

**Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения.**  
Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.

**Введение**

Специальные федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья[1] должны рассматриваться как неотъемлемая часть федеральных государственных стандартов общего образования. Такой подход согласуется с Декларацией ООН о правах ребенка и Конституцией РФ, гарантирующей всем детям право на обязательное и бесплатное среднее образование. Устанавливая федеральные государственные образовательные стандарты, Конституция России поддерживает развитие различных форм образования и самообразования (ст. 43 Конституции РФ). Специальный образовательный стандарт должен стать базовым инструментом реализации конституционных прав на образование граждан с ОВЗ.

Специфика разработки специального федерального государственного стандарта образования определена тем, что дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания - удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития.

В основе стандартов лежит принцип договоренности, согласия и взаимных обязательств личности, семьи, общества и государства. Государственный специальный образовательный стандарт является нормативным правовым актом РФ, устанавливающим систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, где обучаются и воспитываются дети с ОВЗ.

Опережающие научные исследования, выполненные в ИКП РАО, определяющие необходимые направления структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации системы Российского специального образования, положены в основу Проекта Специального Федерального Государственного Стандарта общего образования детей с ОВЗ.

**Раздел I. Обоснование необходимости разработки специальных федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)**

1.1. Право детей с ограниченными возможностями здоровья на образование и его реализация на практике

Известно, что в СССР реализовать конституционное право на образование лишь треть детей с нарушениями развития. В современной России охват образованием детей с ОВЗ достиг 58%, что превышает показатели советского периода, но не гарантирует реализацию права на образование каждому ребенку. Проект специального федерального государственного стандарта образования детей с ОВЗ направлен на преодоление существующей социальной несправедливости.

Ратификация Россией международных Конвенций[2] свидетельствует об изменении представления государства и общества о правах ребенка-инвалида и постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ОВЗ. Легитимным становится право любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития, что влечет за собой необходимость структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы страны.

Отказ от представления о «необучаемых детях» как и признание государством ценности социальной и образовательной интеграции, обуславливают необходимость

создания адекватного инструмента инновационного развития образовательной системы страны – специального стандарта образования детей с ОВЗ. Он призван гарантировать реализацию права каждого ребенка на образование соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психического развития, способности к освоению цензового уровня образования и вида учебного заведения.

1.2. Дети с ограниченными возможностями здоровья – неоднородная по составу группа школьников

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания[3].

Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА; с задержкой и комплексными нарушениями развития.(см. подробнее в конце документа)[i]

Биологическое неблагополучие ребенка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обуславливает возникновение отклонений в его психическом развитии. Вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка позволяет предотвращать или смягчать эти вторичные по своему характеру нарушения: так немота является следствием глухоты лишь при отсутствии специального обучения, а нарушение пространственной ориентировки, искаженные представления о мире вероятным, но необязательным следствием слепоты. Таким образом, уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного (биологического по своей природе) нарушения развития, но и от качества предшествующего обучения и воспитания.

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей.

Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании школьного образования тоже должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех детей с ОВЗ, включая как полное среднее образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность обучения на протяжении всего школьного возраста основным навыкам жизни вместе с близкими людьми. Т.е. для каждой категории и внутри каждой категории детей с ОВЗ требуется дифференциация специального образовательного стандарта, разработка вариантов, на практике обеспечивающих охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям; преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванные тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребенка к освоению цензового уровня образования, а также ограничения в получении инклюзивного образования детьми с ОВЗ, достигшими к моменту поступления в школу уровня психического развития, сопоставимого с нормально развивающимися сверстниками.

1.3. Современные тенденции в изменении состава школьников с ОВЗ

Состав группы школьников с ОВЗ в настоящее время явно меняется, при этом выделяются два взаимосвязанных процесса. Одной из ведущих современных тенденций

является рост доли детей с тяжелыми комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развернутой системы специальных условий обучения и воспитания, что невозможно не учитывать при создании специального государственного стандарта общего образования. 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 школьников 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 к семи годам достигают 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 «уходит» из специального образовательного пространства в общеобразовательное пространство массовой школы. Однако, Проект стандарта общего образования в настоящее время не предусматривает удовлетворение их особых образовательных потребностей в полном объеме и оказание им всей необходимой специальной психолого-педагогической помощи, что в результате ставит под угрозу реализацию права этих детей на получение адекватного их возможностям и потребностям образования.

На фоне перемещения части наиболее «благополучных» детей с ОВЗ в массовую школу, в специальной (коррекционной) школе растет доля детей со сложной структурой нарушения развития, не способных осваивать цензовый уровень общего образования, сопоставимый с нормально развивающимися сверстниками. Эти взаимосвязанные тенденции изменения состава учащихся массовых и специальных школ являются устойчивыми, вследствие чего встают задачи более точной, чем в настоящее время, дифференциации уровней образования детей с ОВЗ, обучающихся в специальных (коррекционных) школах и обеспечения гарантий получения специальной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, обучающимся в общеобразовательной школе. Инструментом решения возникших на практике проблем должен стать государственный федеральный специальный стандарт общего образования для детей с ОВЗ.

#### 1.4. Дети с ОВЗ – это дети с особыми образовательными потребностями

Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства[4]. Грубо нарушается связь ребенка с социумом, культурой как источником развития, поскольку взрослый носитель культуры не может, не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения.

