

**КОНЦЕПЦИЯ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

2016

Оглавление

. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ.....	4
РАЗДЕЛ 1. Обоснование необходимости разработки ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	14
1.1. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – неоднородная группа школьников	14
1.2. Современные тенденции в изменении состава детей с ограниченными возможностями здоровья.....	17
1.3. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это дети с особыми образовательными потребностями.....	120
РАЗДЕЛ II. Общие положения концепции ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	23
2.1. Функции ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	23
Определение функций Стандарта опирается на п.1 статьи 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».....	23
ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает:.....	23
2.2. Предмет стандартизации	24
2.3. Дифференциация ФГОС образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – четыре базовых варианта	27
2.4. Варианты стандарта, предусматриваемые для каждой категории обучающихся с ОВЗ.....	34
2.5. Требования к структуре образовательных Программ	35
2.6. Требования к результатам освоения Программ	44

2.7. Требования к условиям получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья	59
Приложение	68

I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1. Предметом регулирования настоящего Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Стандарт) являются отношения в сфере образования между их участниками, возникающие при реализации основной образовательной программы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – Программа) организацией, осуществляющей образовательную деятельность (далее – Организация).

2. Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации, законодательства Российской Федерации и с учетом Конвенции ООН о правах ребёнка, Конвенции ООН о правах инвалидов¹, и обеспечивает возможность учёта региональных, национальных, этнокультурных и других особенностей народов Российской Федерации при разработке и реализации Программы Организацией.

Стандарт отражает согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно школьного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые, в свою очередь, являются ориентирами для учредителей Организаций, специалистов системы образования, семей детей с ограниченными возможностями здоровья и широкой общественности.

При разработке Стандарта учтены:

- особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

¹ Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» № 46-ФЗ от 03.05.2012.

- неоднородность состава группы детей с ОВЗ;
- диапазон возможностей освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья образовательных программ в различных условиях обучения.

3. Стандарт утверждает основные принципы:

- создания благоприятной социальной ситуации развития и обучения каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, особыми образовательными потребностями;
- взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками;
- приобщения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

4. Стандарт преследует следующие цели:

- обеспечение государством равенства возможностей для каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и создания оптимальных специальных условий для получения качественного школьного образования;
- обеспечение государством гарантий получения школьного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- обеспечение государственных гарантий реализации заданных Стандартом дифференцированных уровней и вариантов школьного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно школьного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

- обеспечения равных возможностей социального развития и освоения школьного образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья независимо от характера и степени выраженности данных ограничений, места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;

- обеспечения вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм школьного образования, возможности формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учётом особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

5. Стандарт является основой для:

- разработки и реализации всех видов образовательных программ - Основной образовательной программы; Адаптированной образовательной программы; Специальной индивидуальной образовательной программы; Программы коррекционной работы;

- разработки примерных образовательных программ (далее – Примерные программы);

- разработки нормативов финансового обеспечения реализации Основной образовательной программы; Адаптированной образовательной программы; Специальной индивидуальной образовательной программы; Программы коррекционной работы;

- формирования учредителем государственного (муниципального) задания в отношении Организаций;

- объективной оценки соответствия образовательной деятельности Организации требованиям Стандарта к условиям реализации и структуре Основной образовательной программы; Адаптированной образовательной программы; Специальной индивидуальной образовательной программы; Программы

коррекционной работы;

- подготовки, профессиональной переподготовки, повышения квалификации и аттестации педагогических работников, административно-управленческого персонала государственных и муниципальных Организаций.

6. Основная образовательная программа; Адаптированная образовательная программа; Специальная индивидуальная образовательная программа, программа коррекционной работы утверждаются Организацией самостоятельно в соответствии с настоящим Стандартом и с учётом Примерных программ².

При разработке Программ Организация определяет продолжительность пребывания ребенка в Организации, режим работы Организации в соответствии с объёмом решаемых образовательных, педагогических и организационно-управленческих задач. Программы реализуются в течение всего времени пребывания детей с ограниченными возможностями здоровья в Организации.

7. Стандарт является ориентиром для независимой оценки качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья³.

8. Стандарт устанавливает требования, обязательные при реализации Программ, в том числе:

- к структуре Программ;
- к условиям реализации Программ;
- к результатам освоения Программ;
- к итоговым достижениям обучающихся с ОВЗ, определяемым к моменту завершения школьного обучения;

² Закон РФ «Об образовании», ст. 12.6.

³ Закон РФ «Об образовании», ст. 5.

Концепция ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разработана в соответствии с пунктом 6 статьи 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:⁴

В целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты образования указанных лиц или включаются в федеральные государственные образовательные стандарты специальные требования.

В тексте Концепции стандарта используются следующие термины, в значении, раскрытом в статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»⁵:

- воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;
- образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;
- образовательная деятельность — деятельность по реализации образовательных программ;

⁴ [Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ \(в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ\).](#)

⁵ [Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ \(в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ\).](#)

- образовательная организация - некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана;
- образовательная программа - комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации;
- адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц;
- примерная основная образовательная программа - учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы;
- обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни;
- уровень образования - завершённый цикл образования,

характеризующийся определенной единой совокупностью требований;

- учебный план - документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся;
- индивидуальный учебный план - учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;
- федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) - совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;
- обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;
- инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Концепция ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья исходит из положений, изложенных в статье 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:⁶

- образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

⁶ [Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ \(в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ\).](#)

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

- государство в лице уполномоченных им органов государственной власти Российской Федерации и органов государственной власти субъектов Российской Федерации обеспечивает подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и содействует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность;

- общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по основным образовательным программам с поддерживающей ее программой коррекционной работы; по адаптированным образовательным программам; по специальным индивидуальным образовательным программам. В этих организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися;

- под специальными условиями получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития, включающие в себя использование адаптированных образовательных программ (программ коррекционной работы, индивидуальных специальных образовательных программ); специальных методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без

которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;

- при получении образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература;
- особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социальной защиты населения.

Концепция согласуется с пунктом 2 статьи 34 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:⁷

Обучающиеся имеют право на предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции.

Согласно пп. 8 п. 3 ст. 44 родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право присутствовать при обследовании детей психолого-медико-педагогической комиссией, обсуждении результатов обследования и рекомендаций, полученных по результатам обследования, высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей.

⁷ [Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ \(в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ\).](#)

В соответствии с пп. 6 п. 1 ст. 48 педагогические работники обязаны учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями.

Согласно п. 9 ст. 58 той же статьи обучающиеся в образовательной организации по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, не ликвидировавшие в установленные сроки академической задолженности с момента ее образования, по усмотрению их родителей (законных представителей) оставляются на повторное обучение, переводятся на обучение по адаптированным образовательным программам в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии либо на обучение по индивидуальному учебному плану.

Статьей 60 регулируется порядок выдачи документов об образовании. Лицам с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптированным основным общеобразовательным программам, выдается свидетельство об обучении по образцу и в порядке, которые устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Согласно п. 1 ст. 111 приведенные выше положения вступили в силу с 1 сентября 2013 г.

РАЗДЕЛ 1. Обоснование необходимости разработки ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

1.1. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – неоднородная группа школьников

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья — это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий⁸.

Группа школьников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в неё входят дети с различными нарушениями:

- слуха;
- зрения;
- речи;
- опорно-двигательного аппарата;
- задержкой психического развития;
- интеллекта;
- расстройствами аутистического спектра;
- множественными нарушениями развития.

Биологическое неблагополучие ребёнка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обуславливает возникновение отклонений в его психическом развитии. Вовремя начатое и правильно организованное обучение ребёнка позволяет предотвращать или

⁸ Пункт 16 статьи 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)..

смягчать эти вторичные по своему характеру нарушения (так, немота является следствием глухоты лишь при отсутствии специального обучения, а нарушение пространственной ориентировки, искажённые представления о мире – вероятным, но не обязательным следствием слепоты).

Уровень психического развития поступающего в школу ребёнка с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и степени выраженности первичных проблем здоровья, но и от качества предшествующего обучения и воспитания (раннего и дошкольного).

Диапазон различий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с выраженными нарушениями развития. От ребёнка, способного при специальной поддержке успешно обучаться совместно со здоровыми сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе, направленной на формирование элементарных жизненных навыков на протяжении всего школьного возраста. При этом столь выраженный к моменту поступления в школу диапазон различий в развитии наблюдается не только по группе детей с ОВЗ в целом, но и внутри каждой входящей в неё категории детей (см. Приложение 1).

Именно вследствие неоднородности состава группы обучающихся с ОВЗ диапазон различий в требуемом им уровне и содержании образования тоже должен быть максимально широким – от основного общего и среднего общего образования, сопоставимого по уровню и срокам овладения с образованием здоровых сверстников, до возможности обучения на протяжении всего школьного возраста основным жизненным навыкам. Для каждой категории детей с ОВЗ требуется дифференциация стандарта – разработка вариантов, на практике обеспечивающих: охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям;

преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванных тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребёнка к освоению образования, сопоставимого по уровню и срокам с образованием здоровых сверстников; преодоление существующих на практике ограничений в получении специальной помощи детьми с ОВЗ, включёнными в общий образовательный поток.

1.2. Современные тенденции в изменении состава детей с ограниченными возможностями здоровья

Состав группы обучающихся с ОВЗ в настоящее время явно меняется, при этом выделяются два взаимосвязанных процесса. Одной из ведущих современных тенденций является рост доли детей с тяжёлыми комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развёрнутой системы специальных условий обучения и воспитания, что невозможно не учитывать при создании стандарта. В его разработке должны быть представлены варианты, предусматривающие значительно более низкие в сравнении со здоровыми сверстниками уровни образования.

Вместе с тем наряду с «утяжелением» состава обучающихся с ОВЗ обнаруживается и противоположная тенденция. Масштабное практическое применение научных достижений в сфере медицины, техники, цифровых технологий, специальной психологии и коррекционной педагогики приводит к тому, что часть детей с ОВЗ достигает к началу школьного обучения близкого к норме уровня психического развития, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным. Существенную роль в таком изменении ситуации играет раннее (на первых годах жизни) выявление и ранняя комплексная помощь детям, внедрение в практику научно обоснованных и экспериментально проверенных форм организации совместного обучения здоровых дошкольников с детьми с ОВЗ, принципиально новых подходов и технологий их обучения.

Часть наиболее «благополучных» детей с ОВЗ «уходят» в общеобразовательное пространство. Однако ФГОС начального общего образования не предусматривает удовлетворения их особых образовательных потребностей в полном объёме, что в результате ставит под угрозу реализацию права этих детей на получение адекватного их возможностям и

потребностям образования, максимальную реализацию реабилитационного потенциала.

