обучение детей с РАС наиболее сложным направлением коррекционной педагогики.

Подавляющее большинство родителей детей с аутизмом выступают за инклюзивное образование (хочется, чтобы ребенок мог учиться, как все); государство поддерживает инклюзивное образование из соображений, что оно менее затратно, чем специальное; что касается детей с аутизмом, то образовательная инклюзия показана далеко не всем из них.

Если исходить из конституционных прав ребенка с аутизмом, то должны быть разработаны четкие показания (и, соответственно, противопоказания) к инклюзивному образованию, условия его реализации, альтернативные варианты при его невозможности, но в любом случае решение должно быть в максимальной степени направлено на реализацию права ребёнка с аутизмом на образование.

Комплексный характер сопровождения

Перечисленные выше особенности развития при РАС в МКБ-10 определяют как первазивные, то есть не только относящиеся к самым разным сферам психики, но затрагивающие развитие нервной системы и многих соматических функций. Такой характер нарушений обуславливает необходимость комплексного – как медицинского, так и психолого-педагогического и социального – сопровождения лиц с аутизмом и семей, в которых растут такие дети. Как показывает отечественный и зарубежный опыт, ведущая роль, как правило, принадлежит психолого-педагогической коррекции, что закреплено в основных международных классификаторах МКБ-10, DSM-IV, DSM-5 и, как ожидается, в МКБ-11.

Психолого-педагогический аспект сопровождения включает:

- участие специалистов психолого-педагогического профиля в установлении диагноза;
- преодоление (смягчение) основных трудностей детей с аутизмом (развитие потребности в коммуникации, овладение формами и средствами коммуникации и социального взаимодействия, включая речь; преодоление

проблем поведения), то есть создание основ «жизненной компетенции»;

- формирование других аспектов «жизненной компетенции» (самостоятельность, самообслуживание, бытовые навыки и др.);
- научно обоснованный выбор наиболее вероятной образовательной траектории;
- подготовка к школьному образованию, выбор адекватной формы образования;
- сопровождение школьного образования;
- профориентация и начальная профессиональная подготовка;
- сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС.

Решение большинства вышеперечисленных проблем требует участия специалистов нескольких ведомств, причём наиболее фундаментальные из этих проблем (установление контакта и взаимодействия с аутичным ребёнком, формирование социально приемлемого поведения, возможность обучения и самообучения и др.) в наибольшей степени зависят от своевременности, адекватности и достаточного объёма психолого-педагогической помощи.

Раннее и интенсивное начало комплексной коррекционной работы

Для многих случаев РАС характерна сложная структура интеллектуальных нарушений, в которую могут входить как необратимые нарушения, связанные с ранним органическим поражением мозга (синдром «олиго-минус»), так и явления, обусловленные ограничением притока информации («олиго-плюс»), что весьма типично для аутизма. Если первое из отмеченных явлений необратимо, то второе поддается коррекционным воздействиям при условии их методической адекватности и раннего начала. Это позволяет предупредить серьезные диагностические ошибки и неправильные организационные решения. Следует заметить, что с возрастом (после шести-семи лет) возможность смягчения или снятия синдрома олиго-плюс быстро снижается, и обусловленная им интеллектуальная недостаточность может стать необратимой.

Индивидуальный и научно обоснованный подход к выбору психолого-педагогических методических подходов

В настоящее время на основе критериев безопасности, научной обоснованности и практической направленности разработано разделение психолого-педагогических методических подходов на основные и вспомогательные¹⁰, а также сформулированы основы рекомендаций по выбору основного коррекционного подхода и планированию стратегии комплексного сопровождения¹¹. Показано, что не может быть единого психолого-педагогического методического подхода для всех детей с РАС: в ходе коррекционной работы основной подход (как и вспомогательные подходы) могут меняться, иногда возможно (или даже необходимо) сочетание двух подходов. При составлении программ подготовки специалистов по воспитанию и обучению детей с РАС необходимо предусмотреть, чтобы каждый специалист знал несколько основных коррекционных подходов, умел их применять и владел навыками выбора ведущего основного коррекционного подхода.

Направленность комплексной коррекционной работы в первую очередь на смягчение трудностей, специфичных для детей с РАС

Как показывает катамнестическое наблюдение, процент людей с аутизмом, закончивших как минимум школу (до 90%) значительно превышает процент людей с аутизмом, достигших удовлетворительной социальной адаптации (25%), процент трудоустроенных (менее трети) и процент выходящих на рынок труда (8-10%). Из двух основных направлений психолого-педагогического сопровождения – приобретения «жизненной компетенции» и овладения академическими знаниями – лимитирующим фактором для социальной адаптации, как правило, становится недостаточность «жизненной компетенции», что зависит, прежде всего, от успешности преодоления

10 За рубежом существует близкое разделение методических подходов на «традиционные» и «альтернативные»

11 По этому вопросу существуют отечественные и зарубежные разработки (E.Schopler, 2005; С.С.Морозова, 2007, 2008; С.А.Морозов, 2010 и др.), но официальных нормативных документов нет.

основных трудностей людей с аутизмом – недостаточности социального взаимодействия, коммуникации, проблем поведения.

В соответствии этому складывается иерархия основных направлений комплексного сопровождения (лечебно-коррекционных реабилитационных мероприятий) детей с РАС:

1. Формирование «жизненной компетенции» – основное направление коррекционной работы;
2. Овладение академическими навыками – важное направление коррекционной работы, которое реализуется относительно независимо от первого, но не в ущерб ему.

Таким образом, какова бы ни была программа сопровождения ребёнка с РАС, она должна быть сориентирована прежде всего на возможно более раннее преодоление основных трудностей людей с аутизмом (с учётом индивидуальных особенностей), и только во вторую очередь на овладение академическими знаниями, умениями и навыками.

Основным стратегическим направлением коррекционной работы с детьми с аутизмом является создание и развитие потребности в общении и формирование средств и форм коммуникации, а также преодоление проявлений проблемного поведения. В соответствии с отечественным и зарубежным опытом, начальный этап формирования потребности в общении и навыков коммуникации в подавляющем большинстве случаев должен проходить в форме индивидуальных занятий с постепенным, по мере снятия негативизма к общению и формирования коммуникативных навыков, переходом к групповым занятиям.

Содержание образования определяется вариантом ФГОС для детей с РАС¹² и проводится на основе индивидуальной адаптации общеобразовательных программ и индивидуальных программ по формированию «жизненной компетенции».

12 В настоящее время разрабатывается. Одна из наибольших сложностей — определение варианта ФГОС, решение вопроса о возможности и порядке смены варианта ФГОС.

В ходе школьного этапа проводятся профориентация и (по возможности) начальная профподготовка в соответствии с особенностями развития и склонностями обучающихся.

Продолжительность школьного этапа – до 18 лет, при необходимости (особенно для вариантов В, С и D) – до 21 года.

Взаимодействие специалистов с семьей ребенка с РАС

Успешное взаимодействие специалистов с семьей обучающегося с аутизмом – одно из главных условий эффективности коррекционно-образовательного процесса. Работа с семьей подразумевает различные формы психологической помощи родителям, разъяснение истинных проблем ребёнка, обучение приемам и методам работы с ребёнком в условиях семьи и, возможно, использование родителей как парапрофессионалов.

Такое взаимодействие специалистов с семьей ребёнка с РАС позволяет сделать работу с обучающимся более интенсивной и непрерывной, а именно:

- даёт возможность создать единую коррекционно-развивающую среду в образовательной организации и в семье, что, учитывая склонность детей с аутизмом к стереотипным формам поведения, очень важно;
- увеличить объём занятий и снизить финансовую нагрузку на образовательную организацию;
- распространить коррекционный процесс на ситуации, недоступные в условиях образовательной организации;
- расширить диагностические возможности за счёт наблюдения за ребёнком в более разнообразных условиях и в течение большего времени;
- обогатить специалистов опытом родителей;
- обеспечить профилактику социального сиротства ребенка и распада семьи (за счет психологической помощи);
- помочь семье решить правовые вопросы, связанные с установлением инвалидности, использования льгот (юридическое сопровождение);
- привлечь волонтеров для оказания социальной поддержки семей

(посидеть с ребенком и др.).

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Требования к условиям реализации адаптированной основной образовательной программы НОО (АООП НОО)

Стандарт определяет требования к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям получения образования обучающимися с ОВЗ.

Требования к условиям получения образования обучающимися с ОВЗ представляют собой 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 (законных представителей), духовно-нравственное (нравственное) развитие обучающихся, гарантирует охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся.

Организация создает условия для реализации АООП НОО, обеспечивающие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения обучающимися с ОВЗ АООП НОО;
- выявления и развития способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности, в том числе с использованием возможностей организаций дополнительного образования;
- учета особых образовательных потребностей – общих для всех обучающихся с ОВЗ и специфических для отдельных групп;

– расширения социального опыта и социальных контактов обучающихся, в том числе со сверстниками, не имеющими ограничений здоровья;

– участия педагогических работников, родителей (законных представителей) обучающихся и общественности в разработке АООП НОО, проектировании и развитии социальной среды внутри организации, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;

– поддержки родителей (законных представителей) в воспитании обучающихся, охране и укреплении их здоровья, в вовлечении семей непосредственно в образовательную деятельность;

– эффективного использования времени, отведенного на реализацию обязательной части АООП НОО и части, формируемой участниками образовательных отношений, в соответствии с запросами обучающихся и их родителей (законных представителей), спецификой деятельности организации и с учетом особенностей субъекта Российской Федерации;

– использования в образовательной деятельности современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникативных технологий;

– обновления содержания АООП НОО, а также методик и технологий ее реализации в соответствии с динамикой развития системы образования с учетом запросов и потребностей обучающихся и их родителей (законных представителей), а также особенностей субъекта Российской Федерации;

– эффективного управления организацией с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также современных механизмов финансирования.