Целью специального образования является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее. Преодолеть «социальный вывих» и ввести ребенка в культуру можно, используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также - методы, приемы 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 свое отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

- начать специальное обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения;
- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;
- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Соответственно, еще одним важнейшим основанием для разработки специального образовательного стандарта является необходимость предусмотреть в структуре образования удовлетворение как общих со здоровыми сверстниками, так и особых образовательных потребностей, единых для всех группы и специфичных для каждой категории детей с ОВЗ.

Только удовлетворяя особые образовательные потребности такого ребенка, можно открыть ему путь к общему образованию.

Таким образом, представлены факторы, определяющие необходимость разработки проекта специального стандарта образования каждой категории детей с ОВЗ. Неоднородность состава детей и максимальный диапазон различий в требуемом уровне и содержании образования обуславливает важность разработки дифференцированного стандарта, включающего такой набор вариантов, который даст возможность обеспечить на практике максимальный охват детей с ОВЗ образованием; гарантировать им удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей; преодолеть зависимость получения образования детьми с ОВЗ от места проживания, вида образовательного учреждения, тяжести нарушения психического развития, способности к освоению «цензового» образования.

## **Раздел II. Общие положения концепции специальных федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ОВЗ**

### **2.1. Стандарт как общественный договор**

Специальный федеральный государственный образовательный стандарт является неотъемлемой частью стандартов общего образования. Базовые положения, положенные в основу разработки стандарта общего образования нормально развивающихся детей, сохраняют свое значение применительно к специальному стандарту, адресованному самой уязвимой части детского населения – детям с ОВЗ.

Стандарты в состоянии эффективно выполнить свою задачу лишь в случае, если их разработка и процедуры принятия будут основаны на выявлении и согласовании индивидуальных, общественных и государственных потребностей в общем образовании.

Стандарт рассматривается как базовый комплексный государственный документ, определяющий совокупно систему требований и обязательств государства по отношению к обществу в целом, как принципиальная основа для оформления финансового управления системой образования, как форма «общественного договора».

Стандарт может быть инструментом правового регулирования отношений субъектов системы образования, с одной стороны, и государства и общества – с другой, при условии, что в нем определены цели этой системы и результаты деятельности субъектов системы. В таком стандарте на первое место выходят требования к результатам образования, а также

квалификационные процедуры подтверждения соответствия реально достигнутых результатов ожидаемым, потому что именно результаты образования являются предметом договора как внутри системы, так и между обществом и государством.

Результаты образования неразрывно связаны с условиями, в которых осуществляется образовательный процесс, причем условия отражают возможности общества (государства) в обеспечении образования. Определение целей без учета возможностей может привести к резкому увеличению потребности системы общего образования в ресурсах, которые в реальности не могут быть удовлетворены.

Возлагая на стандарты задачу гарантирования качества образования, необходимо понимать, что это накладывает и известные ограничения на сферу его применения и используемые стандартом ресурсы. Применительно к образовательным стандартам это означает необходимость введения понятия «минимального, но достаточного уровня образования», которое очерчивает круг и минимально необходимых ресурсов, гарантия предоставления которых становится обязательной прерогативой государства.

Этими соображениями предопределяется роль условий осуществления образования как ресурсных ограничений системы, имеющих приоритетный характер. Задача разработки стандарта в этой связи может быть классифицирована как предполагающая одновременное утверждение в государственных образовательных стандартах и результатов образования, и наиболее общих (рамочных) черт современного образовательного процесса, и условий его осуществления.

В качестве обязательного условия разработки федеральных государственных специальных стандартов общего образования для детей с ОВЗ должно стать его общественное обсуждение.

Правовая форма закрепления данного требования может выразиться в установлении обязательности опубликования стандарта в официальных средствах массовой информации за определенный Правительством Российской Федерации временной промежуток до их утверждения в установленном порядке.

## 2.2. Функции специальных федеральных государственных стандартов образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разрабатываемый для каждой категории детей с ОВЗ специальный федеральный государственный стандарт общего образования должен стать инструментом инновационного развития Российской образовательной системы, позволяющим:

- максимально расширить охват детей с ОВЗ образованием, отвечающим их возможностям и потребностям;
- дать ребенку возможность реализовать на практике Конституционное право на школьное образование, вне зависимости от тяжести нарушения развития и возможностей освоения цензового уровня, от типа учреждения, где он получает образование;
- гарантировать ребенку удовлетворение общих с обычными детьми и особых образовательных потребностей, создать оптимальные условия реализации его реабилитационного потенциала;
- обеспечить на практике возможность выбора стандарта образования, адекватного возможностям ребенка, отвечающего желанию семьи, и рекомендациям специалистов, предоставив семье диапазон возможных достижений ребенка при выборе того или иного варианта стандарта;
- обеспечить на всей территории РФ сопоставимое качество образования детей с ОВЗ;
- эволюционно перейти от двух параллельных к единой национальной системе, обеспечив механизм взаимодействия общего и специального образования и сделав регулируемым процесс совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ;
- обеспечить детям с ОВЗ равную с другими сверстниками возможность беспрепятственно переходить из одного типа образовательного учреждения в другое;

- создать условия и стимулировать модернизацию специального образования в его структурно-функциональном, содержательном и технологическом аспектах.