На фоне интеграции/инклюзии части наиболее «благополучных» обучающихся с ОВЗ растёт доля детей со сложной структурой нарушения развития. Эти взаимосвязанные тенденции изменения состава обучающихся являются устойчивыми, вследствие чего встают задачи более точной, чем в настоящее время, дифференциации уровней образования детей с ОВЗ и обеспечения гарантий получения специальной психологопедагогической помощи детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Достижения в развитии цифровых технологий, отоларингологии, аудиологии, специальной психологии и коррекционной педагогики, согласованные действия специалистов разного профиля в системе междисциплинарной помощи детям с ОВЗ приводят к появлению новых групп обучающихся с ОВЗ - их медицинский и социально-психологический статус меняется на протяжении детства. Это означает, что Стандарт должен предусматривать и обеспечивать возможность гибкой смены образовательных Программ и условий для получения образования.

Так, в категории лиц с тяжелыми нарушениями слуха выделена в последние десятилетия группа детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации, их число неуклонно растет на современном этапе. Уникальность ситуации с имплантированными детьми заключается в том, что их социально-психологический статус меняется в процессе постоперационной реабилитации трижды. До момента подключения речевого процессора ребенок может характеризоваться в соответствии с устоявшимися классификациями как глухой, слабослышащий с тяжелой тугоухостью, оглохший (сохранивший речь или теряющий ее). После подключения процессора состояние слуха детей уравнивается – все благополучно прооперированные становятся детьми, которые могут ощущать звуки интенсивностью 30-40 дБ, что соответствует легкой тугоухости (1 степень по

международной классификации). Статус детей меняется. Они уже способны воспринимать звуковые сигналы, надежно воспринимать неречевые звучания и реагировать на них. Однако ребенок продолжает вести себя в быту как глухой человек, опираясь на умения и навыки, сформированные ранее в условиях тяжелого нарушения слуха. Для него по-прежнему важны зрительные опоры и привычные средства восприятия речи и коммуникации: чтение с губ, письменная речь, дактилология, жестовая речь, привычка контролировать произношение при помощи кинестетических опор и др. До тех пор, пока не завершится первоначальный этап реабилитации, т.е. пока не произойдет перестройка коммуникации и взаимодействия ребенка с близкими на естественный лад, он сохраняет этот особый (переходный) статус. Благополучное завершение первоначального этапа реабилитации означает, что ребенок с кохлеарными имплантами встал на путь естественного развития коммуникации, и его статус вновь изменился - он начинает вести себя и взаимодействовать с окружающими как слышащий и начинает демонстрировать естественное («слуховое») поведение в повседневной домашней жизни. Выбор образовательного маршрута детей с кохлеарными имплантами зависит от точности определения его *актуального* социально-психологического статуса, и инструментом его определения является новая, теперь уже динамическая классификация, разработанная в Институте коррекционной педагогики. Представим ее кратко в подтверждение необходимости предусмотреть при разработке Стандарта механизмы гибкой смены образовательного маршрута, Программ и условий получения образования.

До операции оценивается характер нарушения, степень его выраженности, время потери слуха, сроки и характер слухопротезирования, его эффективность, наличие вторичных нарушений развития, условия предыдущего воспитания и обучения.

После подключения процессора состояние слуха детей меняется и

уравнивается, поэтому более важными становятся различия в развитии вербальной и невербальной коммуникации и характеристика сенсорной основы, на которой она была сформирована. По этим основаниям выделяются три группы детей с кохлеарными имплантами: 1) сформированной на нормальной сенсорной основе речью и коммуникацией (оглохшие); 2) вступающие в коммуникацию и обладающие развернутой речью, сформированной до операции на зрительно-слуховой или слухозрительной основе (дети с тяжелыми нарушениями слуха, обучение которых было своевременным и успешным); 3) дети, у которых до операции не удалось сформировать развернутую словесную речь, их коммуникация осуществляется другими средствами (дети с тяжелыми нарушениями слуха, обучение которых не было своевременным и успешным; дети с дополнительными первичными нарушениями).

Благополучное завершение первоначального этапа реабилитации означает, что дети с кохлеарными имплантами уравниваются по двум показателям – сходное состояние слуха и все они встали на путь естественного развития коммуникации и речи. Теперь требуется подбирать подходящий образовательный маршрут, и важными ориентирами становятся степень сближения развития ребенка с возрастной нормой и оценка перспективы дальнейшего сближения в разных условиях обучения. По этим основаниям дети с кохлеарными имплантами делятся на несколько групп: приблизившиеся к возрастной норме и готовые к вхождению в общеобразовательную среду при минимальной специальной поддержке; еще не приблизившиеся к возрастной норме, но имеющие перспективу благополучного дальнейшего развития и приближения к норме в обычной среде при постоянном наблюдении и систематической специальной сурдопедагогической поддержке; 4) не приблизившиеся к возрастной норме и не имеющие перспективы сближения с нормой в обычной среде даже при постоянном наблюдении и специальной сурдопедагогической поддержке.

Все приведенные классификации последовательно сменяют друг друга и являются составными частями динамической по своей сути классификации детей с кохлеарными имплантами, необходимой специалистам для понимания динамики изменений, происходящих с ребенком с КИ в процессе реабилитации, выбора и гибкой смены его образовательного маршрута.

Итак, Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ должен учитывать современные тенденции в изменении состава этой группы детей и выступать инструментом решения возникших на практике проблем.

1.3. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это дети с особыми образовательными потребностями

Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных организаций. Отклонения в развитии ребёнка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства⁹. Грубо нарушается связь ребёнка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребёнок приобретает без специально организованных условий обучения.

Целью специального образования является введение в культуру ребёнка, по разным причинам выпадающего из неё. Преодолеть «социальный вывих» и ввести ребёнка в культуру можно, используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные

⁹ Ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребёнка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его «социальным вывихом» (метафора Л.С. Выготского).

задачи, разделы содержания обучения, а также методы, приёмы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития, и определяют особую логику построения учебного процесса, находят своё отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем обучающимся с ОВЗ:

- специальное обучение должно начинаться сразу же после выявления отклонения в развитии ребенка;

- требуется введение в содержание обучения специальных разделов, не присутствующих в Программе, адресованной нормально развивающимся сверстникам;

- необходимо использование специальных методов, приёмов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), учитывающих особые образовательные потребности и обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения;

- индивидуализация обучения требуется в большей степени, чем для здорового ребенка;

- следует обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;

- необходимо максимальное расширение образовательного пространства – выход за пределы образовательного учреждения для расширения жизненной компетенции.

Соответственно, ещё одним важнейшим основанием для разработки стандарта является необходимость предусмотреть в структуре образования удовлетворение как общих со здоровыми сверстниками, так и особых

образовательных потребностей, единых для всех групп и специфичных для каждой категории обучающихся с ОВЗ.

Только удовлетворяя особые образовательные потребности ребёнка с ОВЗ, можно открыть ему путь к общему образованию.

Неоднородность состава обучающихся с ОВЗ и максимальный диапазон различий в требуемом уровне и содержании образования обуславливает необходимость разработки дифференцированного стандарта, включающего такой набор вариантов, который даст возможность обеспечить на практике максимальный охват обучающихся с ОВЗ; гарантировать им удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей; преодолеть зависимость получения образования от места проживания, вида образовательной организации, тяжести нарушения психического развития, способности к освоению уровня образования, предусмотренного для здоровых сверстников («цензового» образования).

РАЗДЕЛ II. Общие положения концепции ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

2.1. Функции ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Определение функций Стандарта опирается на п.1 статьи 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает:

- максимальное расширение охвата обучающихся с ОВЗ образованием, отвечающим их возможностям и потребностям;
- конституционное право на начальное школьное образование вне зависимости от тяжести нарушения развития, возможностей освоения «цензового» уровня образования; вида образовательного учреждения;
- гарантирует удовлетворение общих со здоровыми детьми и особых образовательных потребностей;
- возможность выбора варианта образования, адекватного возможностям обучающегося с ОВЗ, отвечающего желанию семьи и рекомендациям специалистов, предоставление семье всей полноты информации о диапазоне возможных достижений ребёнка;
- сопоставимое качество образования обучающихся с ОВЗ на всей территории Российской Федерации;
- механизм регуляции процесса интеграции/инклюзии обучающихся с ОВЗ;
- условия для инновационного развития отечественной образовательной системы, механизм взаимодействия систем и специалистов общего и специального образования.

2.2. Предмет стандартизации

В соответствии с отечественной традицией, развивающейся в контексте становления ценностей современного мира, целью образования детей с ОВЗ в наиболее общем смысле является введение в культуру ребёнка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства, ориентированного на норму развития. Культура в данном случае рассматривается, прежде всего, как система ценностей (частных, семейных, государственных), взрослея и присваивая которые, ребёнок реализует свои личные устремления, берёт на себя посильную ответственность за близких, занимает активную жизненную позицию в сообществе. Только полноценно развиваясь в поле ценностей своей культуры, обучающийся с ОВЗ может получить полезные для него знания, умения и навыки, достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском сообществе.

Стандарт рассматривается как неотъемлемая часть действующего ФГОС общего образования, поэтому предмет стандартизации образования обучающихся с ОВЗ в основе совпадает с общим – оба обеспечивают образование ребёнка развивающегося, образующегося, социализирующегося. Соответственно и здесь предметом стандартизации являются требования к¹⁰:

- структуре образовательной программы, (в том числе соотношение обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и объём ;
- условиям реализации образовательных Программ, в том числе кадровые, финансовые, материально-технические и иные условия;
- результатам освоения образовательных Программ на каждой ступени образования.

¹⁰ Согласно пункту 3 статьи 11 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).

В то же время предмет стандартизации специфичен, поскольку адресован разнородной группе школьников с ОВЗ, имеющих не только общие, но и особые образовательные потребности. Диапазон различий в развитии разных категорий обучающихся с ОВЗ и каждой категории столь велик, что невозможно планировать единые итоговые достижения всех обучающихся с ОВЗ к моменту завершения школьного образования. В связи с этим необходимой является дифференциация итоговых достижений обучающихся с ОВЗ, соответствующая широкому диапазону их возможностей. Таким образом, в стандарте образования детей с ОВЗ предметом стандартизации становятся требования к итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения. Эти требования могут быть как сопоставимыми, так и не сопоставимыми с итоговыми достижениями здоровых сверстников:

- итоговые достижения обучающихся с ОВЗ в целом соответствуют требованиям к итоговым достижениям здоровых сверстников, определяемым уже действующим ФГОС, но при этом оцениваются как с точки зрения освоения «академического» компонента образования, так и жизненной компетенции ребенка.
- итоговые достижения обучающихся с ОВЗ не соответствуют требованиям к итоговым достижениям здоровых сверстников, определяемым действующим ФГОС - предусматривается значительное сокращение «академического» компонента и специфическое расширение компонента жизненной компетенции.
- итоговые достижения обучающихся принципиально отличаются от требований к итоговым достижениям здоровых сверстников к моменту завершения школьного образования и определяются индивидуальными возможностями ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития - «академический» компонент редуцируется до полезных ребёнку элементов

академических знаний, и максимально расширяется область развития его жизненной компетенции. Накопление доступных навыков коммуникации, социальнобытовой адаптации готовит обучающегося с ОВЗ к, насколько возможно, активной жизни в семье и социуме.