Требования к кадровым условиям.

В реализации АООП НОО участвуют руководящие, педагогические и иные работники, имеющие необходимый уровень образования и квалификации для каждой занимаемой должности, который должен соответствовать

квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках и (или) профессиональных стандартах с учетом профиля ограниченных возможностей здоровья обучающихся, указанных в приложениях №№ 1-8 к Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. При необходимости в процессе реализации АООП НОО для обучающихся с ОВЗ возможно временное или постоянное участие тьютора и (или) ассистента (помощника).

В процессе психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ принимают участие медицинские работники, имеющие необходимый уровень образования и квалификации.

В реализации АООП НОО могут также участвовать научные работники организации, иные работники организации, в том числе осуществляющие финансовую, хозяйственную деятельность, охрану жизни и здоровья обучающихся и информационную поддержку АООП НОО.

Организация обеспечивает работникам возможность повышения профессиональной квалификации, ведения методической работы, применения, обобщения и распространения опыта использования современных образовательных технологий обучения и воспитания.

Требования к финансовым условиям.

Финансовое обеспечение государственных гарантий на получение обучающимися с ОВЗ общедоступного и бесплатного образования за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации в государственных, муниципальных и частных образовательных организациях осуществляется на основе нормативов, определяемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, обеспечивающих реализацию АООП НОО в соответствии со Стандартом.

Финансовые условия реализации АООП НОО должны:

- 1) обеспечивать возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре АООП НОО;

2) обеспечивать реализацию обязательной части АООП НОО и части, формируемой участниками образовательной деятельности, учитывая вариативность особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей развития обучающихся;

3) отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации АООП НОО, а также механизм их формирования.

Финансирование реализации АООП НОО должно осуществляться в объеме определяемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации нормативов обеспечения государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного начального общего образования. Указанные нормативы определяются в соответствии со Стандартом:

- специальными условиями получения образования (кадровыми, материально-техническими);
- расходами на оплату труда работников, реализующих АООП НОО;
- расходами на средства обучения и воспитания, коррекцию (компенсацию) нарушений развития, включающими расходные и дидактические материалы, оборудование, инвентарь, электронные ресурсы, оплату услуг связи, в том числе расходами, связанными с подключением к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»;
- расходами, связанными с дополнительным профессиональным образованием руководящих и педагогических работников по профилю их деятельности;
- иными расходами, связанными с реализацией и обеспечением реализации АООП НОО, в том числе с круглосуточным пребыванием обучающихся с ОВЗ в организации.

Финансовое обеспечение должно соответствовать специфике кадровых и материально-технических условий, определенных для каждого варианта АООП НОО для разных нозологических групп обучающихся с ОВЗ.

Требования к материально-техническим условиям.

Материально-техническое обеспечение реализации АООП НОО должно соответствовать особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ.

Структура требований к материально-техническим условиям включает требования к:

- организации пространства, в котором осуществляется реализация АООП НОО, включая его архитектурную доступность и универсальный дизайн;
- организации временного режима обучения;
- техническим средствам обучения;
- специальными учебникам, рабочим тетрадям, дидактическим материалам, компьютерным инструментам обучения, отвечающим особым образовательным потребностям обучающихся и позволяющим реализовывать выбранный вариант программы.

Требования к материально-техническому обеспечению ориентированы на всех участников процесса образования. Все вовлечённые в процесс образования должны иметь доступ к организационной технике либо специальному ресурсному центру в организации.

Предусматривается материально-техническая поддержка, в том числе сетевая, координации и взаимодействия специалистов разного профиля, вовлечённых в процесс образования, родителей (законных представителей) обучающегося с ОВЗ. В случае необходимости организации удаленной работы специалисты обеспечиваются полным комплектом компьютерного и периферийного оборудования.

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 (в том числе флеш-тренажеров, инструментов wiki, цифровых видеоматериалов и других),

обеспечивающих достижение каждым обучающимся максимально возможных для него результатов освоения АООП НОО.

Организации вправе применять дистанционные образовательные технологии.

Пространство, в котором осуществляется образование обучающихся с ОВЗ, должно соответствовать общим требованиям, предъявляемым к образовательным организациям, в области:

- соблюдения санитарно-гигиенических норм организации образовательного процесса;
- обеспечения санитарно-бытовых и социально-бытовых условий;
- соблюдения пожарной и электробезопасности;
- соблюдения требований охраны труда;
- соблюдения своевременных сроков и необходимых объемов текущего и капитального ремонта и другого.

Организация обеспечивает выделение отдельных специально оборудованных помещений для реализации курсов коррекционно-развивающей области и психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Организация самостоятельно определяет средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, которые необходимы для реализации АООП НОО.

Требования к результатам освоения АООП НОО

Стандарт устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися с ОВЗ разных вариантов АООП НОО, указанных в приложениях №№ 1-8 к Стандарту.

В зависимости от варианта АООП НОО Стандарт может устанавливать требования только к личностным и предметным результатам в соответствии с приложениями №№ 1-8 к Стандарту.

Личностные результаты включают овладение обучающимися компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений обучающихся в различных средах, сформированность мотивации к обучению и познанию.

Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), которые составляют основу умения учиться, обеспечивают овладение межпредметными знаниями, приобретение опыта познания и осуществление разных видов деятельности.

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной и коррекционно-развивающей области и характеризуют их достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности.

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области, характеризуют опыт специфической для предметной области деятельности по получению нового знания, достижения в усвоении знаний и умений, возможности их применения в практической деятельности и жизни. Предметные результаты овладения содержанием коррекционно-развивающей области обеспечивают обучающимся с ОВЗ эффективное освоение АООП НОО, коррекцию и профилактику нарушений развития, социализацию и социальную адаптацию.

Стандарт устанавливает дифференцированные требования к результатам освоения АООП НОО в соответствии с особыми образовательными потребностями разных нозологических групп обучающихся с ОВЗ.

Итоговая оценка качества освоения обучающимися с ОВЗ АООП НОО осуществляется организацией.

Предметом итоговой оценки освоения обучающимися с ОВЗ АООП НОО должно быть достижение предметных и метапредметных результатов (в зависимости от варианта АООП НОО – предметных результатов) и достижение результатов освоения программы коррекционной работы в соответствии с

приложениями №№ 1-8 к Стандарту.

Важным условием, обеспечивающим академическую, социальную и личностную успешность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, выступает комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение. Комплексное сопровождение нацелено, с одной стороны, на создание условий обучения, воспитания и развития, адекватных индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся с ОВЗ, а с другой – на профилактику ситуаций и состояний риска адаптационных нарушений в их социальном и личностном развитии.

Оба аспекта комплексного сопровождения равноценны. Первый определяет преимущественно академическую успешность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и дает возможность на необходимом и достаточном уровне овладеть заложенными в образовательных программах учебными компетенциями. Второй аспект связан с обеспечением в рамках образовательного процесса условий, способствующих развитию социальных компетенций и адаптационного потенциала личности.

Основными условиями комплексного сопровождения выступают:

- соблюдение инвариантного алгоритма его организации: диагностико-аналитический, проектировочный, деятельностный, контрольно-оценочный этапы;
- индивидуализация задач, направлений, методов и технологий комплексного сопровождения образования школьников с ограниченными возможностями здоровья с учетом их актуальных образовательных потребностей и социальной ситуации развития;
- нацеленность работы специалистов сопровождения и всего педагогического коллектива образовательной организации на создание условий, обеспечивающих не только академическую, но и социальную, личностную успешность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их социальную интеграцию;

– наличие у специалистов службы сопровождения и педагогических работников положительной устойчивой мотивации и ценностного отношения к решению задач комплексного сопровождения, стремление к профессиональному совершенствованию в данной сфере;

– вовлечение в процесс сопровождения всех заинтересованных субъектов (семья, педагогический коллектив, общественные организации инвалидов и др.), организация их взаимодействия и активизация роли самих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в достижении целей социальной адаптации и интеграции.

Комплексное сопровождение должно выполняться единой командой (Службой), в которую включены специальные педагоги (дефектологи), специальные и клинические психологи, социальные педагоги, врачи, тьюторы и другие специалисты. При активном взаимодействии с педагогами образовательной организации общего образования. Создание и функционирование службы комплексного сопровождения в образовательной организации общего образования, ее место и значение в целостном образовательном процессе должны быть закреплены с помощью комплекта локальных актов, в который входят приказ руководителя образовательной организации о создании Службы, положение о Службе, должностные инструкции специалистов Службы и др. Это позволяет не только структурировать деятельность специалистов и педагогического коллектива сообразно целям социализации и интеграции данной группы обучающихся, но и повысить общую ответственность за результаты такой работы.