### 2.3. 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 ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства. Культура в данном случае понимается как система ценностей (частных, семейных, государственных), взрослея и присваивая которые, ребенок реализует свои личные устремления, берет на себя посильную ответственность за близких, занимает активную жизненную позицию в сообществе. Только полноценно развиваясь в поле своей культуры, ребенок с ОВЗ может получить полезные для него знания, умения и навыки, достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском сообществе.

Предмет стандартизации образования детей с ОВЗ в основе совпадает с общим, поскольку оба они обеспечивают образование ребенка развивающегося, образывающегося, социализирующегося. Соответственно, предметом стандартизации и здесь являются:

- результаты образования на каждой ступени
- структура образовательной программы
- условия, необходимые для получения образования

В то же время предмет стандартизации здесь и специфичен, поскольку адресован разнородной группе школьников с ОВЗ, имеющих не только общие, но и особые образовательные потребности. При этом диапазон различий в развитии детей с ОВЗ в целом и каждой категории в отдельности столь велик, что единый итоговый уровень школьного образования – невозможен. В связи с этим требуется выделение нескольких уровней, соответствующих всему диапазону возможностей детей с ОВЗ, и соответственно - их стандартизация.

Таким образом, предметом стандартизации в специальном стандарте образования детей с ОВЗ становится сам уровень образования, который в результате обучения осваивает ребенок.

Предлагается стандартизировать три уровня школьного образования с точки зрения результатов обучения: один из них является цензовым, т.е. полностью сопоставимым с уровнем неполного и/или полного среднего образования обычных сверстников, два других - принципиально не сопоставимы с цензом.

В соответствии с возможностями детей выделяются три уровня образования, при этом каждый должен обеспечить ребенку не только адекватные его потенциалу «академические» знания, умения и навыки, но и способность их реализации в жизни для достижения личных целей. Соответственно, в структуре содержания образования для каждого уровня условно выделяются и рассматриваются два взаимосвязанных и взаимодействующих компонента: «академический» и «жизненной компетенции». Их соотношение специфично для каждого уровня образования.

- I уровень, цензовый, в целом соответствует уровню образования здоровых сверстников к моменту завершения школьного образования, предполагая при этом и удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, как в академическом компоненте, так и в области жизненной компетенции ребенка.
- II уровень школьного образования - нецензовый, он изменен в сравнении с уровнем образования здоровых сверстников за счет значительного редуцирования его «академического» компонента и специфического расширения области развития жизненной компетенции ребенка;
- III уровень школьного образования, также нецензовый, и академический компонент редуцируется здесь до полезных ребенку элементов академических знаний, но при этом

максимально расширяется область развития его жизненной компетенции за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя его, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме.

Таким образом, в образовании детей с ОВЗ предметом стандартизации являются:

- Конечный уровень результата школьного образования;
- Результаты образования на каждой ступени;
- Структура образовательной программы;
- Условия получения образования.

#### 2.4. Дифференциация специального стандарта образования детей с ОВЗ – четыре варианта

Для гарантированного получения различного по уровню школьного образования детей с ОВЗ должны быть разработаны варианты специального стандарта.

Каждый вариант должен характеризоваться по основным параметрам:

- уровню результата образования,
- структуре и содержанию образовательной программы;
- результатам обучения на каждой ступени,
- условиям, которые должны быть созданы для его освоения.

Предлагается разработать для каждой категории детей с ОВЗ набор вариантов стандарта, отвечающих их общим и особым образовательным потребностям.

##### Первый вариант специального стандарта (цензовый уровень)

Ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. В случае необходимости среда и рабочее место ребенка должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья. Обязательным условием освоения первого варианта стандарта является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка - создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей, включая помощь в формировании полноценной жизненной компетенции. Обязательной является подготовка педагогического и детского коллектива к включению в него ребенка с ОВЗ, способного освоить первый вариант специального стандарта.

Неспособность ребенка с ОВЗ полноценно освоить отдельный предмет школьной программы не должна служить препятствием для выбора или продолжения освоения первого варианта стандарта.

##### Второй вариант специального стандарта (цензовый уровень)

Ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, при этом находясь в среде сверстников со сходными проблемами развития и в более пролонгированные календарные сроки. Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями развития категории детей и дополнительно приспособляются к конкретному ребенку. Условием освоения второго варианта стандарта является организация специального обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей. Второй вариант стандарта отличается от первого и усилением внимания к формированию полноценной жизненной компетенции, использованию полученных знаний в реальных условиях. В связи с неизбежной вынужденной упрощенностью среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к дефекту ребенка и ограничивающей его жизненный опыт и взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по введению

ребенка в более сложную социальную среду. Смыслом такой работы является поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов ребенка.

### Третий вариант специального стандарта (не цензовый)

Третий вариант не предполагает освоения цензового уровня образования: в структуре содержания его «академический» компонент редуцирован за счет расширения области развития жизненной компетенции. Ребенок находится в среде сверстников с ограничениями возможностей здоровья. Детский коллектив и рабочее место организуются в соответствии с нуждами данной категории детей и особенностями развития конкретного ребенка. Обязательной является организация специального обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей, при необходимости индивидуализируется и содержание основной программы обучения. В связи со значительной вынужденной упрощенностью среды обучения и воспитания, максимально приспособленной к дефекту ребенка и ограничивающей его жизненный опыт и взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по введению ребенка в более сложную и богатую среду. Смыслом этой работы является расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов ребенка в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов таких детей с их нормально развивающимися сверстниками.