Итак, предметом стандартизации являются:

- требования к итоговым достижениям к моменту завершения школьного образования;
- требования к структуре основной образовательной программы; структуре программы коррекционной работы; структуре адаптированной образовательной программы, структуре индивидуальной специальной образовательной программы;
- требования к результатам образования применительно к каждому уровню образования (начальное общее образование; основное общее образование; среднее общее образование);
- требования к условиям получения образования.

2.3. Дифференциация ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – четыре базовых варианта

Для гарантированного получения школьного образования обучающимися с ОВЗ должны быть разработаны варианты стандарта, при этом каждый из них характеризуется по следующим основным параметрам:

- требования к итоговым достижениям обучающихся с ОВЗ к моменту завершения школьного образования;
- требования к структуре образовательной программы;
- требования к результатам обучения применительно к каждому уровню образования;
- требования к условиям получения образования.

Для каждой категории обучающихся с ОВЗ разрабатывается набор вариантов стандарта, отвечающих их общим и особым образовательным потребностям, диапазону возможных различий в уровне развития поступающего в школу ребёнка. Поскольку возможности развития ребенка с ОВЗ раскрываются в обучении, предусматривается возможность перехода с одного варианта ФГОС на другой при желании семьи и рекомендации специалистов. Семье гарантируется предоставление всей полноты информации о диапазоне возможных достижений ребёнка в разных условиях обучения и в выбираемом варианте ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

Первый вариант стандарта (А)

Этот вариант адресован обучающимся с ОВЗ, достигшим к моменту поступления в школу уровня развития, близкого возрастной норме и имеющим положительный опыт общения со здоровыми сверстниками.

Обучающийся с ОВЗ получает образование, сопоставимое с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки.

Он полностью включён в общий образовательный поток (инклюзия) и по окончании школы может получить такой же документ об образовании, как и его здоровые сверстники. Осваивая основную образовательную Программу, требования к которой установлены действующим ФГОС, обучающийся с ОВЗ имеет право на прохождение текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации в иных формах¹¹. Эти специальные условия аттестаций конкретизируются применительно к каждой категории обучающихся с ОВЗ по первому варианту ФГОС.

В случае необходимости среда и рабочее место обучающегося с ОВЗ должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья.

Обязательной является систематическая специальная помощь – создание условий для реализации особых образовательных потребностей. Основная образовательная Программа (требования к которой установлены ФГОС) обязательно дополняется Программой коррекционной работы, направленной на развитие жизненной компетенции ребенка и поддержку в освоении основной образовательной Программы.

Требования к структуре, условиям и результатам коррекционной работы для каждого уровня образования задаются ФГОС для обучающихся с ОВЗ применительно к каждой категории детей в данном варианте.

Устанавливаются следующие обязательные направления коррекционной работы, составляющие структуру Программы коррекционной работы в варианте А:

¹¹ Пункт 13 статьи 59 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).

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми и учащимися по вопросам создания специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира и её временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.
- специальная поддержка в освоении основной образовательной Программы.

Педагоги, реализующие программу коррекционной работы в образовательной организации, должны иметь соответствующую квалификацию и уровень образования. Они могут работать в системе образовательных организаций, для отдельных категорий обучающихся с ОВЗ – в системе здравоохранения, где есть специалисты необходимого ребёнку профиля (Центр психолого-педагогической коррекции и реабилитации, ПМС-центры, сурдологический центр, ПМПК и др.).

В соответствии с установленной для первого варианта (А) структурой Программы коррекционной работы определяются специальные требования к результатам коррекционной работы по отношению к каждой категории обучающихся с ОВЗ и для каждого уровня образования.

Родители обучающегося с ОВЗ, готового к обучению в общеобразовательной среде, выражают в письменной форме желание обучать своего сына/дочь совместно со здоровыми сверстниками, а также – готовность систематически оказывать помощь своему ребёнку дома.

В случае появления стойких затруднений в ходе обучения и/или взаимодействия со здоровыми сверстниками обучающийся с ОВЗ направляется на комплексное обследование в психолого-медико-педагогические комиссии с целью выработки рекомендаций родителям и специалистам по его дальнейшему обучению.

Неспособность обучающегося с ОВЗ полноценно освоить отдельные предметные линии и даже область образования в структуре основной образовательной Программы не должна служить препятствием для выбора или продолжения освоения первого варианта ФГОС для обучающихся с ОВЗ, что конкретизируется применительно к каждой категории детей с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей.

Второй вариант стандарта (В)

Обучающийся с ОВЗ получает образование, сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения школьного обучения с образованием здоровых сверстников, но в более пролонгированные календарные сроки, находясь в среде сверстников со сходными ограничениями здоровья и сходными или не противоречащими образовательными потребностями.

Обязательной является организация специальных условий обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей, использование адаптированной образовательной Программы¹².

Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями ограничений здоровья и особыми образовательными потребностями

¹² Второй вариант (В) для обучающихся с ОВЗ может быть реализован в образовательных организациях, работающих как по адаптированным образовательным программам, так и по основным образовательным программам, способных обеспечить специальные условия обучения и воспитания.

категории обучающихся с ОВЗ и дополнительно приспособляются к конкретному ребёнку.

Второй вариант ФГОС отличается от первого (инклюзии) также усилением внимания к формированию полноценной жизненной компетенции, использованию полученных знаний в реальных условиях.

В связи с неизбежной вынужденной упрощённостью специальной среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к ребёнку, но ограничивающей его контакты и взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по планомерному введению ребёнка в более сложную социальную среду. Ее смыслом является поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов ребёнка с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками. Требования к организации расширения социального опыта ребенка, его контактов со здоровыми сверстниками конкретизируются применительно к каждой категории детей с ОВЗ и каждому уровню образования.

Третий вариант стандарта (С)

В этом варианте требования к итоговым достижениям обучающихся не соответствуют требованиям к итоговым достижениям здоровых сверстников на всех его уровнях и к моменту завершения школьного образования.

Обязательной является организация специальных условий обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей, обязательно использование адаптированной образовательной Программы, которая при необходимости индивидуализируется. В структуре адаптированной образовательной Программы «академический» компонент редуцирован в пользу расширения области развития жизненной компетенции¹³

¹³ Третий вариант ФГОС для обучающихся с ОВЗ может быть реализован в образовательных организациях, работающих по адаптированным образовательным

Обучающийся находится в среде сверстников с ограниченными возможностями здоровья. Рабочее место организуется в соответствии со специфическими потребностями данной категории детей, особенностями ограничений здоровья, развития и особыми образовательными потребностями конкретного ребёнка.

В связи со значительной вынужденной упрощённостью среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к ребёнку и ограничивающей его жизненный опыт и взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по введению ребёнка в более сложную социальную среду. Смыслом этой работы является планомерное подготовленное и дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов ребёнка в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов таких детей с их нормально развивающимися сверстниками. Требования к организации расширения социального опыта ребенка, его контактов со здоровыми сверстниками конкретизируются применительно к каждой категории детей с ОВЗ и каждому уровню образования.

Четвёртый вариант стандарта (D)

Обучающийся с ОВЗ получает образование, итоговые достижения которого определяются его индивидуальными возможностями. При значительном ограничении и утилитарности содержания «академического» компонента образования требуется максимальное углубление в область развития жизненной компетенции.

В четвертом варианте стандарта обязательной и единственно возможной является индивидуальная специальная образовательная

программ. Также возможна реализация данного варианта в образовательных организациях, работающих по основным образовательным программам и способным обеспечить требуемые для данного варианта ФГОС условия обучения и воспитания.

Программа. Требования к ее структуре едины для всех категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Обучающийся с ОВЗ находится в среде сверстников с различными ограничениями здоровья, при этом их проблемы не обязательно должны быть однотипны. Среда и учебное место организуются в соответствии с особенностями развития конкретного ребёнка.

Обязательной является специальная организация всей жизни обучающегося для реализации его особых образовательных потребностей, развитие его жизненной компетенции в условиях образовательной организации и дома¹⁴

Требуется специальная работа по введению ребёнка в более сложную предметную и социальную среду, её смыслом является индивидуально дозированное поэтапное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах. Четвертый вариант стандарта, как и третий, предусматривает не только адаптацию ребёнка к условиям домашней жизни, но и доступное ему социальное развитие.

Представленные четыре варианта стандарта рассматриваются как интегральные характеристики требований к итоговым достижениям обучающихся с ОВЗ, структуре Программ (основной образовательной программы и поддерживающей ее программе коррекционной работы; адаптированной образовательной программе, специальной индивидуальной образовательной программе), условиям получения образования в очерченном диапазоне образовательных потребностей и возможностей обучающихся с ОВЗ. Стандартизация промежуточных результатов образования по отношению к каждому уровню образования обеспечивает сохранение возможности перехода ребёнка с одного варианта стандарта на другой в процессе школьного обучения. Это необходимо для максимального

¹⁴ Не имеется в виду надомное обучение.

использования потенциальных способностей детей и реализации их права на получение образования, адекватного возможностям, которые раскрываются в самом процессе обучения.

Таким образом, стандарт образования для обучающихся с ОВЗ предусматривает механизмы гибкой смены образовательного маршрута.

2.4. Варианты ФГОС, предусматриваемые для каждой категории обучающихся с ОВЗ

При разработке ФГОС для каждой категории обучающихся с ОВЗ требуется определить, какие его варианты могут быть востребованы. Применительно к каждому варианту должны быть представлены:

- требования к итоговым достижениям обучающихся с ОВЗ;
- требования к структуре образовательных Программ;
- требования к результатам образования для каждого уровня образования;
- требования к условиям получения образования.

В дифференциации перечисленных требований в соответствии с нуждами каждой категории обучающихся с ОВЗ состоит специфика разрабатываемого стандарта. ФГОС для обучающихся с ОВЗ может быть представлен только в описании его вариантов, которые и являются интегральными характеристиками, прямо соответствующими наличествующему диапазону различий в возможностях и потребностях получения образования детьми с ОВЗ.