Другим вариантом организации комплексного сопровождения как системной деятельности по созданию условий, обеспечивающих доступность качественного образования и социальной интеграции обучающихся, может стать создание в образовательной организации общего образования психолого-медико-педагогического консилиума. В соответствии с письмом Министерства образования и науки РФ от 27.03.2000 №27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения»,

консилиум может быть организован на базе образовательной организации независимо от организационно-правовой формы приказом ее руководителя при наличии соответствующих специалистов. В современной интерпретации консилиум образовательной организации – это постоянно действующий, скоординированный, объединенный общими целями коллектив специалистов, реализующих ту или иную стратегию сопровождения как обучающегося, так и образовательной среды в целом. Цель деятельности консилиума – обеспечение диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, исходя из реальных возможностей образовательной организации и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся. Данная форма работы положительно зарекомендовала себя в системе общего образования.

Третий вариант организации комплексного сопровождения образования школьников с ограниченными возможностями здоровья – встраивание его как составной части в широкую систему социально-психологической и психолого-педагогической поддержки обучающихся образовательной организации. Например, выделение сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как относительно самостоятельного направления деятельности службы психолого-педагогического и социального сопровождения как структурного подразделения образовательной организации. Работа Службы строится на комплексном подходе, системности, многоэтапности и измеримости результатов каждого этапа, личностно-ориентированном подходе, взаимном участии педагогов в программах и проектах Службы.

Рекомендации по организации образовательного процесса в образовательных организациях общего образования, в которых обучаются школьники с ограниченными возможностями здоровья (далее – Рекомендации) направлены на создание условий, обеспечивающих организацию

образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также условий для их социальной адаптации и интеграции в общественную инфраструктуру в том числе посредством создания безбарьерной образовательной среды.

Предлагаемые рекомендации могут быть использованы для решения следующих задач организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- разработки технологий обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья;
- использования технических средств в соответствии со спецификой заболевания;
- создания системы психолого-педагогического сопровождения становления обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их социальной поддержки;
- создания системы информационного обеспечения комплексной социальной и психологической адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- подготовки педагогических кадров для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Организация обучения детей с нарушениями зрения

Всех людей со зрительной депривацией с учетом остроты и поля зрения, а также по органическим и функциональным причинам его нарушения, принято делить на три группы:

I. Слепые или незрячие – по остроте зрения это лица с остротой зрения от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. В подкатегорию «Слепые» входят также лица с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10–15 градусов или до точки фиксации. Такие люди являются практически слепыми, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма

ограниченно могут использовать зрение. Таким образом, острота зрения не является единственным критерием слепоты.

II. Слабовидящие – это лица с остротой зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

3. Лица с функциональными нарушениями зрения. Большую их часть составляют люди с амблиопией и косоглазием.

У слепых (незрячих) наиболее резко выражена степень нарушения основных зрительных функций. Глубокое снижение остроты зрения делает невозможным или весьма ограниченным зрительное восприятие. В тифлопедагогической практике обучения, воспитания, развития и реабилитации лиц со зрительной депривацией по степени нарушения остроты зрения с 90-х годов XX века незрячих подразделяют на следующие группы:

1) Тотально или абсолютно слепые. При абсолютной слепоте на оба глаза полностью отсутствуют зрительные ощущения.

2) Слепые со светоощущением, они видят только свет, то есть отличают свет от тьмы. При этом люди, у которых светоощущение с правильной проекцией, могут правильно определять направление света, а лица, у которых светоощущение с неправильной проекцией не могут указать, откуда падает свет.

3) Слепые, у которых имеется светоощущение и цветоощущение, то есть они, не только отличают свет от тьмы, но и различают цвета.

4) Слепые, у которых имеются тысячные доли от нормальной остроты зрения, примерно от 0,005 до 0,009. При таком зрении при комфортных условиях человек может сосчитать пальцы у самого лица, на очень близком расстоянии различаются цвета, контуры, силуэты предметов. В медицинских картах такая острота зрения фиксируется как 0,005 или счет пальцев у лица.

5) Слепые с форменным (предметным) остаточным зрением – это лица, острота зрения которых варьируется в пределах 0,01–0,04. В познавательной и учебной деятельности (особенно связанной с письмом и чтением), восприятии учебного материала ведущими для них являются осязательное и слуховое

восприятие, а зрительное восприятие является вспомогательным способом ориентировки, контроля своих действий и получения информации.

Остаточное зрение характеризуется разнообразием проявления нарушений зрительных функций, изменчивостью и неустойчивостью их параметров, повышенной утомляемостью зрения.

Остаточного зрения нередко недостаточно для того, чтобы в полном объеме выполнять работу, требующую систематического участия зрения. Некоторые обучающиеся с остаточным зрением могут лишь непродолжительное время читать написанное крупным шрифтом на близком расстоянии. Получение качественного образования ими без использования дополнительных технических средств обучения и реабилитации крайне затруднительно. Именно поэтому слепые с остаточным зрением в познавательной деятельности, как и все дети подкатегории «Слепые или незрячие», должны опираться в первую очередь на сохранные анализаторы (осязание, слух и др.), а их зрение должно выполнять вспомогательную роль. Отсюда в процессе их обучения следует использовать специальную рельефно-точечную систему для письма и чтения Брайля, а также информационные компьютерные технологии, адаптированные для работы лиц со зрительной депривацией, и технические средства обучения и реабилитации.

Приведенная градация слепых на группы очень важна для рациональной организации дифференцированной работы с этой подкатегорией обучающихся с нарушением зрения.

Например, обучающегося, имеющего светоощущение с правильной проекцией, надо специально учить использовать эту возможность при самостоятельном передвижении в пространстве. Так, двигаясь по коридору вдоль стены, по чередованию светлых и темных полос (соответственно окон и проемов между ними) с таким зрением можно достаточно легко находить двери помещений, расположенных на противоположной стороне коридора.

Если обучающийся видит не только свет, но и имеет цветоощущение, то необходимо использовать возможности его зрения при ориентировке в

пространстве. Например, на улице, видя только серую и зеленую полосы, он может даже с помощью такого незначительного зрения различать газон и тротуар.

По степени зрительных нарушений подкатегория «Слабовидящие» тоже делится на группы:

1. Слабовидящие с остротой зрения в пределах от 0,05 до 0,09 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.
2. Слабовидящие с остротой зрения от 0,1 до 0,2 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.
3. Слабовидящие с остротой зрения от 0,3 до 0,4 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

У слабовидящих первой группы, как правило, отмечаются сложные нарушения зрительных функций. Наряду со снижением остроты зрения у них сужено поле зрения, нарушено пространственное зрение. Все это затрудняет зрительное восприятие окружающего мира, в том числе и учебного материала. Они нуждаются в соблюдении регламентированной зрительной нагрузки, а также в мероприятиях по охране и рациональному использованию неполноценного зрения. При их обучении необходимо использовать специальные технические и оптические средства (различные лупы, бинокли, монокли и др.) и опираться на возможности сохранных анализаторов с целью коррекции и компенсации нарушенных и недоразвитых зрительных функций. Зрение этой группы недостаточно устойчиво. При неблагоприятных условиях оно ухудшается.

Слабовидящие второй группы по состоянию своего зрения, как и лица первой группы, относятся к инвалидам, хотя острота зрения у них выше. Именно поэтому во многих литературных источниках по тифлологии зрение до 0,2 обозначается как «медицинское слабовидение».

Слабовидящие третьей группы инвалидами не признаются, хотя для их успешного обучения, воспитания и развития также необходимо соблюдать

определенные офтальмо-гигиенические рекомендации и требования, применять специальные технические средства обучения и методики.

Зрение играет важнейшую роль в жизни человека, так как за счет этого анализатора человек воспринимает и познает окружающий мир, ориентируется в нем, наблюдает процессы и явления и т.д. и т.п. Поэтому патология зрения (первичный дефект) особенно в детском возрасте в той или иной степени приводит к вторичным отклонениям в развитии лиц с нарушением зрения по сравнению с их нормально видящими сверстниками.

Нарушения зрения обуславливают особенности психического и личностного развития слепых и слабовидящих. Например, нарушение зрительных функций нередко влечет за собой снижение скорости, точности, а также дифференцированности восприятия, вызывает трудности в овладении сенсорными эталонами, что обуславливает возникновение трудностей в определении цвета, формы, величины, пространственного расположения и других признаков предметов. Отсюда вторичные отклонения в развитии лиц с нарушением зрения, в первую очередь, проявляются в снижении запаса представлений о предметах, процессах и явлениях окружающего мира. Это, в свою очередь, приводит к обеднению чувственного опыта и, как следствие, к вербализму. Под вербализмом представлений понимается нарушение соотношения чувственного и понятийного в образе в сторону преобладания последнего или полное отсутствие чувственных элементов в словесном описании объекта.

Невозможность или большие трудности в овладении предметно-практическими действиями по подражанию приводят к разрыву между тем, о чем обучающийся может рассказать, и тем, что он может практически делать. Недостаток опыта практической деятельности, в свою очередь, вызывает отставание в развитии моторики пальцев рук, координации их движений.