### Четвертый вариант специального стандарта (индивидуальный уровень конечного результата школьного образования)

Ребенок получает образование, уровень которого определяется, прежде всего, его индивидуальными возможностями. При значительном ограничении и утилитарности содержания «академического» компонента образования требуется максимальное углубление в область развития жизненной компетенции. В этом варианте стандарта обязательной и единственно возможной является индивидуальная образовательная программа. Ребенок находится в среде сверстников с различными нарушениями развития, при этом их проблемы не обязательно должны быть однотипны. Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями развития конкретного ребенка. Обязательной является специальная организация всей жизни ребенка для реализации его особых образовательных потребностей в условиях школы и дома. Требуется специальная работа по введению ребенка в более сложную предметную и социальную среду, ее смыслом является индивидуально дозированное поэтапное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов таких детей с их нормально развивающимися сверстниками. Таким образом, данный вариант стандарта, как и предыдущий, предусматривает не только адаптацию ребенка к условиям домашней жизни, но и доступное ему социальное развитие.

Представленные четыре варианта специального стандарта рассматриваются как системные интегральные характеристики требований к уровню конечного результата школьного образования, структуре образовательной программы, условиям получения образования в очерченном диапазоне образовательных потребностей и возможностей детей с ОВЗ. Стандартизация промежуточных результатов образования на каждой его ступени должна обеспечить сохранение возможности перехода ребенка с одного варианта стандарта на другой в процессе школьного обучения. Это необходимо для максимального использования потенциальных способностей ребенка с ОВЗ и реализации его права на получение образования, адекватного его возможностям, которые раскрываются в самом процессе обучения.



Таким образом, при разработке специального стандарта образования для каждой категории детей с ОВЗ необходимо определить, какие варианты стандарта могут быть востребованы.

Применительно к каждому выбранному варианту стандарта должны быть представлены:

- требования к структуре основной образовательной программы (соотношение академического компонента и жизненной компетенции);
- требования к условиям получения образования;
- требования к результатам школьного образования на каждой его ступени;
- характеристика уровня образования, который в итоге получает ребенок (цензовый, нецензовый, индивидуальный).

В дифференциации этих требований в соответствии с нуждами каждой категории детей состоит специфика разрабатываемого специального государственного стандарта образования детей с ОВЗ. Таким образом, отличие от стандарта образования нормально развивающихся детей состоит в том, что специальный стандарт 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.

## 2.5. Требования к структуре основных образовательных программ

Концепция специального дифференцированного стандарта образования детей с ОВЗ является основой для разработки структуры основной образовательной программы для каждой категории детей.

Поскольку цель образования детей с ОВЗ едина – введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства - то и структура основной образовательной программы должна быть единой, хотя результаты образования могут различаться по уровню. В соответствии с этим в структуре образования детей с ОВЗ во всех вариантах стандарта предполагается выделить шесть основных областей образования. При этом их содержание в данной концепции стандарта выстраивается в новой логике.

Каждая содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: «академический» и формирование жизненной компетенции, что представляется разумным для образования любого ребенка, и совершенно необходимым для ребенка с ОВЗ. В названии каждой содержательной области образования должны быть отражены обе, неотъемлемые и взаимодополняющие, стороны образовательного процесса:

- Знания о языке – речевая практика и речевое творчество;
- Знание математики – практика применения математических знаний и математическое творчество;
- Естествознание – практическое взаимодействие с окружающим миром;
- Знания о человеке – практика осмысления происходящего с самим ребенком и другими людьми, личного взаимодействия с окружением;
- Знания в области искусств – практика художественного ремесла и художественного творчества;
- Обществознание – практика жизни в социуме

В образовании ребенка с ОВЗ особое значение должно придаваться развитию его жизненной компетенции. Соотношение компонентов жизненной компетенции и академического отражает специфику разработки каждой содержательной области образования в каждом варианте стандарта и для каждой категории детей с ОВЗ. Это соотношение по сути своей отражает степень активности и независимости жизни, к которой мы готовим ребенка с ОВЗ, исходя из представлений о его возможностях и ограничениях.

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

Понятно, что устремление образования в будущее необходимо для стимуляции развития как обычного ребенка, так и ребенка 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 шести содержательных областей применяется логика сознательного разумного превышения актуальных возможностей и потребностей ребенка: обучение «ведет» за собой развитие. Подчеркнем, что этот принцип един для всех вариантов стандарта, включая третий и четвертый, ориентированных на нецензовый и даже индивидуальный уровень образования.

Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку 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 ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с ОВЗ можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей. При разработке содержания компонента жизненной компетенции принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку - может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие.

Логика ориентации на актуальный уровень психического развития ребенка и опережающее усложнение среды его жизнедеятельности и здесь остается единой для всех вариантов стандарта. При этом роль компонента жизненной компетенции варьируется и закономерно возрастает в вариантах стандарта, не предполагающих освоение ребенком уровня цензового образования.

Соотношение компонентов жизненной компетенции и академического должно:

- соответствовать требованиям социума к результатам воспитания и образования ребенка;
- отражать специфику разработки каждой содержательной области образования;
- отвечать характеру особых образовательных потребностей детей;
- варьироваться в разных вариантах стандарта, где роль формирования жизненной компетенции закономерно возрастает в случаях, не предполагающих освоение ребенком цензового образования.