Категория детей с ОВЗ	Варианты СФГОС
Глухие дети	I, II, III, IV
Слабослышащие дети	I, II, III
Слепые дети	I, II, III, IV

Слабовидящие дети	I, II, III
Дети с речевыми нарушениями	I, II, III
Дети с двигательными нарушениями	I, II, III, IV
Дети с задержкой психического развития	I, II, III
Умственно отсталые дети	III, IV
Дети с расстройствами аутистического спектра	I, II, III, IV

2.5. Требования к структуре образовательных Программ

ФГОС для обучающихся с ОВЗ является основой разработки структуры программ для каждой категории детей:

- Программы коррекционной работы, поддерживающей основную образовательную программу в первом варианте (А);
- Адаптированной образовательной Программы (обеспечивающей коррекционную направленность всего учебно-воспитательного процесса) во втором (В) и третьем (С) вариантах;
- Специальной индивидуальной образовательной Программы в четвертом варианте (D).

Поскольку цель образования обучающихся с ОВЗ едина – введение в культуру ребёнка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства, ориентированного на норму развития, то и структура Программ должна быть единой, хотя итоговые достижения обучающихся будут различаться. В соответствии с этим в структуре образовательных Программ обучающихся с ОВЗ предлагается выделить восемь областей образования. При этом их содержание выстраивается в новой логике.

Каждая содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: «академический» и «жизненной компетенции», что представляется разумным для образования любого обучающегося и совершенно необходимым для обучающегося с ОВЗ. **Формирование**

жизненной компетенции является неотъемлемой частью общего образования ребенка с ОВЗ. В названии каждой содержательной области образования должны быть отражены обе, неотъемлемые и взаимодополняющие, стороны образовательного процесса:

- Язык – знания о языке и речевая практика;
- Математика – знание математики и практика применения математических знаний;
- Естествознание – знания о мире и практика взаимодействия с окружающим миром;
- Человек – знания о человеке и практика личного взаимодействия с людьми;
- Обществознание – знания о человеке в социуме и практика осмысления происходящего с самим ребёнком и другими людьми, взаимодействия с близким и дальним социальным окружением;
- Искусство – знания и умения в области искусств и практика их применения в быту и творчестве;
- Физическая культура – знания о человеке, своих возможностях и ограничениях и практика здорового образа жизни, физического самосовершенствования;
- Технологии – основы трудовой деятельности, доступные и необходимые в жизни технологии и практика их применения

В образовании детей с ОВЗ особое значение придается развитию их **жизненной компетенции.** Соотношение компонентов «жизненной компетенции» и «академического» отражает специфику разработки каждой области образования в каждом варианте стандарта и для каждой категории обучающихся с ОВЗ. Это соотношение, по сути своей, отражает степень активности и независимости жизни, к которой мы готовим детей с ОВЗ, исходя из представлений об их возможностях и ограничениях.

«Академический» компонент рассматривается в структуре образования обучающихся с ОВЗ как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем. При этом предполагается, что школьник впоследствии сможет самостоятельно выбрать из накопленного нужные ему знания, умения и навыки для личного, профессионального и социального развития.

Понятно, что устремление образования в будущее необходимо для стимуляции развития как нормально развивающегося ребёнка, так и ребёнка с ОВЗ, и для отечественной педагогической культуры характерно не ограничиваться утилитарными знаниями, которые могут использоваться лишь непосредственно «здесь и сейчас». В соответствии с этими традициями при разработке «академического» компонента в каждой из восьми областей образования применяется логика сознательного разумного превышения актуальных возможностей и потребностей ребёнка - обучение «ведёт» за собой развитие. Подчеркнём, что этот принцип един для всех вариантов стандарта, включая третий и четвертый.

Компонент «жизненной компетенции» рассматривается в структуре образования как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребёнку с ОВЗ в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится также опережающая наличные возможности ребёнка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребёнка с ОВЗ можно обеспечить только с учётом его особых образовательных потребностей. При разработке содержания компонента «жизненной компетенции» принципиальным является определение степени усложнения

среды, которая необходима и полезна каждому ребёнку, т.е. может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие. Логика ориентации на актуальный уровень психического развития ребёнка и опережающее усложнение среды его жизнедеятельности и здесь остаётся единой для всех вариантов стандарта. При этом роль компонента «жизненной компетенции» варьируется и закономерно возрастает в вариантах стандарта, не предполагающих освоение ребёнком достижений, сопоставимых с достижениями здоровых сверстников.

В первом варианте (А) требования к основной образовательной программе устанавливает ФГОС. Требования к Программе коррекционной работы, направленной на формирование жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ и преодоление трудностей в освоении основной образовательной программы, устанавливаются ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

Во втором (В) и третьем (С) вариантах ФГОС для обучающихся с ОВЗ задаёт единую структуру адаптированных образовательных Программ и фиксирует восемь образовательных областей, представленных в двух взаимодополняющих и взаимодействующих компонентах. Такая структура поддерживает сбалансированное развитие жизненного опыта обучающегося с ОВЗ, учитывая его настоящие и будущие потребности. Вариативность соотношений этих компонентов и возрастание доли «жизненной компетенции» от первого варианта ко второму и третьему, отражает вариативность соотношения общих и особых образовательных потребностей в неоднородной группе обучающихся с ОВЗ.

В четвертом варианте требования к структуре индивидуальной специальной образовательной программы сохраняются - предусмотрены те же восемь областей образования, в каждой из них значительно превалирует компонент жизненной компетенции. Итоговые достижения определяются индивидуальными возможностями обучающегося с тяжелыми и

множественными нарушениями развития, соответственно и сама Программа может быть только индивидуальной.

Сквозными для всех вариантов стандарта являются содержательные линии обучения, раскрывающие как «академический» компонент, так и компонент «жизненной компетенции», в то время как результаты обучения варьируются в зависимости от варианта ФГОС.

Знания о языке и речевая практика¹⁵

1. Овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения.
2. Развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму. Овладение способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач.
3. Развитие вкуса и способности к словесному самовыражению на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребёнка.

Знание математики и применение математических знаний

1. Овладение началами математики (понятием числа, вычислениями, решением простых арифметических задач и др.).
2. Овладение способностью пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту житейских задач (ориентироваться и использовать меры измерения пространства, времени, температуры и др. в различных видах обыденной практической деятельности, разумно пользоваться карманными деньгами и т.д.).
3. Развитие способности гибко и самостоятельно использовать

¹⁵ Здесь и далее содержательные линии обучения, отражающие «академический» компонент и компонент жизненной компетенции, раскрываются применительно к уровню начальному общего образования.

математические знания в жизни.

Знания о мире и практика взаимодействия с окружающим миром

1. Овладение основными знаниями по природоведению и развитие представлений об окружающем мире.
2. Развитие способности использовать знания и сформированные представления о мире для осмысленной и самостоятельной организации безопасной жизни в конкретных природных и климатических условиях.
3. Развитие активности, любознательности и разумной предприимчивости во взаимодействии с миром живой и неживой природы.

Знания о человеке и практика личного взаимодействия с людьми

1. Овладение первоначальными знаниями о человеке (о телесной и душевной жизни; здоровье, возрасте, поле, семейных и профессиональных ролях, дружеских связях, правах и обязанностях школьника, общекультурных ценностях и моральных ориентирах, задаваемых культурным сообществом ребёнка и др.).
2. Развитие у ребёнка представлений о себе и круге близких людей (осознание общности и различий с другими), способности решать соответствующие возрасту задачи взаимодействия со взрослыми и сверстниками, выбирая адекватную позицию и форму контакта, реальное и/или виртуальное пространство взаимодействия; обогащение практики понимания другого человека (мыслей, чувств, намерений другого), эмоционального сопереживания, морального выбора в обыденных жизненных ситуациях и др.).
3. Развитие вкуса и способности к личному развитию, достижениям в учёбе, к собственным увлечениям, поиску друзей, организации личного пространства и времени (учебного и свободного), умения мечтать и строить планы на будущее.

Знания о человеке в социуме и практика жизни в социуме

1. Развитие представлений о себе и круге близких людей, осознание общности и различий с другими. Овладение первоначальными представлениями о социальной жизни: профессиональных и социальных ролях людей, об истории своей большой и малой Родины. Формирование представлений об обязанностях и правах самого ребёнка, его роли ученика и труженика, члена своей семьи, растущего гражданина своего государства.
2. Формирование умения взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, выбирая адекватную дистанцию и формы контакта, сопереживать другим и делать самостоятельный моральный выбор в обыденных житейских ситуациях. Практическое освоение социальных ритуалов и форм социального взаимодействия, соответствующих возрасту и полу ребёнка, требованиям его безопасности, продуктивного взаимодействия с другими людьми, трудового взаимодействия.
3. Развитие стремления к достижениям в учёбе, труде, творчестве, поиску друзей, способности к организации личного пространства и времени (учебного и свободного), стремления задумываться о будущем. Накопление положительного опыта сотрудничества, участия в общественной жизни.

Искусство – знания и умения в области искусств и практика их применения в быту и творчестве

1. Накопление первоначальных впечатлений от разных видов искусств (музыка, живопись, художественная литература, театр, кино и др.) и получение доступного опыта художественного творчества. Освоение культурной среды, дающей ребёнку впечатления от искусства, формирование стремления и привычки к посещению музеев, театров, концертов и др.
2. Развитие опыта восприятия и способности получать удовольствие от произведений разных видов искусств, выделение собственных предпочтений

в восприятии искусства. Формирование простейших эстетических ориентиров (красиво и некрасиво) в практической жизни ребёнка и их использование в организации обыденной жизни и праздника.

3. Развитие опыта самовыражения в разных видах искусства (в пении, в танце, в рисовании, в сочинении поэтических и прозаических текстов, в игре на музыкальных инструментах и т. д.), освоение элементарных форм художественного ремесла.

Знания о здоровье, своих возможностях и ограничениях и практика здорового образа жизни, физического самосовершенствования

1. Овладение ребёнком с ОВЗ основными представлениями о собственном теле, возможностях и ограничениях его физических функций, возможностях компенсации. Формирование понимания связи телесного самочувствия с настроением, собственной активностью, самостоятельностью и независимостью.

2. Овладение умениями поддерживать образ жизни, соответствующий возрасту, потребностям и ограничениям здоровья, поддерживать режим дня с необходимыми оздоровительными процедурами. Овладение умениями включаться в доступные и показанные ребёнку подвижные игры и занятия на свежем воздухе, адекватно дозировать физическую нагрузку, соблюдать необходимый индивидуальный режим питания и сна.

3. Формирование умения следить за своим физическим состоянием,

4. отмечать и радоваться любому продвижению в росте физической нагрузки, развитию основных физических качеств (силы, быстроты, выносливости, координации, гибкости). Стремления к максимально возможной для данного ребёнка физической независимости.