Трудности ориентировки в пространстве и формирования пространственных образов при нарушениях зрения снижают мобильность и создают проблемы в самостоятельном передвижении лиц с глубоким

нарушением зрения. Вследствие этого, у ребенка снижается двигательная активность, он начинает отставать от своих сверстников в физическом развитии, часто появляются стереотипные навязчивые движения.

Дефицит зрительных впечатлений отрицательно сказывается на формировании у всех подкатегорий лиц с нарушением зрения навыков общения. Исследователи (Г.В. Григорьева, В.З. Денискина, Л.М. Зальцман, В.А. Феокистова, и др.), в частности, отмечают, что при нарушенном зрении страдают такие компоненты коммуникации как мимика и пантомимика. Лица с нарушением зрения, с одной стороны, при слепоте не могут, а при остаточном зрении и слабовидении весьма затрудняются в зрительном восприятии партнера по общению, понимании его эмоций, выраженных неречевыми средствами общения. С другой стороны, без специального обучения мимика и пантомимика лиц с нарушением зрения зачастую совершенно не соответствуют их эмоциональному состоянию. Это приводит к проблемам общения обучающихся со зрительной депривацией с их нормально видящими сверстниками. Эти трудности, в свою очередь, нередко приводят к избеганию студентами-инвалидами общения с зрячими, а как следствие, к проблемам интеграции лиц с нарушением зрения в открытое общество.

Обучающиеся с нарушением зрения, как и другие категории обучающихся с психофизическими нарушениями, нуждаются в специальной медико-психолого-педагогической помощи.

Перечисленные выше вторичные отклонения в развитии лиц с нарушением зрения (особенно незрячих) обуславливают значительную специфику процесса формирования у них познавательной деятельности, навыков самообслуживания, пространственных представлений, способов получения и переработки информации и т.д. и т.п. Зрительное восприятие в условиях сниженного зрения характеризуется недостаточностью, фрагментарностью, замедленностью. Однако при правильной организации медико-психолого-педагогической помощи и при сохранном интеллекте лица даже с самыми тяжелыми формами нарушения зрения могут получить ценное

образование, овладеть адаптивными способами социально-бытовой и пространственной ориентировки, получить профессию и состояться в ней. Таким образом, вторичные отклонения, вызванные нарушением зрения, могут быть в значительной степени нивелированы в условиях специально организованного образовательного процесса, включающего в себя как лечебно-восстановительную, так и коррекционно-развивающую работу.

Нарушения зрения, естественно, могут сочетаться (и сочетаются!) с другими психическими или физическими нарушениями.

Например, сочетание двух таких серьезных дефектов как глубокое нарушение зрения и слуха приводит к особо тяжким последствиям в психическом развитии личности слепоглухих. Однако и они могут при правильной организации учебного процесса овладеть учебными умениями и навыками в объеме общеобразовательной программы.

Для разработки эффективных технологий обучения школьников с нарушениями зрения необходимо учитывать следующие индивидуально-типические особенности, которые могут проявляться в учебной деятельности:

1. Ограниченность внешних впечатлений может оказывать отрицательное влияние на формирование качеств внимания. Замедленность процесса восприятия, осуществляемого во многом с помощью осязания, слуха или нарушенного зрительного анализатора, сказывается на темпе переключения внимания и иногда проявляется в снижении объема и устойчивости внимания. Поэтому для обеспечения эффективного обучения необходимо обеспечить поступление информации по сохранным каналам восприятия. Концентрация внимания на анализе информации, полученной только по одному каналу восприятия (например, только слухового или только осязательного), как правило, не может создавать у обучающихся с нарушениями зрения полного образа предмета. Это, в свою очередь, приводит к снижению точности выполнения учебной деятельности.

Такие качества внимания, как активность, направленность, интенсивность, сосредоточенность, устойчивость, хоть они и формируются под

влиянием нарушений зрения, могут быть хорошо развиты, достигая, а иногда и превышая уровень развития этих качеств у нормально видящих обучающихся. Поскольку произвольность процессов внимания напрямую связана с развитием волевых и интеллектуальных свойств личности, то педагогам следует особое внимание уделять развитию самостоятельности и активности обучающихся с нарушениями зрения в процессе обучения.

Ограниченность информации, получаемой обучающимися с нарушениями зрения, обуславливает такую их особенность, как схематизм зрительного образа, его обедненность. Нарушается целостность восприятия, иногда в образе объекта отсутствуют не только второстепенные, но и определяющие детали, что ведет к фрагментарности или неточности образа. При нарушениях зрения страдает и скорость зрительного восприятия. Нарушение бинокулярного зрения (полноценного видения двумя глазами) у обучающихся с нарушениями зрения может приводить к так называемой пространственной слепоте – нарушению восприятия перспективы и глубины пространства. Эту особенность следует учитывать при обучении, например, черчению.

В качестве механизма, компенсирующего недостатки зрительного восприятия, у обучающихся с нарушениями зрения выступают слуховое и осязательное восприятия. Осязательный образ формируется как развернутый процесс, поэтому скорость приема информации здесь невелика. При этом мышечно-двигательная чувствительность является важным компонентом не только процесса собственно осязания, но и процесса ориентировки в пространстве. Использование контроля на основе двигательной и осязательной чувствительности при отсутствии зрительного контроля, приводит к тому, что обучающиеся с нарушениями зрения уступают школьникам с нормальным зрением в точности движений, оценке движений и степени мышечного напряжения в процессе освоения и выполнения движений на уроках физической культуры и технологии. Однако, при условиях более длительной тренировки с включением познавательных процессов точность

дифференцированности движений у обучающихся с нарушениями зрения в учебной деятельности может достигать высокого уровня за счет автоматизации движений, превосходя даже по этим показателям показатели школьников с нормальным зрением.

Значение слуха в деятельности обучающихся с нарушениями зрения гораздо больше, чем у школьников с нормальным зрением. Как правило, необходимость пространственной ориентации и осуществления различной деятельности, требующей дифференциации или локализации источника звуков (например, определять направление звука), способствует развитию слуховой чувствительности.

В запоминании и сохранении информации у обучающихся с нарушениями зрения большую роль играет значимость самой информации. Поскольку значительное количество объектов и понятий не имеет для слабовидящих обучающихся того значения, как для лиц с нормальным зрением, то их запоминание и сохранение теряет смысл. Следовательно, большую роль в успешности усвоения информации в процессе обучения будет играть возможность практического применения тех или иных знаний и навыков.

Для успешного усвоения материала слабовидящими важно уточнение образов, показ значимости информации для последующей трудовой деятельности. Кроме того, для усвоения информации некоторым слабовидящим требуется большее количество повторений и тренировок по сравнению с обучающимися с нормальным зрением.

Компоненты специальной образовательной среды для обучающихся с нарушениями зрения:

- обеспечение безбарьерности окружающей предметной, архитектурной, а также коммуникативной, информационной и дидактической сред;

- наличие учебно-методического обеспечения и технического оснащения для обеспечения образовательного процесса для обучающихся с нарушениями зрения;

– обеспечение специального психологического сопровождения обучающихся с нарушениями зрения на всех этапах профессионального обучения;

– обеспеченность образовательного процесса кадрами преподавателей, владеющих знаниями об особенностях познавательной деятельности, общения, социального взаимодействия, передвижения и ориентировки в пространстве и о других специфических особенностях обучающихся с нарушениями зрения; способных трансформировать и адаптировать учебный процесс, содержание, формы и методы учебной и воспитательной работы в соответствии с этими знаниями;

– наличие благоприятного психологического климата в образовательной организации, толерантных и доброжелательных отношений в системах «педагог – обучающийся с нарушением зрения», «обучающийся с нарушением зрения – зрячие обучающиеся» и др.

Нарушение зрения создает значительные препятствия в ориентировке в пространстве – на территории образовательной организации, в здании, в учебных, социально-бытовых и рекреационных помещениях. Поэтому обеспечение безбарьерной образовательной среды для обучающихся с нарушениями зрения начинается со снятия барьеров в его ориентировке и передвижении в окружающей среде учебной организации.

Организация учебного пространства для слабовидящих обучающихся обеспечивается за счет специального оборудования и приспособлений. Так, при входе в образовательную организацию крайние ступени лестницы для ориентации обучающегося с ослабленным зрением необходимо покрасить в контрастные цвета. Обязательно нужны перила. Перила должны быть по обеим сторонам лестницы на высоте 70 и 90 см. Удобнее всего перила круглого сечения с диаметром не менее 3-5 см. Длина перил должна быть больше длины лестницы на 30 см с каждой стороны. Дверь тоже лучше сделать яркой контрастной окраски. Если двери стеклянные, то на них яркой краской надо пометить открывающиеся части.

Одним из способов облегчения ориентации обучающихся с нарушениями зрения внутри здания может являться разнообразное рельефное покрытие полов. То есть при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть напольная плитка или просто ковровые дорожки. Лестницы внутри, как и при входе, нужно покрасить в яркие контрастные цвета и оборудовать перилами.

Желательно, чтобы на дверях кабинетов таблички были сделаны крупным шрифтом контрастных цветов. Самостоятельной ориентировке в помещении будет также способствовать размещение табличек с рельефными номерами аудиторий, кабинетов и т.д.

В раздевалке общеобразовательной организации обучающимся с нарушениями зрения можно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать ее поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды. Желательно, чтобы этой зоной пользовались только одни и те же дети. Необходимо несколько раз провести обучающегося с нарушенным зрением к этому месту, чтобы он его запомнил.