Таким образом, специальный образовательный стандарт, фиксируя шесть образовательных областей, представленных в двух взаимодействующих и взаимодействующих компонентах, задает структуру основной образовательной программы, которая поддерживает сбалансированное развитие жизненного опыта ребенка с ОВЗ, учитывая его настоящие и будущие потребности. Вариативность соотношения этих компонентов стандарта и возрастание доли жизненной компетенции в вариантах, не предполагающих освоение ребенком цензового образования, в значительной мере отражает соотношение общих и особых образовательных потребностей в полиморфной группе детей с ОВЗ[5].

Удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка в освоении каждой содержательной области в обоих ее компонентах и составляет суть специальной коррекционной помощи ему в процессе школьного образования.

Для всех вариантов стандарта едиными являются шесть областей образования с двухкомпонентной структурой. Сквозными для всех вариантов стандарта являются и

раскрывающие области образования содержательные линии обучения. Варьируются при этом, требования к результатам их освоения на каждой ступени образования. Рассмотрим, как реализуется предлагаемая логика построения требований к структуре образовательной программы в каждой из шести областей применительно к начальной ступени школьного образования детей с ОВЗ.

Подчеркнем, что содержательные линии, раскрывающие академический компонент в каждой области образования, выстраиваются во всех вариантах стандарта с учетом возможностей и особенностей психического развития категории детей и каждого ребенка в отдельности, а потому допустимым является их избирательное редуцирование, а в отдельных случаях - исключение из содержания академического компонента.

На начальной ступени школьного образования в каждой области предлагается выделить основные, взаимосвязанные содержательные линии обучения, раскрывающие как академический компонент, так и жизненной компетенции:

#### Язык и речевая практика

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 творчеству на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребенка.

#### Математика 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 вкуса и способности использовать математические знания для творчества.

#### Естествознание – практика взаимодействия с окружающим миром

1. Овладение основными знаниями по природоведению и развитие представлений об окружающем мире,
2. Развитие способности использовать знания по природоведению и сформированные представления о мире для осмысленной и самостоятельной организации безопасной жизни в конкретных природных и климатических условиях. Понимание преимуществ, выгоды и трудности собственного места проживания.
3. Развитие вкуса к познанию и способности к творческому взаимодействию с миром живой и неживой природы.

#### Знания о человеке – практика личного взаимодействия с людьми

1. Овладение первоначальными знаниями о человеке (о телесной и душевной жизни; здоровье, возрасте, поле, доме, семейных и профессиональных ролях, правах и обязанностях школьника, общекультурные ценности и моральные ориентиры, задаваемые культурным сообществом ребенка и др.)
2. Развитие 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 дистанцию и формы контакта, обогащение практики эмоционального сопереживания и самостоятельного морального выбора в обыденных житейских ситуациях и др.)

3. Развитие вкуса и способности к физическому совершенствованию, к достижениям в учебе, к собственным увлечениям, поиску друзей, организации личного пространства и времени (учебного и свободного), умения мечтать и строить планы на будущее.

Знания в области искусств – практика художественного ремесла и художественного творчества

1. Овладение первоначальными знаниями разных видов искусств (музыка, живопись, художественная литература, театр, кино и др.), и основными навыками восприятия искусства, получение личного опыта художественного творчества. Освоение культурной среды, дающей ребенку впечатления от искусства, формирование стремления и привычки к регулярному посещению музеев, театров, концертов и др.

2. Развитие опыта восприятия и способности получать удовольствие от разных видов искусств, собственной ориентировки и индивидуальных предпочтений в восприятии искусства. Формирование эстетических ориентиров (красиво и некрасиво) в практической жизни ребенка и их использование в общении с людьми, в организации праздника и обыденной жизни.

3. Развитие вкуса и способности к самовыражению в разных видах искусства (в пении, в танце, в рисовании, в сочинении поэтических и прозаических текстов, в игре на музыкальных инструментах ит.д., к освоению элементарных форм художественного ремесла.

Обществознание – практика жизни в социуме

1. 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 ребенка, его роли ученика и члена своей семьи, растущего гражданина своего государства.

2. Развитие понимания непосредственного социального окружения, практическое освоение социальных ритуалов и навыков, соответствующих возрасту и полу ребенка.

3. Развитие вкуса к участию в общественной жизни, способности к творческому сотрудничеству в коллективе людей для реализации социально заданных задач, соответствующих возрасту ребенка.

Применительно к третьему и четвертому вариантам специального образовательного стандарта нецензового уровня, где все более выраженным является индивидуальный подход к определению содержания образовательной программы, обязательным является активный поиск избирательных способностей и даже избирательной одаренности ребенка. Опора на выявленные избирательные способности при формировании содержания индивидуальной программы образования является условием продвижения ребенка в социальном развитии и, возможно, последующей профессионализации в доступных для него пределах.

## 2.6. Требования к результатам освоения основной образовательной программы

Самым общим результатом освоения основной образовательной программы детьми с ОВЗ должно стать введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из ее образовательного пространства. Развитие самого «проблемного» ребенка в контексте культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает 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. Получая, таким образом, осмысливаемое образование, ребенок 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 образовательным результатам следует рассматривать как описание планируемых результатов образования, которые могут быть реально достигнуты в учреждениях, реализующих основные общеобразовательные программы, независимо от их вида, местонахождения и организационно-правовой формы.