Технологии – основы трудовой деятельности, доступные и необходимые в жизни технологии и практика их применения

1. Овладение основами трудовой деятельности, необходимой в разных жизненных сферах, овладение технологиями, необходимыми для полноценной коммуникации, социального и трудового взаимодействия.
2. Овладение трудовыми умениями, необходимыми в разных жизненных сферах. Овладение умением адекватно применять доступные технологии, включая информационно-коммуникационные, в социально-трудовом взаимодействии.
3. Формирование положительного опыта и установки на активное использование освоенных технологий и навыков для своего жизнеобеспечения, помощи близким, социальных связей, включая сетевые.

Применительно к третьему и четвёртому вариантам стандарта, где всё более выраженным является индивидуальный подход к определению содержания образовательной программы¹⁶, обязательным является активный поиск избирательных способностей и возможной избирательной одарённости ребёнка. Опора на выявленные избирательные способности при формировании содержания индивидуальной образовательной программы является условием продвижения ребёнка в социальном развитии и, возможно, последующей профессионализации в доступных для него пределах.

2.6. Требования к результатам освоения Программ

Самым общим результатом освоения образовательной программы обучающимися с ОВЗ должно стать введение в культуру ребёнка, по разным

¹⁶ адаптированной образовательной программы в третьем варианте ФГОС индивидуальной специальной образовательной программы в четвертом,

причинам выпадающего из образовательного пространства, ориентированного на норму развития. Развитие самого «проблемного» ребёнка в контексте культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задаёт ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает стремление, а во многих случаях и готовность, взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе людей. Получая такое образование, обучающийся с ОВЗ овладевает действительно полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества.

Требования к результатам – это описание планируемых результатов образования. Оценивать их предлагается при завершении каждого уровня образования - не чаще, поскольку у обучающегося с ОВЗ может быть свой – индивидуальный – темп освоения содержания образования и стандартизация планируемых результатов образования в более короткие промежутки времени объективно невозможна.

Описание ожидаемых результатов должно включать их целостную характеристику, отражающую взаимодействие компонентов образования:

- что обучающийся должен знать и уметь на данной ступени образования,
- что из полученных знаний и умений он может и должен применять на практике,
- насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

Характеристика ожидаемых результатов должна даваться только в единстве всех компонентов образования. Недопустимо рассматривать результаты освоения отдельных линий, поскольку даже их сумма может не отражать ни общей динамики социального развития ребёнка с ОВЗ, ни

качества его образования. В частности, у части детей могут быть вполне закономерные локальные затруднения в освоении отдельных предметных линий и даже областей образования, но это не должно рассматриваться как показатель их не успешности в целом и тем более – нецелесообразности перехода на следующий уровень образования.

Подход к оценке знаний и умений обучающегося с ОВЗ по «академическому» компоненту образовательной программы предлагается в целом сохранить в его традиционном виде применительно ко всем вариантам стандарта. При этом учёт особых образовательных потребностей ребёнка с ОВЗ предполагает введение специальной и подробной шкалы оценок. Подобные шкалы необходимы для выявления и оценки даже минимальных шагов в развитии активности и продвижении ребёнка в освоении образовательной программы, оценки собственно коррекционного эффекта обучения и обеспечения возможности гибкой индивидуальной корректировки плана дальнейшего формирования академических знаний, умений и навыков в выбранной области образования.

«Академические» достижения обучающегося отражают степень его оснащённости тем запасом знаний и умений, из которых в будущем он сможет выбрать нужные ему для социального развития и личной реализации. «Академические» достижения рассматриваются как часть будущей целостной оценки качества образования, получаемого обучающимся с ОВЗ.

Для оценки другой неотъемлемой составляющей образовательной программы – продвижения ребенка в жизненной компетенции - предлагается использовать иной метод, а именно: экспертной группы.

Данная группа должна объединять всех участников образовательного процесса - тех, кто обучает, воспитывает и тесно контактирует с ребёнком. Задачей такой экспертной группы является выработка общей оценки его достижений в сфере жизненной компетенции, которая обязательно включает мнение семьи, близких ребенка. Основой оценки продвижения ребенка в

жизненной компетенции служит анализ изменений его поведения в повседневной жизни - в школе и дома. Результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам экспертной группы условных единиц: 0 баллов – нет продвижения; 1 балл – минимальное продвижение; 2 балла – среднее продвижение; 3 балла – значительное продвижение. Подобная оценка необходима для выработки ориентиров экспертной группы в описании динамики развития жизненной компетенции ребенка.

Применительно к первому варианту ФГОС (инклюзия) задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребёнка с ОВЗ в сфере жизненной компетенции. Основой служит анализ изменений его поведения в повседневной жизни по следующим позициям, соответствующим направлениям коррекционной работы:

- адекватность представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
- способность вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;
- владение социально-бытовыми умениями в повседневной жизни;
- владение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия (т. е. самой формой поведения, его социальным рисунком);
- осмысление и дифференциация картины мира, ее временно-пространственной организации;
- осмысление социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.

Результаты анализа изменений в повседневном поведении ребенка в первом варианте ФГОС должны быть представлены также в форме удобных и понятных всем членам экспертной группы условных единиц (0 – 3 балла),

характеризующих достигнутый уровень жизненной компетенции ребенка в условиях инклюзии.

Образование обучающегося с ОВЗ может считаться качественным и удовлетворять взрослых при условии продвижения ребёнка по обоим направлениям – «академическому» и «жизненной компетенции». Это относится ко всем вариантам ФГОС для обучающихся с ОВЗ. Соотношение продвижения ребёнка по этим двум направлениям является определяющим для оценки качества образования в первом и втором вариантах стандарта. В третьем и четвёртом вариантах, где компонент жизненной компетенции становится доминирующим, продвижение ребёнка в этом направлении становится основным искомым результатом образования.

Итак, требования к результатам образования представляются для каждой категории детей с ОВЗ и дифференцируются в соответствии с вариантами стандарта применительно к каждому уровню образования.

Особого внимания заслуживает **первый вариант (А)**, который определяет механизм интеграции систем и специалистов общего и специального образования. Актуальными для включённого в общеобразовательную среду ребенка с ОВЗ являются требования к результатам обучения по основной образовательной программе (заданные действующим ФГОС), и специальные требования к Программе коррекционной работы, направленной на развитие жизненной компетенции и преодоление трудностей в освоении «академического» компонента образования. Требования к результатам освоения программы коррекционной работы в условиях инклюзивного образования задает ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

В отличие от сверстника, у которого навыки жизненной компетенции естественно складываются в процессе семейного воспитания, ребенку с ОВЗ требуется систематическая специальная помощь в этом даже при

благоприятных семейных условиях. Устанавливаются следующие обязательные направления коррекционной помощи в сфере жизненной компетенции для всех категорий детей с ОВЗ, осваивающих первый вариант ФГОС. Эти направления образуют структуру Программы коррекционной работы:

1. развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, развитие способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания в школе, своих нуждах и правах в организации обучения;
2. овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
3. овладение навыками коммуникации;
4. дифференциация и осмысление картины мира и её временно-пространственной организации;
5. осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.
6. Специальная поддержка освоения основной образовательной программы.

По каждому направлению коррекционной работы определяются требования к результатам развития жизненной компетенции (см. таблицы 1 - 5).

Таблица 1

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
	Умение адекватно оценивать свои силы, понимать, что можно и чего

<p>Развитие у ребёнка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и создания специальных условий для пребывания в школе, представлений о своих нуждах и правах в организации обучения</p>	<p>нельзя: в еде, в физической нагрузке, в приёме медицинских препаратов, осуществлении вакцинации.</p> <p>Умение пользоваться личными адаптивными средствами в разных ситуациях (слуховой аппарат, очки, специальное кресло, капельница, катетер, памперсы и др.)</p> <p>Понимание ребёнком того, что пожаловаться и попросить о помощи при проблемах в жизнеобеспечении – это нормально, необходимо, не стыдно, не унижительно. Умение адекватно выбрать взрослого и обратиться к нему за помощью, точно описать возникшую проблему, иметь достаточный запас фраз и определений (меня мутит; терпеть нет сил; у меня болит ...; извините, эту прививку мне делать нельзя; извините, сладкие фрукты мне нельзя; у меня аллергия на ...)</p> <p>Умение выделять ситуации, когда требуется привлечение родителей, и объяснять учителю (работнику школы) необходимость связаться с</p>
---	--

	<p>семьёй для принятия решения в области жизнеобеспечения</p> <p>Умение обратиться ко взрослым при затруднениях в учебном процессе, сформулировать запрос о специальной помощи (Можно я пересяду? Мне не видно. / Я не разбираю этого шрифта. / Поверните пожалуйста, я не понимаю, когда не вижу Вашего лица. И т. д.)</p>
--	---

Эти требования к результатам конкретизируются в первом варианте стандарта применительно к каждой категории обучающихся в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Таблица 2

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Овладение социальнобытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
<p>Формирование активной позиции ребёнка и укрепление веры в свои силы в овладении навыками самообслуживания: дома и в школе, стремления к самостоятельности и независимости в быту и помощи другим людям в быту</p>	<p>Прогресс в самостоятельности и независимости в быту</p>
<p>Освоение правил устройства</p>	<p>Представления об устройстве</p>

<p>домашней жизни, разнообразия повседневных бытовых дел (покупка продуктов, приготовление еды, покупка, стирка, глажка, чистка и ремонт одежды, поддержание чистоты в доме, создание тепла и уюта и т. д.), понимание предназначения окружающих в быту предметов и вещей. Формирование понимания того, что в разных семьях домашняя жизнь может быть устроена по-разному</p>	<p>домашней жизни. Умение включаться в разнообразные повседневные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность в каких-то областях домашней жизни</p>
<p>Ориентировка в устройстве школьной жизни, участие в повседневной жизни класса, принятие на себя обязанностей наряду с другими детьми</p>	<p>Представления об устройстве школьной жизни. Умение ориентироваться в пространстве школы и попросить о помощи в случае затруднений, ориентироваться в расписании занятий. Умение включаться в разнообразные повседневные школьные дела, принимать посильное участие, брать на себя ответственность. Прогресс ребёнка в этом направлении</p>
<p>Формирование стремления и потребности участвовать в устройстве праздника, понимания значения праздника дома и в школе, стремления порадовать близких, понимание того, что праздники</p>	<p>Стремление ребёнка участвовать в подготовке и проведении праздника, прогресс в этом направлении</p>

бывают разными	
----------------	--

Эти требования конкретизируются в первом варианте стандарта применительно к каждой категории обучающихся в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Таблица 3