В столовой у обучающегося с нарушениями зрения должно быть свое постоянное место, которым будет пользоваться только он. Желательно, чтобы его место находилось в непосредственной близости от буфетной стойки. Вместе с тем обучающихся с нарушением зрения не следует сажать в столовой отдельно от остальных. Обучающимся с нарушениями зрения в столовой необходима помощь ее работников или дежурных учеников.

Обучающимся с нарушениями зрения необходимо создать условия для ориентации в пространстве кабинета.

Необходимо уделить внимание освещению рабочего стола, за которым сидит слабовидящий обучающийся. Его стол должен находиться в первых рядах от преподавательского стола. Желательно, чтобы пособия, используемые на разных занятиях, были рельефнографическими, окрашенными в контрастные цвета, чтобы обучающийся с нарушением зрения процессе работы использовал осязание и остаточное зрение.

Опасные для обучающихся с нарушениями зрения места должны иметь ограждение (например, деревья на территории учебной организации).

В качестве звуковых ориентиров целесообразно использовать: звуковые маяки при входах, радиотрансляция в здании, в лифтовых кабинах, в бытовых помещениях.

Визуальные ориентиры – выполненные яркими цветами пиктограммы, окрашенные контрастными цветами ограждения, освещаемые указатели, надписи, подсветка в затемненных местах – например, в шкафах для книг, пособий, инструментов, одежды. Первая и последняя ступень каждого лестничного марша должна быть окрашена в контрастные цвета для предупреждения слабовидящих.

Необходимым является и организация специальных ученических мест для обучающихся с нарушениями зрения. Специальное ученическое место служит обеспечению безопасности и комфортности учебной работы, его устройство направлено на устранение чрезмерных физических, динамических, статических, сенсорных, эмоциональных, интеллектуальных нагрузок и должно исключать возможность ухудшения здоровья или травматизма лиц с нарушениями зрения.

Эти и ряд других специальных мер позволяют обучающимся с нарушениями зрения свободно ориентироваться и учиться, свободно передвигаться в среде образовательной организации.

У ряда незрячих наблюдаются различия в образовательном стартовом уровне, в степени компенсации зрительного нарушения, в сформированности общеучебных умений. Дети с нарушенным зрением, поступившие в отдельную организацию для слепых или слабовидящих обучающихся, требуют индивидуального подхода при построении программы обучения и воспитания, а также психолого-педагогическое и социальное сопровождение.

При поступлении в общеобразовательную организацию (отдельную организацию) индивидуальная психолого-педагогическая диагностика каждого обучающегося с нарушением зрения позволяет выявить его индивидуальные образовательные потребности, уровень общеобразовательной подготовки,

состояние общеучебных умений, потребность в адаптационной психокоррекционной работе и другие параметры, от которых зависит построение его индивидуальной программы обучения и коррекционной работы, а также социального и психологического сопровождения. Индивидуальная программа обучения предусматривает корректировку как самого учебного процесса (сроки, содержание учебного плана, формы и методы обучения), так и корректировку критериев и условий определения результатов обучения для каждого из обучающихся с нарушениями зрения. Также она должна включать комплекс мероприятий по психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению.

Психофизические и познавательные особенности обучающихся с нарушениями зрения требуют внесения корректив в ряд учебных планов и программ. Восприятие учебного материала обучающимися с нарушениями зрения нередко происходит медленнее, чем у зрячих, уступая ему также по полноте и точности; они нуждаются в большем отрезке времени, отводимом на измерения, проведение опытов или наблюдений, а также экскурсий.

Построение учебных планов и программ должно осуществляться на блочно-модульной основе, обеспечивая обучающимся возможность поэтапного прохождения определенных уровней, этапов освоения значимых компетенций с последующим их закреплением и формированием предпосылок для перехода на следующий уровень.

Общей характеристикой адаптированной основной образовательной программы для слабовидящих обучающихся выступают:

1. Образовательная программа начального общего образования определяет содержание образования. Основная образовательная программа представляет собой комплекс таких характеристик образования как: объем, содержание, планируемые результаты, организационно-педагогические условия, которые представлены в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

2. ООП НОО слабовидящих обучающихся – адаптированная основная образовательная программа, которая учитывает особенности их психофизического развития, индивидуальные возможности, особые образовательные потребности, обеспечивает комплексную коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

3. Адаптированная основная образовательная программа слабовидящих обучающихся направлена на формирование у них общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие их личности (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое), овладение специфической для данного возраста учебной деятельностью в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

4. Адаптированная основная образовательная программа слабовидящих обучающихся самостоятельно разрабатывается и утверждается организацией, осуществляющей образовательную деятельность в соответствии с ФГОС для слабовидящих обучающихся с учетом примерной основной образовательной программы для обучающихся слабовидящих.

5. ФГОС для слабовидящих обучающихся позволяет дифференцированно создавать с учетом особых образовательных потребностей разных групп или отдельных слабовидящих обучающихся два варианта адаптированной основной образовательной программы (варианты В и С), которые содержат дифференцированные требования к структуре адаптированной программы, результатам ее освоения и условиям реализации, сформулированные с учетом специфики образовательных потребностей разных групп обучающихся.

6. Реализация адаптированной основной образовательной программы (вариант В) предполагает, что слабовидящий обучающийся получает образование сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием сверстников без ограничений здоровья в

более пролонгированные календарные сроки, которые определяются Стандартом.

Обязательной является организация специальных условий обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей.

На основе Стандарта создается адаптированная основная образовательная программа начального общего образования. К адаптированной основной образовательной программе с учетом образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся может быть создано несколько учебных планов, в том числе индивидуальные учебные планы.

Вариант В может быть реализован в разных формах: как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность¹³. Образовательная организация должна обеспечить требуемые для данного варианта и категории слабовидящих обучающихся условия обучения и воспитания.

Для обеспечения освоения обучающимися с ограниченными возможностями здоровья образовательной программы может быть реализована сетевая форма взаимодействия с использованием ресурсов как образовательных, так и иных организаций¹⁴.

Например.

1.1.1 Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования (вариант В) слабовидящих обучающихся включает: обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса.

Обязательная часть образовательной программы для слабовидящих обучающихся – 80%, а часть, формируемая участниками образовательного

¹³ Часть 4 статьи 79 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

¹⁴ Статья 15 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ).

процесса – 20% от общего объема адаптированной основной образовательной программы.

1.1.2. Адаптированная основная образовательная программа для слабовидящих обучающихся реализуется образовательной организацией через урочную и внеурочную деятельность в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами.

1.1.3. Адаптированная основная образовательная программа для слабовидящих обучающихся должна содержать:

1.1.3.1. пояснительную записку;

1.1.3.2. планируемые результаты освоения слабовидящими обучающимися адаптированной основной образовательной программы;

1.1.3.3. систему оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы слабовидящими обучающимися;

1.1.3.4. учебный план;

1.1.3.5. программы отдельных учебных предметов;

1.1.3.6. программу духовно-нравственного развития;

1.1.3.7. программы коррекционных курсов;

1.1.3.8. программу формирования универсальных учебных действий у слабовидящих обучающихся на ступени начального общего образования;

1.1.3.9. программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни;

1.1.3.10. программу внеурочной деятельности;

1.1.3.11. систему условий реализации адаптированной основной образовательной программы в соответствии с требованиями Стандарта.

1.1.4. Адаптированная основная образовательная программа начального общего образования должна учитывать общие и особые образовательные потребности слабовидящих обучающихся, которые удовлетворяются, в том числе, реализацией коррекционно-развивающей области.

1.1.5. Требования к разделам адаптированной основной образовательной программы начального общего образования:

При обучении слепых и слабовидящих обучающихся необходимо как можно больше использовать технические средства реабилитации.

В последние годы в учебную деятельность слепых и слабовидящих активно внедряются информационные технологии. Специальное программное обеспечение и периферийное оборудование позволяют преобразовывать электронный вариант информации в аудио- и рельефно-точечный форматы.

В настоящее время обучающиеся с глубоким нарушением зрения способны оперативно получать информацию, осуществляя самостоятельно ее поиск в сети Интернет или на электронных носителях. Благодаря появившейся возможности сканирования плоскочечных текстов, незрячий школьник в течение нескольких часов может получить в электронном виде практически любой учебник по гуманитарным предметам. Отчасти проблемой остается работа с иллюстративным материалом и текстами по математике, физике и химии. Причина – сложность распознавания при сканировании и представления математических формул, однако и эта техническая проблема во многом решена.

В результате применения информационных технологий, адаптированных для работы пользователей с нарушением зрения, незрячие и слабовидящие обучающиеся получают:

- доступ к информации на электронных носителях;
- доступ к информационным ресурсам Интернет;
- доступ к плоскочечным текстам (путем сканирования, распознавания и прочтения при помощи синтезатора речи или тактильного дисплея);
- возможность использования информационно-поисковых систем, баз данных, электронных каталогов библиотек;
- преобразование электронной информации в доступную и удобную форму (например, печать текста рельефно-точечным или укрупненным шрифтом);

- самостоятельная подготовка на компьютере различных документов (рефератов, докладов и др.);
- дистанционный обмен информацией.