Результаты освоения основной образовательной программы предлагается оценивать по завершению каждой из ступеней школьного образования, учитывая, что у ребенка с ОВЗ может быть свой – индивидуальный – темп освоения содержания образования, и его стандартизация в относительно коротких временных промежутках объективно невозможна. В данном случае речь идет о требованиях к результатам начального школьного обучения во всех четырех вариантах стандарта для каждой категории детей с ОВЗ.

Предлагается описать ожидаемые результаты освоения ребенком выделенных образовательных областей, исходя из представленных в них содержательных линий, в которых уже заложены оба компонента – «академический» и «жизненной компетенции». При этом описание ожидаемых результатов должно включать их целостную характеристику, отражающую взаимодействие компонентов образования:

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

Характеристика ожидаемых результатов должна даваться только в единстве всех компонентов образования. Нецелесообразно рассматривать результаты освоения отдельных линий, поскольку даже их сумма может не отражать ни общей динамики развития ребенка с ОВЗ, ни качества его образования. В частности, у части детей могут быть вполне закономерные локальные западения в освоении отдельных линий и даже областей образования, но такого рода неудачи ребенка не должны рассматриваться как показатель его неуспешности в целом и невозможности перехода на следующую ступень образования.

Общий подход к оценке знаний и умений ребенка по академическому компоненту предлагается в целом сохранить в его традиционном виде применительно ко всем вариантам стандарта. Вместе с тем, учет особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ предполагает использование специальной и подробной шкалы оценок. Подобные шкалы необходимы для выявления даже минимальных шагов в продвижении ребенка в достижении ориентиров заданных стандартом и максимально точной оценки соотношения между ожидаемым и полученным результатом, что принципиально для построения и корректировки плана дальнейшего формирования академических знаний, умений и навыков в выбранной области образования.

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

Для оценки другой составляющей - результатов развития жизненной компетенции ребенка предлагается использовать иной метод - экспертной группы. Она должна объединить представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребенком, включая членов его семьи.

Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребенка в сфере жизненной компетенции. Основой служит анализ поведения и динамики его развития в повседневной жизни ребенка, результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам группы условных единиц. Количественная оценка служит не столько для характеристики самого ребенка, сколько для выработки ориентиров

экспертной группы в описании динамики развития жизненной компетенции. Результаты проведенного экспертной группой анализа могут быть обобщены в индивидуальном профиле развития жизненной компетенции ребенка по основным образовательным областям и заданным линиям.

Образование ребенка с ОВЗ на начальной ступени может считаться качественным и удовлетворять взрослых при условии продвижения ребенка по обоим направлениям – «академическому» и жизненной компетенции. Соотношение продвижения ребенка по этим двум направлениям является определяющим для оценки качества образования в первом, втором и третьем вариантах специального стандарта. В четвертом варианте, где компонент жизненной компетенции становится доминирующим, продвижение ребенка в этом направлении становится основным искомым результатом образования.

## 2.7. Требования к ресурсному обеспечению (условиям) получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья

В единстве с концепцией общего стандарта и с целью сохранения единого образовательного пространства страны требования к условиям получения образования детьми 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 особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ и каждой категории, в отдельности.

При отсутствии Закона о специальном образовании РФ на первый план выходит правовое обеспечение процесса выбора семьей ребенка с ОВЗ варианта специального федерального стандарта образования, его реализации и при необходимости перехода на другой вариант. В соответствии с этим необходима разработка правового механизма адекватного и ответственного выбора варианта специального стандарта для ребенка 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 ребенка с ОВЗ в системе школьного образования. Следует подчеркнуть необходимость описания квалификации и специальной подготовки специалистов в общей педагогике и психологии, вовлеченных в процесс образования ребенка с ОВЗ (все варианты стандарта). Равно как необходимо описать и особенности квалификации и специальной подготовки социальных работников, вовлеченных в процесс образования детей, чьи родители выберут четвертый вариант стандарта.

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 ребенка в общеобразовательную среду. Финансово-экономическое обеспечение устанавливается применительно к каждому варианту специального стандарта с учетом необходимости индивидуальной специальной поддержки ребенка с ОВЗ.

Материально-техническое обеспечение – общие характеристики инфраструктуры общего и специального образования, включая параметры информационно-образовательной среды. Материально-техническое обеспечение школьного образования детей с ОВЗ должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям группы детей с ОВЗ

в целом и каждой категории в отдельности. В связи с этим в структуре материально-технического обеспечения должны быть отражены специфика требований:

- Организации пространства, в котором обучается ребенок с ОВЗ;
- Организация временного режима обучения;
- Организации рабочего места ребенка с ОВЗ;
- Техническим средствам обеспечения комфортного доступа ребенка с ОВЗ к образованию (ассистирующие средства и технологии);
- Техническим средствам обучения для каждой категории детей с ОВЗ (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);
- Специальным учебникам, рабочим тетрадям и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям детей на каждой ступени образования в соответствии с выбранным уровнем и вариантом стандарта образования;

Требования к материально-техническому обеспечению должны быть ориентированы не только на ребенка, но и на всех участников процесса образования. Это обусловлено большей, чем в норме, необходимостью индивидуализацией процесса образования детей с ОВЗ. Специфика данной группы требований состоит в том, что все вовлеченные 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 ребенка с ОВЗ. Должна быть обеспечена материально-техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процессе образования.