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Овладение навыками коммуникации»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Формирование знания правил коммуникации и умения использовать их в актуальных для ребёнка житейских ситуациях	Умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию как средство достижения цели (вербальную, невербальную)
	Умение начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасения, завершить разговор
	Умение корректно выразить отказ и недовольство, благодарность, сочувствие и т.д. Умение получать и уточнять информацию от собеседника. Освоение культурных форм выражения своих чувств
Расширение и обогащение опыта коммуникации ребёнка в ближнем и	Расширение круга ситуаций, в которых ребёнок может

дальнем окружении	использовать коммуникацию как средство достижения цели
-------------------	--

Эти требования конкретизируются в первом варианте стандарта применительно к каждой категории обучающихся в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Таблица 4

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Дифференциация и осмысление картины мира»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
Расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребёнка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности	<p>Адекватность бытового поведения ребёнка с точки зрения опасности/безопасности и для себя, и для окружающих; сохранности окружающей предметной и природной среды.</p> <p>Использование вещей в соответствии с их функциями, принятым порядком и характером наличной ситуации.</p> <p>Расширение и накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы: двора, дачи, леса, парка, реки, городских и загородных достопримечательностей и др.</p>
Формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватно	Умение ребёнка накапливать личные впечатления, связанные с явлениями окружающего мира,

<p>возрасту ребёнка. Формирование умения ребёнка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком</p>	<p>упорядочивать их во времени и пространстве. Умение устанавливать взаимосвязь порядка природного и уклада собственной жизни в семье и в школе, вести себя в быту сообразно этому пониманию (помыть грязные сапоги, принять душ после прогулки на велосипеде в жаркий летний день, и т.д.).</p> <p>Умение устанавливать взаимосвязь порядка общественного и уклада собственной жизни в семье и в школе, соответствовать этому порядку</p>
<p>Формирование внимания и интереса ребёнка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, понимания значения собственной активности во взаимодействии со средой</p>	<p>Развитие у ребёнка любознательности, наблюдательности, способности замечать новое, задавать вопросы, включаться в совместную со взрослым исследовательскую деятельность.</p> <p>Развитие активности во взаимодействии с миром, понимание собственной результативности.</p> <p>Накопление опыта освоения нового при помощи экскурсий и путешествий</p>

<p>Развитие способности ребёнка взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как коммуникация и др.)</p>	<p>Умение передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком.</p> <p>Умение принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей. Умение делиться своими воспоминаниями, впечатлениями и планами с другими людьми</p>
--	--

Эти требования конкретизируются в первом варианте стандарта применительно к каждой категории обучающихся в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Таблица 5

Требования к результатам формирования жизненной компетенции по направлению «Дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей»

Направления коррекционной работы	Требования к результатам
<p>Формирование представлений о правилах поведения в разных социальных ситуациях и с людьми разного социального статуса, со взрослыми разного возраста и детьми (старшими, младшими, сверстниками), со знакомыми и незнакомыми людьми.</p>	<p>Знание правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье; с учителями и учениками в школе; с незнакомыми людьми в транспорте, в парикмахерской, в театре, в кино, в магазине, в очереди и т.д.</p>

<p>Освоение необходимых ребёнку социальных ритуалов</p>	<p>Умение адекватно использовать принятые в окружении ребёнка социальные ритуалы, умение вступить в контакт и общаться в соответствии с возрастом, близостью и социальным статусом собеседника, умение корректно привлечь к себе внимание, отстраниться от нежелательного контакта, выразить свои чувства, отказ, недовольство, благодарность, сочувствие, намерение, просьбу, опасение и др.</p>
<p>Освоение возможностей и допустимых границ социальных контактов, выработки адекватной дистанции в зависимости от ситуации общения</p>	<p>Умение проявлять инициативу, корректно устанавливать и ограничивать контакт.</p> <p>Умение не быть назойливым в своих просьбах и требованиях, быть благодарным за проявление внимания и оказание помощи.</p> <p>Умение применять формы выражения своих чувств соответственно ситуации социального контакта</p>
<p>Расширение и обогащение опыта социального взаимодействия ребёнка в</p>	<p>Расширение круга освоенных социальных контактов</p>

Эти требования конкретизируются в первом варианте стандарта применительно к каждой категории обучающихся в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Задача формирования жизненной компетенции и основные направления коррекционной работы актуальны для всех вариантов стандарта, при этом значение работы по формированию жизненной компетенции возрастает от первого варианта к четвёртому.

В *первом варианте стандарта* (инклюзия) работа по формированию жизненной компетенции обучающегося составляет содержание коррекционной программы, которая дополняет основную образовательную программу.

Второй и третий вариант стандарта отличаются от первого тем, что работа в сфере жизненной компетенции предусматривается содержанием каждой области образования, это компонент каждой дисциплины, что является традицией отечественной коррекционной педагогики и практики специального образования.

Четвёртый вариант стандарта отличается от всех других тем, что формирование жизненных навыков составляет основное содержание образования и, соответственно, – специальной индивидуальной образовательной программы, разрабатываемой для каждого обучающегося.

Таким образом, применительно ко всем вариантам стандарта устанавливаются единые направления коррекционной работы в сфере формирования жизненной компетенции обучающегося с ОВЗ и базовые требования к результатам обучения, которые конкретизируются применительно к каждой категории детей и к каждому варианту стандарта.

2.7. Требования к условиям получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья

С целью сохранения единого образовательного пространства страны требования к условиям получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья представляют собой интегральное описание совокупности условий, необходимых для реализации соответствующих образовательных программ, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения. Вместе с тем данная система требований должна включать в себя специфические компоненты в соответствии с общими для всех детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями каждой категории обучающихся.

В соответствии с текстом статьи 34 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся имеет право на¹⁷:

- «выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы получения образования и формы обучения после получения основного общего образования или после достижения восемнадцати лет» (пункт 1);

- «предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции» (пункт 2);

- «перевод в другую образовательную организацию, реализующую образовательную программу соответствующего уровня, в порядке, предусмотренном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» (пункт 15).

¹⁷ [Статья 34 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ \(в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ\)..](#)

При этом «Дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по адаптированной образовательной программе с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии»¹⁸.

Однако до настоящего времени механизмы реализации этих прав полностью не определены. В соответствии с этим необходима разработка правового механизма адекватного и ответственного выбора варианта ФГОС для ребёнка с ОВЗ, включая разработку типового контракта, фиксирующего согласованный выбор и разделение ответственности всех участников образовательного процесса, включая родителей.

Кадровое обеспечение – характеристика необходимой квалификации кадров педагогов (в области общей и коррекционной педагогики), а также кадров, осуществляющих медико-психологическое сопровождение ребёнка с ОВЗ в системе школьного образования.

По отношению к каждой категории обучающихся с ОВЗ и каждому варианту ФГОС должно быть представлено описание квалификации, профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов разного профиля (педагогического, психологического, медицинского и др.), вовлечённых в процесс образования ребёнка с ОВЗ.

Требования к кадровым условиям реализации вариантов федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Педагоги образовательной организации, которые реализуют программу коррекционной работы (вариант А) должны иметь квалификацию/степень бакалавра или магистра. Предусматривается:

¹⁸ Пункт 3 статьи 55 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)..

1. бакалавр по направлению «Педагогика» должен получить образование по магистерским программам в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии] или по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»;

2. бакалавр по направлениям «Педагогическое образование» «Психолого-педагогическое образование» должен получить:

- один из профилей подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии] или по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»,

- либо квалификацию учителя-сурдопедагога; учителя-тифлопедагога; логопеда; учителя-олигофренопедагога по направлению специальное дефектологическое образование;

3. по специальностям тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия, олигофренопедагогика с обязательным прохождением профессиональной переподготовки (повышения квалификации) в области инклюзивного образования, подтвержденной сертификатом установленного образца.

Педагоги, которые реализуют основную образовательную программу (вариант А),₂ должны иметь высшее профессиональное образование, предусматривающее:

а) получение степени/квалификации бакалавра или магистра по направлению педагогическое образование (соответствующего профиля подготовки);

б) получение специальности «Начальное образование» (квалификация — учитель начальных классов).

Для этих категорий специалистов обязательным требованием является прохождение профессиональной переподготовки (повышения квалификации) в области инклюзивного образования, подтвержденной сертификатом установленного образца.

В варианте А (инклюзивное образование) детям с ОВЗ может потребоваться временное подключение тьютора (ассистента, помощника). Уровень его образования должен быть не ниже среднего профессионального:

а) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» или по направлению «Педагогика» (один из профилей подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии);

б) по направлениям педагогического образования с обязательным прохождением профессиональной переподготовки или повышением квалификации в области специальной педагогики или специальной психологии, подтвержденной сертификатом установленного образца.

2. Педагоги, реализующие адаптированные образовательные Программы (варианты В, С) и специальные индивидуальные Программы (вариант D), должны иметь квалификацию/степень не ниже **бакалавра**, предусматривающую получение высшего профессионального образования:

а) по направлению специальное (дефектологическое) образование;

б) по направлению «Педагогика» [один из профилей подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии];

в) по одной из специальностей: тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия, олигофренопедагогика.

г) по педагогическим специальностям или по направлениям («Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование») с обязательным прохождением профессиональной переподготовки по направлению специальной (дефектологическое) образование (степень/квалификация бакалавр).

В вариантах В,С,Д детям с ОВЗ может потребоваться временное подключение тьютора (ассистента, помощника). Уровень его образования должен быть не ниже среднего профессионального:

а) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» или по направлению «Педагогика» (один из профилей подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии);

б) по направлениям педагогического образования с обязательным прохождением профессиональной переподготовки или повышением квалификации в области специальной педагогики или специальной психологии, подтвержденной сертификатом установленного образца.

Воспитатель. Уровень образования не ниже среднего профессионального:

а) по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» или по направлению «Педагогика» (один из профилей подготовки в области специальной (коррекционной) педагогики; специальной (коррекционной) психологии);

б) по направлениям педагогического образования с обязательным прохождением профессиональной переподготовки или повышением квалификации в области специальной педагогики или специальной психологии, подтвержденной сертификатом установленного образца.

Музыкальный работник, учитель физкультуры, рисования и другие педагоги, занятые в начальном общем образовании детей с ОВЗ в вариантах В С Д должны иметь уровень образования не ниже среднего профессионального по профилю преподаваемой дисциплины с обязательным прохождением профессиональной переподготовки или повышением квалификации в области специальной педагогики или специальной психологии, подтвержденной сертификатом установленного образца.

Финансово-экономическое обеспечение – параметры соответствующих нормативов и механизмы их исполнения. Разрабатываемый стандарт исходит из параметров уже имеющегося финансирования школьного образования детей с ОВЗ, не предполагает выхода за рамки уже установленных границ. Необходимо подчеркнуть, что в соответствии с конституционными правами детей с ОВЗ на образование должно быть предусмотрено «подушевое» финансирование, размер которого сохраняется вне зависимости от выбранного уровня образования, варианта стандарта, степени интеграции ребёнка в общеобразовательную среду.