Рабочее место пользователя с нарушением зрения состоит из компьютера, специального программного обеспечения и комплекта периферийного оборудования. Комплект периферийного оборудования формируется с учетом индивидуальных потребностей пользователя с нарушением зрения и может включать в себя индивидуальные технические средства обучения (тактильный дисплей и др.) и/или коллективные (специальный принтер). Рассмотрим наиболее часто применяемые устройства и программное обеспечение, облегчающие работу незрячего пользователя.

Программы увеличения изображений предназначены для пользователей с ослабленным зрением. Программа ZoomText и MAGIc обеспечивают увеличение изображения (от двукратного до шестнадцатикратного) и одновременную работу с несколькими (до восьми) окнами увеличения.

Программы экранного доступа обеспечивают распознавание и озвучивание текстовой и графической информации, выводимой на монитор, и применение тактильных дисплеев для чтения текстовой информации рельефно-точечным шрифтом Брайля. Программы экранного доступа основаны на технологиях синтеза речи.

Тактильный дисплей – устройство, позволяющее незрячему пользователю воспринимать текстовую информацию с обычного дисплея в виде рельефно-точечных символов системы Брайля.

Специальные принтеры, распечатывающие текст рельефно-точечным шрифтом Брайля, представляют собой устройства вывода текстовой информации в символах шрифта Брайля. Современные специальные принтеры позволяют выводить на печать тексты, выполненные в любом текстовом редакторе, а также графические изображения, готовые к использованию сразу после печати.

«Электронная лупа» представляет собой телевизионные увеличители, проецирующие изображение бумажных документов на экран монитора или телевизора.

Читающие машины-сканеры, в сочетании с системами оптического распознавания текста. Читающие машины ИНФА-100 и ИНФА-200 обеспечивают незрячему и слабовидящему возможность чтения любых плоскочечатных текстов с помощью синтезатора речи.

Отечественный и зарубежный опыт показывает, что специализированное рабочее компьютерное место, адаптированное для работы незрячего, а также аппараты для изготовления рельефно-графических пособий (РГП) целесообразно иметь непосредственно в образовательной организации, где обучается школьник с глубоким нарушением зрения. Это позволит своевременно обеспечить незрячих обучающихся значительной частью дидактического материала и РГП. Оказать содействие в распечатке материала рельефно-точечным шрифтом Брайля, и изготовлении некоторых рельефно-графических пособий могут в центрах поддержки, созданных в библиотеках для слепых.

Существенно облегчает процесс обучения школьника, имеющего нарушение зрения диктофон с флеш-памятью. С его помощью обучающийся может накапливать на компьютере учебный материал в цифровом формате, быстро его находить и обрабатывать. В результате он становится независимее и активнее включается в образовательный процесс.

Применение учебных материалов в электронной форме в процессе обучения слепых и слабовидящих значительно расширяет возможности их интегрированного образования. Существует две формы представления таких материалов: в виде текстовых документов и программных оболочек. Текстовые документы можно читать с экрана компьютера (увеличив, если требуется, размер шрифта), распечатать на бумаге (в том числе и по системе Брайля), прослушивать с помощью синтезатора речи или читать на тактильном дисплее. Преимуществом такой формы является то, что материал легко доступен

(сканирование, интернет). Программные оболочки представляют собой пакеты программ, обеспечивающие интерактивное взаимодействие студента с содержащимся в них материалом. Как правило, они ориентированы на конкретный предмет и содержат как фактический материал по данному предмету, так и иллюстративный (например, демонстрации опытов). Этими программами могут пользоваться слабовидящие или слепые с остаточным зрением, укрупняя изображение, как средствами операционной системы, так и их внутренними средствами. К сожалению, работа в таких оболочках средствами экранного доступа для тотально слепых затруднена из-за обилия графических изображений.

Благодаря внедрению информационных технологий в учебную деятельность незрячих обучающихся облегчен их контакт с преподавателем (проверка домашних и контрольных работ и т.д.). Если у незрячего обучающегося имеется ноутбук, то он может использовать его непосредственно на уроке. В этом случае преподаватель может контролировать ход выполнения задания или проверить окончательный его результат, считывая информацию с экрана или распечатав ее на принтере.

Таким образом, активное применение в учебной деятельности школьников со зрительной депривацией информационных технологий, адаптированных для работы инвалидов по зрению, и технических средств обучения расширяет возможности их интегрированного образования в общеобразовательных организациях, осуществляющих обучение по адаптированным основным образовательным программам совместно с другими обучающимися.

Организация обучения детей с нарушениями слуха

Лица с нарушением слуха по медицинским показаниям делятся, на две категории, обусловленные частичной (парциальной) или полной потерей слуха. Слабослышащими являются те из них, чья потеря составляет менее 70 децибел (дб). Глухими считаются лица с нарушениями слуха более 70-80 дб.

При обучении детей с нарушением слуха в образовательных организациях общего образования педагогам следует знать, что у обучающихся с нарушением слуха в силу особенностей их развития:

- недоразвиты способности к приему, переработке и хранению информации, адресованной не только к пораженному анализатору, но и к сохранным;

- затруднено развитие речи;

- замедлен темп развития мышления, в частности процессов отвлечения и обобщения.

Обучение детей с нарушениями слуха в общеобразовательных организациях, осуществляющих обучение по адаптированным основным образовательным программам совместно с другими обучающимися может осуществляться при условии включения в учебный класс со слышащими учениками 1-2 обучающихся с данной нозологией.

Для слышащих обучающихся совместное обучение с глухими или слабослышащими несет большой воспитательный потенциал: оно способствует воспитанию у них толерантности, понимания проблем человека с нарушенным слухом, уважительного отношения к лицам с нарушенным слухом, готовности и способности к оказанию помощи, к неформальному общению и взаимодействию с глухими и слабослышащими.

При разработке технологий обучения обучающихся с нарушениями слуха необходимо дифференцировать содержание, приемы и методы организации учебной и коррекционно-образовательной работы с неслышащими (глухими) и слабослышащими обучающимися.

К категории слабослышащих относятся лица с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие. Речь слабослышащего обычно отличается рядом существенных недостатков, которые могут затруднять учебный процесс, а также процесс усвоения сложного для понимания материала.

Личностные особенности обучающихся с нарушением слуха, влияющие на процесс их обучения.

Из-за поражения слуха объем внешних воздействий на интеллектуальную сферу ограничен, взаимодействие со средой обеднено, затруднено общение с окружающими людьми, в то время как необходимым условием успешного психического и интеллектуального развития каждого человека является разнообразие и возрастание сложности внешних воздействий. Вследствие этого, психическая и интеллектуальная деятельность зачастую упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и менее разнообразными, что является препятствием в освоении сложных учебных навыков, требующих применения разнообразных и комбинированных действий.

У обучающихся с нарушением слуха гораздо большее значение, чем в норме, имеют зрительные раздражители, так как основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрение. Восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека.

Проведение учебных занятий требует как от педагогического работника, так и от обучающихся повышенного напряжения внимания, что ведет к утомлению и потере устойчивости внимания. Это, в свою очередь, приводит к снижению скорости выполняемой деятельности и увеличению количества ошибок.

Продуктивность внимания у обучающихся с нарушенным слухом в большой степени зависит от изобразительных качеств воспринимаемого материала. Чем они выразительнее, тем легче обучающимся с нарушенным слухом выделить информативные признаки предмета или явления.

Процесс запоминания у обучающихся с нарушенным слухом во многом опосредуется деятельностью по анализу воспринимаемых объектов, то есть по соотнесению нового материала с усвоенным ранее материалом. И в то же время специфические особенности зрительного восприятия слабослышащих влияют

на эффективность их образной памяти – в окружающих предметах и явлениях они часто выделяют несущественные признаки. В процессе обучения в образовательных организациях общего образования это качество обучающихся с нарушенным слухом может приводить к тому, что некоторые основные понятия изучаемого материала должны будут объясняться особо, что требует дополнительного учебного времени.

Произвольное запоминание обучающихся с нарушенным слухом отличается тем, что образы запоминаемых предметов в меньшей степени организованы, чем у слышащих. Поскольку обучающиеся с нарушенным слухом реже пользуются приемами опосредованного запоминания, то образы в их памяти сохраняются хуже (медленнее запоминаются и быстрее забываются), что в процессе обучения требует использования дополнительных приемов для повышения эффективности запоминания материала. При запоминании словесного материала у неслышащих и слабослышащих с тяжелой степенью поражения могут наблюдаться замены слов: замены по внешнему сходству звучания слова, смысловые замены. Такого рода трудности связаны с особенностями усвоения слабослышащими устной речи. Особенности усвоения слабослышащими устной речи требуют повышенного внимания со стороны преподавателя к терминам, которыми обучающиеся должны овладеть в процессе обучения. Для лучшего усвоения слабослышащими терминологии необходимо каждый раз писать на доске используемые термины и контролировать их усвоение обучающимися.