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. Кроме того, разрабатываемый стандарт во всех его вариантах предполагает ту или иную форму обязательной интеграции детей, что требует координации действий, т.е. обязательного регулярного и качественного взаимодействия специалистов массового и специального образования. И те, и другие специалисты должны иметь 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 специалистов. Должна быть организована возможность регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами и семьей.

Система требований к ресурсам (условиям) получения образования детьми с ОВЗ должна быть представлена по отношению к каждому из четырех вариантов специального федерального стандарта для каждой категории детей.

## 2.8. Разработка, утверждение, введение и контроль исполнения специальных стандартов для детей с ОВЗ

Специальный федеральный государственный стандарт (СФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время находится на начальной стадии разработки. Результаты разработки, полученные в 2008-2009 г.г. прошли предварительную апробацию на уровне экспертных оценок специалистов, работающих в области специального образования в различных регионах России. По результатам экспертных оценок планируется доработка основных документов, касающихся макета СФГОС, требований к структуре и к результатам освоения основной образовательной

программы начального образования и выполненных в отношении 3-х категорий: детей с тяжелыми нарушениями слуха; речи, нарушениями развития аутистического спектра.

На следующих этапах предполагается разработка аналогичных документов, относящихся к другим категориям детей с ОВЗ: задержкой психического развития, слабослышащих детей, слепых и слабовидящих детей, детей с умственной отсталостью, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, детей со сложными (множественными, сочетанными) нарушениями развития.

Параллельно должна осуществляться программа пробного внедрения разработанных моделей образования, основанного на дифференцированном подходе к разным категориям обучающихся с учетом их общих и особых образовательных потребностей.

Далее становится очевидной необходимость разработки программно-методического обеспечения образовательного процесса, диагностических процедур, позволяющих осуществлять дифференциацию детей с целью оптимального выбора того или иного варианта образовательного стандарта, механизмов и процедур, обеспечивающих проведение контроля результатов образовательной деятельности, достижений детей в обозначенных образовательных областях.

На следующем этапе появляется необходимость разработки учебников, учебно-методических пособий, содержательно соответствующих требованиям к структуре основной образовательной программы начального образования.

После завершения всех обозначенных этапов разработки СФГОС и получения положительных результатов на уровне пробного внедрения вариативных стандартов образования, появляются основания для их введения в широкую образовательную практику. Ему должна предшествовать процедура утверждения Положения о СФГОС и поддерживающих его нормативно-правовых документов.

Далее функционирование специального образования, основанного на использовании СФГОС, регулируется, управляется и контролируется в соответствии с основными положениями стандарта общего образования, в частности, с пунктом 6. «Государственный контроль и надзор за исполнением требований Стандарта».

[1] Далее дети с ОВЗ

[2] Конвенции о правах ребенка, правах ребенка-инвалида, правах умственно отсталых.

[3] Это дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

[4] Ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его "социальным вывихом" (метафора Л.С.Выготского).

[5] Предполагается, что при разработке стандарта образования каждой категории детей с ОВЗ выделенные образовательные области должны формироваться в соответствии с особыми образовательными потребностями и включать в себя необходимые специфические разделы обоих компонентов, и диапазон требований к результатам освоения содержания образования должен различаться соответственно с возможностями детей разных категорий и их индивидуальными особенностями.

[i] Нарушения слуха

К категории детей с нарушениями слуха относятся дети, имеющие стойкое двустороннее нарушение слуховой функции, при котором речевое общение с окружающими посредством устной речи затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота).

Тугоухость – стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи. Тугоухость может быть выражена в различной степени – от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. Детей с тугоухостью называют слабослышащими детьми.



Глухота – наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным. Глухие дети – это дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным.

#### Нарушения речи

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий детей с особыми потребностями их отличает нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития. Выделение этих дифференцирующих признаков необходимо для отграничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей с олигофренией, ЗПР, слепых и слабовидящих, слабослышащих, детей с РДА и др.

#### Нарушения зрения.

Слепые дети. К ним относятся дети с остротой зрения от 0 (0%) до 0,04 (4%) на лучше видящем глазу с коррекцией очками, дети с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100%), у которых границы поля зрения сужены до 10 – 15 градусов или до точки фиксации. Слепые дети практически не могут использовать зрение в ориентировочной и познавательной деятельности.

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

Дети с пониженным зрением, или дети с пограничным зрением между слабовидением и нормой, - это дети с остротой зрения от 0,5 (50%) до 0,8 (80%) на лучше видящем глазу с коррекцией.

#### Нарушения опорно-двигательного аппарата

Термин «нарушение опорно-двигательного аппарата» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие генез органического и периферического типа.

Двигательные расстройства характеризуются нарушениями скоординированности, темпа движений, ограничение их объема и силы. Они приводят к невозможности или частичному нарушению осуществления движений скелетно-мышечной системой во времени и пространстве.

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей с патологией опорно-двигательного аппарата отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений.

#### Задержка психического развития (ЗПР)

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Задержка психического развития рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости. В целом для данного состояния характерны гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка.

#### Умственная отсталость

Умственно отсталые дети - дети, имеющие стойкое, необратимое нарушение психического развития, прежде всего, интеллектуального, возникающее на ранних этапах онтогенеза вследствие органической недостаточности ЦНС.