Материально-техническое обеспечение – общие характеристики инфраструктуры общего и специального образования, включая параметры информационнообразовательной среды. Материально-техническое обеспечение школьного образования детей с ОВЗ должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям каждой категории обучающихся с ОВЗ. В связи с этим в структуре материальнотехнического обеспечения процесса образования каждой категории обучающихся с ОВЗ должна быть отражена специфика требований к:

- организации пространства, в котором обучается ребёнок с ОВЗ;
- организации временного режима обучения;
- организации рабочего места ребёнка с ОВЗ;
- техническим средствам комфортного доступа ребёнка с ОВЗ к образованию (ассистирующие средства и технологии);
- техническим средствам обучения каждой категории детей с ОВЗ, включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей;
- специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным электронным приложениям, компьютерным инструментам

обучения, отвечающим особым образовательным потребностям детей и позволяющих реализовывать выбранный вариант стандарта;

В варианте А дети с ОВЗ обучаются по базовым учебникам для здоровых сверстников со специальными, учитывающими особые образовательные потребности, приложениями, дидактическими материалами, рабочими тетрадями и пр. на бумажных и/или электронных носителях, обеспечивающими реализацию программы коррекционной работы, направленную на развитие жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ и специальную поддержку освоения основной образовательной программы.

В варианте В дети с ОВЗ осваивают адаптированную образовательную программу по специальным, учитывающим особенности их психофизического развития и особые образовательные потребности, учебникам в комплексе со специализированными приложениями, дидактическими материалами, рабочими тетрадями и пр. на бумажных и/или электронных носителях, обеспечивающими адаптированную образовательную программу в двух неотъемлемых ее компонентах: «академическом» и жизненной компетенции.

Возможность и необходимость использования наряду с печатной электронной формы специального учебника обосновывается применительно к каждой категории детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития и особыми образовательными потребностями.

В варианте С дети с ОВЗ осваивают адаптированную образовательную программу по специальным, учитывающим особенности их психофизического развития и особые образовательные потребности, учебникам в комплексе со специализированными приложениями, дидактическими материалами, рабочими тетрадями и пр. на бумажных и/или

электронных носителях, обеспечивающими адаптированную образовательную программу в двух неотъемлемых ее компонентах: «академическом» и жизненной компетенции.

Возможность и необходимость использования наряду с печатной электронной формы специального учебника обосновывается применительно к каждой категории детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития и особыми образовательными потребностями.

При варианте D обучающиеся с ОВЗ осваивают специальную индивидуальную образовательную программу по специальным, учитывающим особенности психофизического развития и особые образовательные потребности этой части детей с ОВЗ, пособиям, дидактическим материалам, рабочим тетрадям и пр. Использование этих специальных материалов (текстовых и наглядных в печатном и электронном виде) должно быть обоснованным, ориентированным на максимальное углубление в область развития жизненной компетенции.

Требования к материальнотехническому обеспечению ориентированы не только на ребёнка с ОВЗ, но и на всех участников процесса образования. Это обусловлено большей, чем в «норме», необходимостью индивидуализации процесса образования детей с ОВЗ. Специфика данной группы требований состоит в том, что все вовлечённые в процесс образования взрослые должны иметь неограниченный доступ к организационной технике либо специальному ресурсному центру в образовательном учреждении, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса обучения ребёнка с ОВЗ. Предусматривается материальнотехническая поддержка, в том числе сетевая, процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля, вовлечённых в процесс образования, родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ.

Информационное обеспечение включает необходимую нормативную правовую базу образования детей с ОВЗ и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса. Последнее должно быть продумано особенно тщательно, поскольку даже в системе специального образования в настоящее время лишь десятая часть специалистов имеет профильное высшее образование.

ФГОС для обучающихся с ОВЗ предусматривает для каждого варианта определенную форму и долю социальной и образовательной интеграции, что требует координации действий, обязательного, регулярного и качественного взаимодействия специалистов массового и специального образования. Для тех и других специалистов предусматривается возможность обратиться к информационным ресурсам в сфере специальной психологии и коррекционной педагогики, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис, получить индивидуальную консультацию квалифицированных профильных специалистов. Также предусматривается организация регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами и семьей, включая сетевые ресурсы и технологии.

Система требований к условиям получения образования детьми с ОВЗ должна быть представлена по отношению к каждому из четырёх вариантов стандарта для обучающихся с ОВЗ и каждой категории детей.

Приложение 1

Диапазон различий в развитии разных категорий обучающихся с ОВЗ, обуславливающих необходимость дифференциации ФГОС

Дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу обучающихся. По характеру нарушения слуховой функции выделяются: кондуктивные нарушения, носящие временный характер; необратимые сенсоневральные поражения внутреннего уха; смешанные нарушения, при которых отмечаются как необратимое сенсоневральное поражение внутреннего уха, так и, как правило, обратимое нарушение в наружном или среднем ухе. К категории детей с нарушениями слуха относятся дети со *стойким необратимым и двусторонним* нарушением слуховой функции, при котором нормальное речевое общение с окружающими затруднено или невозможно. Дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу не только по степени, характеру и времени снижения слуха, но и по уровню общего и речевого развития, наличию /отсутствию дополнительных нарушений. На практике в качестве инструмента дифференциации специалистами используются несколько классификаций, выполненных по разным основаниям:

- аудиолого–педагогическая классификация Л.В. Неймана
- международная аудиологическая классификация (Wilson J.)
- психолого–педагогическая классификация Р.М. Боскис

По классификации Л.В.Неймана дети с нарушениями слуха делятся в зависимости от средней величины потери слуха на две подкатегории: слабослышащие и глухие. Каждая подкатегория также неоднородна. Различают три степени тугоухости, основаниями служат средняя потеря слуха в диапазоне (500-4000 Гц) и условия разборчивого восприятия речи.

Степень тугоухости	Средняя потеря слуха в дБ (500-4000 Гц)	Условия разборчивого восприятия речи
I степень	Не превышает 50 дБ	Речь разговорной громкости - на расстоянии не менее 1 м, шепот – ушной раковины и далее
II степень	От 50 до 70 дБ	Речь разговорной громкости - на расстоянии 0,5-1 м, шепот – нет
III степень	Более 70 дБ	Речь разговорной громкости - ушная раковина – 0,5 метра, шепот – нет

В России условной границей между тугоухостью и глухотой принято считать 85 дБ (как среднее арифметическое значение показателей *на трех речевых частотах*: 500, 1000 и 2000 Гц). Глухие дети имеют среднюю потерю слуха более 85 дБ. В зависимости от объема воспринимаемых частот они также делятся, по классификации Л.В.Неймана, на группы: 1 группа (дети воспринимают тоны аудиометра в диапазоне 125-250 Гц,); 2 группа (дети воспринимают тоны аудиометра в диапазоне 125-500 Гц); 3 группа дети воспринимают тоны аудиометра в диапазоне 125-1000 Гц; 4 группа (дети воспринимают тоны аудиометра в диапазоне 125-2000 Гц и выше).

В международной классификации снижение слуха разводится по четырем степеням в зависимости от средней его потери на частотах 500 – 2000 Гц: тугоухость I степени (26 - 40 дБ); тугоухость II степени (41 - 55 дБ); тугоухость III степени (56 - 70 дБ); тугоухость IV степени (более 90 дБ).

Дифференциация детей на группы по степени выраженности, характеру и времени наступления нарушения слуха (первичного нарушения)

принципиально недостаточна для выбора оптимального образовательного маршрута - требуется оценка общего и речевого развития ребенка. Педагогическая классификация Р.М. Боскис, основанная на соотношении степени, характера и времени потери слуха с речевым развитием ребенка, выделяет три группы детей.

Глухие ранооглохшие – дети, родившиеся с нарушенным слухом; потерявшие слух до начала овладения речью или на ранних этапах нормального речевого развития. Степень потери слуха лишает их возможности естественного и самостоятельного овладения речью.

Глухие позднооглохшие – дети, потерявшие слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована. Степень нарушения слуха и уровень сохранности речи могут быть различными, поскольку при возникновении нарушения слуха без специальной педагогической поддержки речь начинает распадаться. Эти дети имеют навыки словесного общения. Развитие мышления в большей степени сходно с его развитием у слышащих детей, чем у ранооглохших.

Слабослышащие дети - степень потери слуха не лишает их самой возможности естественного освоения речи, но осваиваемая при сниженном слухе речь обычно имеет ряд специфических особенностей, требующих коррекции в процессе обучения. Эти дети слышат не хуже, а иначе.

Различие структуры нарушения психического развития у детей с нарушенным слухом определяет необходимость многообразия специальной поддержки в получении образования и самих образовательных маршрутов.

Столь же неоднородна группа детей с нарушенным зрением, диапазон различий вновь достаточно велик. Международная классификация клинических болезней 10 пересмотра (МКБ-10) выделяет детей со следующими нарушениями зрения:

H54.2 Пониженное зрение обоих глаз (МКБ–10);

H54.0 Слепота обоих глаз (МКБ–10);

H54.4 Слепота одного глаза (МКБ–10);

H54.5 Пониженное зрение одного глаза (МКБ–10).

Отечественные специалисты выделяют три группы детей с нарушенным зрением: слепые; слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией. Согласно последней уточненной педагогической типологии детей с нарушениями зрения В.З.Денискиной, выделяются три группы с учетом остроты зрения, особенностей нарушения других зрительных функций, а также возможностей использования ребенком имеющегося зрения при ориентировке в пространстве и в познавательной деятельности. В связи с этим СФГОС должен обеспечить всем группам детей с нарушенным зрением необходимый каждой из них вариант организации доступной среды, но главное - необходимое многообразие образовательных маршрутов и специальной поддержки.

Не менее *выражен диапазон различий в группе детей с речевыми нарушениями*. Для их оценки используются клинико–педагогическая и психолого–педагогическая классификация. Последняя была создана в результате критического анализа клинической классификации с точки зрения ее применимости в педагогическом процессе.

Согласно клинико-педагогической классификации, выделяются нарушения устной и письменной речи.

I. Нарушения устной речи:

1.1. Расстройства фонационного оформления:

- афония, дисфония – отсутствие или нарушение голоса
- брадилалия – патологически замедленный темп речи,
- тахилалия – патологически убыстренный темп речи,

- заикание – нарушение темпо–ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата,
- [дислалия](#) – нарушение произносительной стороны речи при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата,
- [ринолалия](#) – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо–физиологическими дефектами речевого аппарата,
- [дизартрия](#) – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата.

1.2. Нарушение структурно–семантического оформления высказывания:

- [алалия](#) – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга,
- [афазия](#) – полная или частичная утрата речи вследствие поражения определенных участков (зон) головного мозга.