Компоненты психического развития лиц с нарушением слуха отличаются от нормы нарушением пропорций развития. Так, письменная речь у них преобладает над разговорной и соответственно, преобладает наглядно-образное мышление над словесно-логическим. Полноценное наглядно-образное мышление служит основой для формирования словесно-логического мышления. Однако, как правило, словесно-логическое мышление у обучающихся с нарушенным слухом развивается позже по сравнению с нормой. Сроки развития зависят во многом от степени тяжести поражения

слуха. У неслышащих и слабослышащих с тяжелой степенью поражения формирование словесно-логического мышления завершается к семнадцати годам и даже позднее. При более легких формах поражения слуха, когда психическое развитие слабослышащего не имеет дополнительных отклонений, можно говорить о том, что к моменту окончания школы подобная особенность мышления слабослышащих проявляется в основном только при решении сложных задач.

Поэтому обучающиеся с нарушенным слухом нуждаются в большей степени в использовании разнообразного наглядного материала в процессе обучения. Сложные для понимания темы должны быть снабжены как можно большим количеством схем, диаграмм, рисунков, компьютерных презентаций и тому подобным наглядным материалом.

Из-за таких особенностей интеллектуальной сферы обучающихся с нарушенным слухом как замедленное развитие мыслительных операций (в частности, операций анализа, синтеза, абстрагирования) у них часто наблюдаются трудности в выделении и осознании цели. В процессе учебной деятельности они стремятся как можно скорее получить результат, то есть достичь цели. Однако им не хватает сосредоточенности, умения соотнести образ будущего результата с получаемым продуктом, и у них не сформировано умение анализировать причины возникающих трудностей. Проблемы, возникающие при овладении учебными умениями и навыками, часто связаны с тем, что обучающиеся в своем стремлении получить поскорее результат пренебрегают освоением важных элементарных операций. Кроме того, у лиц с нарушением слуха часто не сформировано осознание обязательности достижения поставленной цели. Поэтому помимо задачи обучения стоит также и задача по воспитанию у обучающихся с нарушенным слухом ответственного отношения к учебному труду и формированию у них соответствующей мотивации.

Большие трудности могут возникнуть у обучающихся с нарушенным слухом на начальных этапах обучения в новом для них коллективе. Это связано

с замедленным формированием у них межличностных отношений и механизмов межличностного восприятия. У обучающихся с нарушенным слухом недостаточно сформированы оценочные критерии межличностных отношений. Поэтому они часто допускают крайности в оценке окружающих, с которыми встречаются в процессе обучения, они также недостаточно умеют дифференцировать личностные и деловые отношения.

Особенности в развитии двигательной сферы, характерные для лиц с нарушениями слуха, могут вызывать у них: замедленную, по сравнению со слышащими, скорость выполнения отдельных движений; замедленный темп деятельности в целом; относительную замедленность овладения двигательными навыками в целом.

Специальная образовательная среда для обучающихся с нарушениями слуха в общеобразовательных организациях, осуществляющих обучение по адаптированным основным образовательным программам совместно с другими обучающимися, должна включать комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих элементов организационного, содержательного, методического, технологического и технического характера, деятельность которых регулируется нормативно-правовыми документами разного уровня – международными, федеральными, региональными и внутренними (на уровне образовательной организации). Отсутствие или прекращение действия одного из элементов снижает эффективность воздействия средового фактора.

Компоненты специальной образовательной среды для лиц с нарушениями слуха:

- обеспечение безбарьерности учебной, воспитательной и рекреационной деятельности;
- индивидуальный подход в удовлетворении общих и специальных образовательных потребностей обучающихся с нарушениями слуха с учетом состояния слуховых и речевых возможностей, образовательного уровня и образовательных запросов, включая возможность обучения по адаптированному образовательному стандарту;

- наличие учебно-методического обеспечения и технического оснащения для обеспечения образовательного процесса для обучающихся с нарушениями слуха;

- обеспечение специального психологического сопровождения обучающихся с нарушениями слуха на всех этапах обучения;

- обеспеченность образовательного процесса кадрами преподавателей, владеющих знаниями об особенностях познавательной деятельности, общения, социального взаимодействия с обучающимися с нарушениями слуха и способных адаптировать учебный процесс, содержание, формы и методы учебной и воспитательной работы в соответствии с этими знаниями;

- наличие благоприятного психологического климата в образовательной организации, толерантных и доброжелательных отношений в системах «педагог – обучающийся с нарушением слуха», «обучающийся с нарушениями слуха – слышащие обучающиеся».

Значительные различия в образовательном стартовом уровне, в степени компенсации слухового дефекта (уровень развития речи, мышления, познавательных и коммуникативных процессов), в сформированности общеучебных умений у школьников с нарушенным слухом требуют индивидуального подхода к каждому из них при построении индивидуальной программы обучения и воспитания, а также психолого-педагогического и социального сопровождения.

Психофизические и познавательные особенности неслышащих обучающихся требуют внесения корректив в учебные планы и программы. В связи с этим необходимо предусмотреть перераспределение количественного соотношения лекционных и практических форм проведения учебных занятий в сторону увеличения последних при возможном сохранении или некотором увеличении часов на практические формы организации обучения. В программах учебных дисциплин должны быть усилены межпредметные связи

на протяжении всего периода обучения, причем особую значимость приобретают тематические взаимосвязи общеобразовательных дисциплин.

Построение учебных планов и программ должно осуществляться на блочно-модульной основе, обеспечивая для обучающихся с нарушениями слуха возможность поэтапного прохождения определенных уровней, этапов освоения значимых компетенций с последующим их закреплением и формированием предпосылок для перехода на следующий уровень.

Каждая учебная дисциплина в общеобразовательных организациях, осуществляющих обучение по адаптированным основным образовательным программам совместно с другими обучающимися, помимо стандартного учебно-методического комплекса, дополнительно, обеспечивая потребности обучающихся с нарушениями слуха, должна иметь: специальное учебное пособие (бумажный или электронный вариант); разработанные преподавателем опорные конспекты уроков и практических (лабораторных) занятий, учитывающие речевые и познавательные особенности неслышащих; средства наглядности и соответствующие мультимедийные материалы к каждой теме.

Для успешного овладения знаниями необходимо в процессе обучения решить несколько взаимосвязанных задач:

1. Обеспечить достаточно высокий уровень развития наглядно-образного и словесно-логического мышления, что даст возможность приобрести необходимую грамотность, позволяющую пользоваться чертежами, схемами. От этого в значительной степени будет зависеть самостоятельность выпускника в его дальнейшей трудовой деятельности.

2. Сформировать у обучающихся с нарушением слуха умение планировать собственную деятельность.

Педагогам, обучающим школьников с нарушением слуха надо помнить, что:

- для обучающихся с нарушением слуха гораздо большее значение, чем в норме, имеют зрительные раздражители, так как основная нагрузка по переработке поступившей информации ложится на зрение. Восприятие

словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека. На основании изложенного педагогу при проведении занятия требуется особая фиксация на собственной артикуляции;

- усвоение учебного материала ими в большой степени зависит от изобразительных качеств демонстрируемого материала. Чем они выразительнее, тем легче обучающимся выделить информативные признаки предмета или явления;

- особенности усвоения обучающимися с нарушением слуха устной речи требуют повышенного внимания со стороны преподавателя к терминам, которыми обучающиеся должны овладеть в процессе обучения, а также использованию доступной лексики – для лучшего усвоения терминологии необходимо вести словарную работу: каждый раз писать на доске (или использовать плакаты) используемые термины и контролировать их усвоение обучающимися;

- особенности восприятия учебного материала и памяти обучающихся с нарушением слуха требуют в процессе их обучения использовать разнообразный наглядный материал. Сложные для понимания темы должны быть снабжены как можно большим количеством схем, диаграмм, рисунков, компьютерных презентаций и т.п.

С целью получения обучающимися с нарушенным слухом информации в полном объеме звуковую информацию нужно обязательно дублировать зрительной. Особую роль в педагогической деятельности с ними играют видеоматериалы. Предъявляемая видеoinформация может сопровождаться бегущей строкой. Причем видеоматериалы особенно помогают в изучении процессов и явлений, поддающихся видеозаписи, а анимация может быть использована для изображения различных динамических моделей, неподдающихся видеозаписи процессов и явлений. Анимация может сопровождаться гиперссылками, комментирующими отдельные компоненты

изображения. Также важную обучающую функцию выполняют компьютерные модели и конструкторы, компьютерный лабораторный практикум.

Создание текстовых средств учебного назначения для обучающихся с нарушенным слухом требует обязательного участия специалиста-дефектолога, контролирующего развитие словарного запаса такой категории обучающихся. Это вызвано тем, что одним из наиболее значимых следствий недуга является ограниченный словарный запас и недостаток базовых средств для его пополнения.

Использование технических средств при обучении лиц с нарушениями слуха

Полноценное получение информации позволяет применительно к процессу образования снять ограничения в общении обучающихся между собой и преподавателей с обучающимися, повышению эффективности и качества обучения. Создание специальных учебных информационных пространств может быть реализовано с помощью современных мультимедийных аппаратных комплексов, программных продуктов и специальных сурдотехнических средств. При создании искусственных информационных пространств и реорганизации учебного процесса для детей с ограниченными возможностями, необходимо учитывать их инвалидизирующую патологию по здоровью, аспекты безопасности для их здоровья.

Организация необходимых акустических условий в учебных кабинетах

Акустика учебных кабинетов должна обеспечивать высокий коэффициент «сигнал-шум» в отношении голоса преподавателя. Кроме того, в пустом учебном кабинете уровень шума, обусловленный внешним уличным шумом, системами вентиляции и кондиционирования, не должен превышать 35 дБ.

Жестко нормируется также уровень реверберации (эхо-отклика), делающей речь неразборчивой: время реверберации не должно превышать 0.6 сек., а ее интенсивность должна гаситься до минимального уровня поглощающими материалами для обивки стен.

Для больших помещений (спортивный зал, актовый зал) часто практикуется установка громкоговорителей, усиливающих речь преподавателя.

На индивидуальном уровне используются современные цифровые системы радиосвязи, основанные на индивидуальных микроприемниках, вмонтированных в наушники у студентов, и передатчике с микрофоном, носимом преподавателем. Такие системы адресной трансляции с высоким коэффициентом «сигнал-шум» позволяют усиливать речь преподавателя непосредственно в ухе слабослышащего до необходимого уровня.

Для реализации обратной связи с преподавателем в дополнение используется сеть микрофонов в разных концах аудитории,

Все эти меры применяются при совместном обучении (что считается предпочтительным) нормально- и слабослышащих студентов.

Современные мультимедийные средства и программные продукты их поддерживающие, специальные технические и аппаратные устройства, изменения в организации образовательного процесса позволяют создать принципиально новую безбарьерную образовательную среду для людей с патологией здоровья. Условно средства технического сопровождения подразделяются на индивидуальные, групповые и аудиторные вспомогательные с возможностью их любой совместной комбинации.

Современные индивидуальные электроакустические средства, необходимые для комфортного образования школьников с нарушениями слуха:

- цифровые слуховые аппараты индивидуального пользования;
- портативные передатчики для FM-системы;
- кохлеарный имплант.

Аудиовизуальные средства подбираются индивидуально. Их исправность контролируется по согласованию со специалистами сурдологических центров.

Современные мультимедийные средства и программные продукты их поддерживающие, специальные технические и аппаратные устройства, изменения в организации учебного процесса позволяют создать принципиально

новую безбарьерную образовательную среду для обучающихся с ослабленным слухом.

Составляющими техническими элементами являются:

- мультимедийный компьютер специальной конфигурации;
- средства видеоподдержки учебного процесса (видеопроектор, оверхед, электронная доска, телевизор);
- средства аудиоподдержки учебного процесса (радиоклассы, акустический усилитель и колонки, система караоке);
- лицензионные и авторские программные продукты («Фонетика», «Горыныч» и пр.).

Базой системы является персональный компьютер, содержащий звуковую и видеокарты и позволяющий записывать и воспроизводить любой вид информации на монитор и слуховой аппарат.

Наличие в едином информационном пространстве технических средств обучения и специальных сурдотехнических компонентов (слуховые аппараты, радиоклассы, специальные насадки и пр.) для образовательных целей, позволяет сделать предположение о том, что совокупность данных устройств может рассматриваться как техническое средство реабилитации для студентов с нарушениями слуха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антюфеева Н.К. Повышение квалификации педагога дополнительного образования как личностная траектория его профессиональной карьеры / Н. К. Антюфеева // Внешкольник. - 2007. - № 3. - С. 17-18; Бюл. программно-метод. материалов для учреждений доп. образования детей. - 2007. - № 4. - С. 33-35.
2. Анчуков С.В. Проектирование индивидуального образовательного маршрута в системе многоуровневого профессионального образования / С.В. Анчуков // Наука и шк. - 2007. - № 4. - С. 6-9 . - Библиогр.: с. 9.
3. Асмолов А.Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства // Вопр. психол. 1990. № 5. С.81–97.

4. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М., 1977.
5. Бершадский М.Е. О технологиях персонифицированного повышения квалификации на основе использования сетевых образовательных ресурсов / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев // Методист. - 2007. - № 10. - С.2-4.
6. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты / Г.М. Беспалова // Директор шк. - 2007. - № 7. - С. 51-58. - Этот же материал под загл. «Тьюторское сопровождение школьников: организационные формы и образовательные эффекты» опублик. в журн.: Упр. образованием. - 2008. - № 4. - С. 83-92.
7. Буданова Г.П. Тьютору о тьюторстве : (разработка теоретической концепции и модели сетевого взаимодействия тьюторов по сопровождению процесса повышения квалификации педагогических работников, выполняющих функции классного руководителя) / Г.П.Буданова. Л.Н.Буйлова // Завуч. - 2007. - № 4. - С. 30-56. - Библиогр.: с. 55-56. - Модель деятельности тьютора в системе дополнительного профессионального образования. - С. 38-39. Позиция тьютора в системе повышения квалификации. - С. 39-42.
8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991. - 207 с.
9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении.- М.: Педагогика, 1972. - 423 с.
10. Давыдов В.В., Лазарев В.С., Неверкович С.Д. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей//Психологический журнал. - 1989 - № 1. - С. 32-41.
11. Деятельностный подход сегодня.//Вестник МГУ, сер. 14. Психология. - 1988. - №3. - С.83-86.
12. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М.: Изд-во Московского университета, 1986. - 199 с.
13. Инклюзивное образование: ключевые понятия / сост. Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. – М.: Владимир : Транзит – ИКС, 2009. – 48 с.

14. Информатизация общего среднего образования: Научно-методическое пособие / Под ред. Д.Ш. Матроса. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 384 с.

15. Квашнин Е.Г. Формирование у педагогов компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий на основе построения индивидуальной образовательной траектории / Е.Г. Квашнин. // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - № 2. - С. 8-11. - Библиогр.: с. 8, 25.

16. Кривцова С.В. Как разглядеть персональное в интенсивно растущем ребенке// Жизненные навыки. Психологические занятия с детьми 5-6 класса. – М.: Генезис. 2011. С.35-48.

17. Кривцова С.В., Кризис смысла в современной школе: взгляд с позиций экзистенциального анализа Журнал «Вопросы психологии», 2012, № 1.

18. Кривцова С.В. Твердость как учительская проблема: экзистенциально-феноменологический анализ. Ж-л «Народное образование», 2012, № 4.

19. Кривцова С.В. Тренинг «Учитель и проблемы дисциплины». М.: Генезис, 1997. 287 с.

20. Ковалева Т.М. К обсуждению принципиальной модели тьюторского сопровождения / Т. М. Ковалёва // Науч.-метод. журн. зам. директора шк. по воспитательной. работе. - 2008. - № 5. - С. 19-24. - Библиогр.: с. 23-24 (11 наим.).

21. Ковалева Т.М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора. Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», М.18-19 мая 2009г./ Науч. ред. Т.М. Ковалева, М.: АПКИППРО, 2009. 188с.

22. Ковалева Т.М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора. Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», М.18-19 мая 2009г./ Науч. ред. Т.М. Ковалева, М.: АПКИППРО, 2009. 188с.

23. Ковалева Т.М. Тьюторская практика в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. Альманах. Выпуск 2009г. Ред. Ковалева Т.М. и др. Томск, 2009. 104с.

24. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к проектированию содержания педагогического образования // Педагогика, 2000, № 3. С. 27-34.

25. Лазарев В.С., Афанасьева Т.П., Пуденко Т.И. Теоретические основания и опыт применения рефлексивно-ролевых игр в обучении руководителей// Системное управление трудовыми коллективами в строительстве. - М., 1988. С. 138-153.

26. Лазарев В.С. «Управление образованием на пороге новой эпохи». Педагогика 1995, № 5.

27. Лазарев В.С. «Системное развитие школы» - М.: Педагогическое общество России, 2003 г.

28. Лежнина Л.В. Индивидуальный образовательный маршрут как инновация в профессиональной подготовке педагогов-психологов / Л.В. Лежнина // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - № 2. - С. 21-25. - Библиогр.: с. 25.

29. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения/ Дефектология, № 5, 2005.

30. Малофеев Н.Н. «Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна» // Альманах ИКП РАО, №11/2007, Электронная версия).

31. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителя / Региональная общественная организация «Перспектива». – М.: USAID, 2008. – 40 с.

32. Панова Н.В. Сопровождение деятельности педагога на разных этапах жизненного пути / Н.В. Панова // Департамент проф. образования. - 2010. - № 2. - С. 37-43. - Библиогр.: с. 43.

33. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира / Под ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: Дидактика Плюс, 1997.

34. Опыт работы интеграционной школы. М.: Ковчег, 2004.
35. Педагогические технологии дистанционного обучения. Под редакцией Полат Е.С. - М.: Академия, 2008.
36. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М: Академия, 2007.
37. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополненное. – М.:ИИО РАО, 2008. – 274 с.
38. Специальная педагогика./ Под редакцией Н.М. Назаровой. М.: АКАДЕМА, 2001. –394с.
39. Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании. Сборник статей.- М: МИОО, 2008.- 160с.
40. Тюков А. А. Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности.// Игровое моделирование. Методика и практика. - Новосибирск, 1987. - С. 48-61.
41. Управление школой: теоретические основы и методы / Учебное пособие / Под ред. Лазарева В.С. - М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. - 336 с.
42. Щедровицкий Г. Л. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. - М., 1994-№ 3,4.
43. Яковлева Н.И. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов / Н.И. Яковлева // Справ. зам. директора шк. - 2008. - № 6. - С. 6-11.
44. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе: методическое руководство / Л.А. Ясюкова. – СПб: ГП Иматон, 1999. – 184с.