Нарушения письменной речи.

- дислексия (алексия) – частичное (полное) нарушение процессов чтения,
- дисграфия (аграфия) – частичное (полное) специфическое нарушение процессов письма.

Психолого–педагогическая классификация Р.Е. Левиной строится на иных основаниях и различает два основных типа нарушений - в формировании средств коммуникации и в их применении.

Нарушение языковых средств общения:

- фонетико–фонематическое недоразвитие речи, т.е. нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей вследствие дефектов восприятия и произнесения фонем;

- [общее недоразвитие речи](#) (1–3 уровень), объединяет не резко выраженное общее недоразвитие речи и сложные речевые расстройства в тех случаях, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

Нарушения в применении языковых средств общения в речевой деятельности (коммуникативный аспект):

- [заикание](#).

Также *неоднородна группа детей с нарушениями интеллектуального развития*. Понимание существующих актуальных различий и различий перспектив развития детей этой категории принципиально для выбора их образовательного маршрута.

Международная классификация болезней 10–го пересмотра (МКБ–10) опирается при дифференциации форм умственной отсталости на показатель стандартизированных текстов, определяющих коэффициент интеллектуального развития ребенка.

- F70 [Умственная отсталость легкой степени](#) (МКБ–10)
- F71 [Умственная отсталость умеренная](#) (МКБ–10)
- F72 [Умственная отсталость тяжелая](#) (МКБ–10)
- F73 [Умственная отсталость глубокая](#) (МКБ–10)
- F78 [Другие формы умственной отсталости](#) (МКБ–10)
- F79 [Умственная отсталость неуточненная](#) (МКБ–10).

По отечественной классификации М.С. Певзнер различаются: неосложненная умственная отсталость; с нарушением нейродинамики; с нарушением сенсорных систем; с грубым нарушением развития личности; с психопатоподобной формой поведения. Эти подгруппы детей существенно отличны как по степени выраженности и характеру интеллектуальных

проблем, так и по структуре нарушения психического развития. В силу тяжести нарушений, часть детей нуждается исключительно в индивидуальных образовательных программах, нацеленных на максимальную подготовку к взрослой и, насколько возможно, независимой самостоятельной жизни, что должен обеспечить стандарт.

Группа детей с задержкой психического развития особенно неоднородна даже в сравнении с вышеописанными категориями детей. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) выделяет задержку психического развития, предлагая обобщённые определения этих состояний: специфическая задержка психического развития и специфическая задержка психологического развития.

По классификации М.С. Певзнер и Т.А. Власовой выделяются два варианта задержки психического развития у детей: задержка психического развития, связанная с психическим и психофизическим инфантилизмом; задержка психического развития, обусловленная длительной церебрастенией.

К.С. Лебединская, исходя из этиологического принципа, выделила четыре основных варианта задержки психического развития: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза. Данная классификация позволяет различать первичную и вторичную природу нарушений развития детей данной группы, что важно для определения перспектив психического и социального развития и, соответственно, выбора образовательного маршрута.

Современная психолого-педагогическая типология детей с задержкой психического развития разработана Е.Л. Интенбаум. Критерием разграничения типов нарушенного развития служит соотношение уровня и качества сформированности познавательных и социальных способностей. Диапазон различий в степени дефицита этих способностей и их соотношений весьма значителен у данной категории детей, что требует большего, чем это

представлялось ранее, многообразия образовательных маршрутов и более дифференцированной коррекционной помощи.

Группа учащихся с нарушениями опорно–двигательного аппарата также объединяет детей со значительным разбросом первичных и вторичных нарушений развития. По классической классификации, предложенной К.А. Семеновой, Е.М. Мастюковой и М.К. Смуглиной, детский церебральный паралич может быть представлен как:

- спастическая диплегия;
- двойная гемиплегия;
- гемипаретическая форма;
- гиперкинетическая форма;
- атонически-астатическая форма.

По типологии двигательных нарушений, предложенной И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, выделяются: полиомиелит, врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость и другие деформации стоп, аномалии развития позвоночника, артрогрипоз, травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей, полиартрит, заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит), системные заболевания скелета (хондрострофия, рахит).

Международная классификация болезней 10–го пересмотра выделяет следующие заболевания опорно–двигательного аппарата:

- G80.0 [Спастический церебральный паралич](#);
- G80.1 [Спастическая диплегия](#);
- G80.2 [Детская гемиплегия](#);
- G80.3 [Дискинетический церебральный паралич](#);
- G80.4 [Атаксический церебральный паралич](#);
- G80.8 [Другой вид детского церебрального паралича](#);

- G80.9 [Детский церебральный паралич неуточненный](#).

Все эти варианты двигательных нарушений различаются по требуемым условиям обучения и организации доступной среды, но главное, что они представляют детей с чрезвычайно различающейся структурой нарушения психического развития. Стандарт должен обеспечить им не только организацию доступной среды, но и, что самое важное - требуемое многообразие образовательных маршрутов и собственно специальной поддержки.

Впервые разрабатывается дифференцированный стандарт образования одной из наиболее сложных категорий детей с нарушениями развития - детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). *И внутри этой категории детей наблюдается чрезвычайно широкий диапазон различий и по глубине и по качеству нарушений социального и психического развития ребенка.*

Диапазон клинических различий представлен в международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), различия же психического развития детей с РАС охватываются психологической классификацией раннего детского аутизма, разработанной О.С. Никольской.

Медики выделяют:

- F84.0 Детский аутизм (МКБ-10)
- F84.1 Атипичный аутизм (МКБ-10)
- F84.2 Синдром Ретта (МКБ-10)
- F84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (МКБ-10)
- F84.4 Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (МКБ-10)
- F84.5 Синдром Аспергера (МКБ-10)

Для выбора образовательного маршрута более адекватна классификация О.С. Никольской, где выделяются четыре основные группы аутичных детей с совершенно разными типами поведения. Каждый из вариантов отличается от другого тяжестью и характером аутизма, степенью дезадаптации ребенка и возможностями его социализации. Эти группы представляют собой ориентиры не только для оценки глубины дезадаптации ребенка с аутизмом, но и динамики нормализации развития взаимодействия ребенка со средой. Выделение этих четырех групп позволяет дифференцированно подходить к организации обучения детей с РАС. Представим более развернутую характеристику этих детей, в сравнении с предшествующими категориями, поскольку дети с РАС до сих пор остаются недостаточно понимаемыми для значительного числа людей, вовлеченных в процесс образования.

В **первой** группе, объединяющей самые тяжелые случаи дезадаптации, аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего. Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, мало сосредотачиваясь и пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении эти дети могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Типично полевое поведение, принципиально отличающееся от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от последнего аутичный ребенок не тянется ко всему, не манипулирует предметами, а просто скользит мимо всего. Отсутствие возможности активно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этим детям можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к хотя бы

минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить такого ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях способности целенаправленного сосредоточения эти дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова, однако, не служат коммуникации и не закрепляются для активного использования, они остаются лишь непосредственным отражением, эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации не направленной им и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), дети показывают понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Эти дети также могут показывать свои способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, при этом они не занимаются с ними целенаправленно, а, походя, одним движением дополняют, правильно завершают конструкцию, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, любят активные игры, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

С этими детьми можно установить эмоциональный контакт, постепенно вовлекая их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработку навыков коммуникации и социально-бытовых навыков. В этой работе открываются дальнейшие возможности эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. В сравнении с первыми эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, у них складываются свои привычные формы жизни, однако они жестко ограничены, и ребенок стремится отстоять их неизменность. Типично стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют страшное и, соответственно, могут накапливать страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях эти дети могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента и т.п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с конкретными жизненными ситуациями, в которых были выработаны, и с трудом переносятся в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого - накрыть, хочешь пить) или подходящих цитат из песен, мультфильмов. Речь развивается в рамках стереотипа, не направлена на прямую коммуникацию (на обращение к близкому), и тоже привязана к определенной ситуации.

У этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги), которые могут усилиться в ситуациях тревожных для ребенка: угрозы появления объекта его страха или нарушения привычного порядка происходящего. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. Надо отметить, что при успешной коррекционной работе потребность в такой аутостимуляции может терять свое значение для ребенка, соответственно стереотипные действия будут редуцироваться. В стереотипных действиях аутостимуляции могут

обнаруживаться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может «пройти» программу не только вспомогательной, но и массовой школы, однако проблема в том, что эти знания без специальной работы обычно осваиваются ими механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Эти механически приобретенные знания не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является также фрагментарность их представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы крайне привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Дети третьей группы способны к выстраиванию еще более активных отношений с миром, они стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности они не могут вынести. Если в норме самооценка ребенка

гибко формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие часто, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то не стало настоять на своем, оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослым, но и не способствует его вхождению в детскую компанию.

При огромных трудностях выстраивания живого диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов, однако может оцениваться как слишком правильная и взрослая («фонографическая»). Можно проследить происхождение многих ее блоков, используемых без самостоятельной трансформации. При возможности сложных интеллектуальных монологов этим детям часто трудно поддержать простой разговор.

Интеллектуальное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». Дети получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные

действия тоже стереотипны и становятся для них родом аутостимуляции. Характерно, что при значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном развитии, неуклюжи, крайне неловки, страдают навыками самообслуживания. Эти дети более проявляют себя словесно, показывают способности к вербальному обобщению, но демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность во взаимоотношениях. Нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии на темы «страшного» становятся особой формой его аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок наслаждается полным контролем над испугавшими его рискованными впечатлениями, поэтому снова и снова воспроизводит это впечатление.

В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться сверходаренный, но затем обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но, понятно, что и они нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки жизненной компетенции.

Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Аутизм детей **четвертой** группы наименее глубок. Он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, прежде всего мамы, чрезвычайно эмоционально зависят от нее, нуждаются в ее постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, они становятся слишком зависимы от них, ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он хочет контролировать свои сенсорные контакты со средой, и обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с

обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, ограниченность бедной игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с "блестящими", явно интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование интеллекта часто приписывает им состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая полученные данные, необходимо учитывать, что дети четвертой группы находятся в невыгодном положении в сравнении с третьей группой детей: они в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они очень устают и истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и

имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

В сопоставлении с клинической классификацией эти дети могут быть оценены как высокофункциональные дети с аутизмом.

Мы видим, насколько различны и разноуровневы проблемы детей с аутизмом, насколько они нуждаются в дифференцированном подходе в определении образовательного маршрута. И диапазон выбора чрезвычайно широк: от возможности освоения ребенком основной образовательной программы и обучения при специальной поддержке в обычной школе до необходимости формирования специальной индивидуальной программы