Множественные нарушения

К множественным нарушениям детского развития относят сочетания двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.) у одного ребенка. Например, сочетание глухоты и слабовидения, сочетание умственной отсталости и слепоты, сочетание нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушений речи. В качестве синонимов в литературе используются и другие термины: сложный дефект, сложные аномалии развития, сочетанные нарушения, комбинированные нарушения и, все более утверждающееся в последнее время, - сложная структура дефекта, сложная структура нарушения или множественное нарушение.

Детский аутизм

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

# **Специальный федеральный государственный стандарт специального образования детей с нарушениями развития аутистического спектра. Рабочие материалы.**

Никольская О.С.

Основные положения концепции специального федерального государственного стандарта для детей с аутизмом

## Введение

Специальные стандарты образования детей с аутизмом должны стать неотъемлемой частью государственных стандартов образования детей с ОВЗ и, соответственно, федеральных государственных стандартов общего образования. Такой подход отвечает Декларации ООН о правах ребенка и Конституции РФ, гарантирующей всем детям право на обязательное и бесплатное среднее образование, что возможно лишь при развитии различных взаимодополняющих форм образования и самообразования (ст. 43 Конституции РФ). Разрабатываемый раздел специального образовательного стандарта должен стать базовым инструментом реализации конституционных прав на образование граждан с аутизмом.

Так же как все другие дети с ОВЗ дети с аутизмом могут реализовать свой потенциал социального развития лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития.

В настоящее время детский аутизм рассматривается, прежде всего, как особый тип нарушения психического развития, нуждающегося в своих формах коррекционной работы психолога и педагога. Известно, что люди с аутизмом в своем большинстве нуждаются в специальной образовательной поддержке с раннего возраста и на протяжении всей жизни, при этом адекватно организованный школьный период образования является решающим условием дальнейшего социального развития ребенка.

Стандарт образования детей с аутизмом, также как стандарты образования всех детей с ОВЗ, может реализовываться лишь на основе договоренности, согласия и взаимных обязательств личности, семьи, общества и государства. Стандарт должен стать правовым актом РФ, устанавливающим систему норм и правил, обязательных для исполнения в любом образовательном учреждении, где обучаются и воспитываются дети с аутизмом.

Современные представления о детском аутизме, в которые большой вклад внесли результаты многолетнего изучения особенностей психического развития при аутизме, и опыт более чем тридцатилетней психолого-педагогической помощи детям с аутизмом накопленный в ИКП РАО, позволяют создать и обосновать Проект Специального Федерального Государственного Стандарта общего образования детей с аутизмом.

## Раздел I.

Обоснование необходимости разработки специальных федеральных государственных образовательных стандартов для детей с аутизмом

### 1.1. Реализация права детей с аутизмом на образование на практике

Известно, что в СССР реализовать свое право на образование ребенку с аутизмом было практически невозможно. Подавляющее большинство таких детей признавалось психолого-педагогическими комиссиями необучаемыми и нуждающимися лишь в уходе и лечении. Те

же немногие, кто обучались и даже формально осваивали программу общеобразовательной или специальной школы по завершению образования, как правило, оказывались не в состоянии применить полученные знания и умения в реальной жизни и оставались на иждивении своей семьи или учреждений социальной защиты. Полученное среднее образование мало способствовало социальному развитию людей с аутизмом, поскольку в недостаточной степени отвечало их особым образовательным потребностям.

В современной России специалисты признают, что помощь средствами образования требуется ребенку с аутизмом не меньше, а во многих случаях и больше, чем медицинская, однако, и сейчас такому ребенку чрезвычайно трудно вписаться в современную систему образования. При отсутствии специальных образовательных учреждений для детей с аутизмом не созданы условия их эффективной интеграции ни в общеобразовательные учреждения, ни в специальные образовательные учреждения для детей с другими проблемами развития.

В связи с этим даже принятым в образовательные учреждения детям с аутизмом, как правило, уже на ранних этапах обучения отказывают в продолжении образования. При этом специалисты как общеобразовательных, так и специальных школ сталкиваются с однотипными трудностями, определенными характером нарушения психического развития при аутизме. Основными из них в начале обучения являются проблемы поведения и трудности коммуникации, мешающие организации процесса обучения и самого аутичного ребенка и его соучеников. Позже более явной проблемой становится недостаточное понимание специалистами специфики усвоения учебного материала и освоения социальных навыков при аутизме.

Самым распространенным способом преодоления этих трудностей становится решение о выведении ребенка с аутизмом на домашнее обучение. Необходимо подчеркнуть, однако, что это не отвечает его особым образовательным потребностям. В данном случае даже открывающаяся возможность создать ребенку комфорт и приспособить к его индивидуальным особенностям процесс обучения не окупают лишения возможности накапливать практический жизненный опыт. Избавление от необходимости приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам крайне вредно для аутичного ребенка, который и сам не направлен на активное развитие отношений с миром и не стремится выйти за рамки привычного.

В настоящее время активно формируется успешный опыт интеграции ребенка с аутизмом в общую и специальную образовательную среду. Вместе с тем он до сих пор не получает массового распространения, поскольку не сформулированы принципы и не утверждены формы специальной психолого-педагогической поддержки такой интеграции, не обеспечены гарантии оказания ее каждому нуждающемуся в ней ребенку.

Проект специального федерального государственного стандарта образования детей с аутизмом направлен на определение структурно-функциональной, содержательной и технологической составляющих процесса образования, позволяющего ребенку с аутизмом реализовать свое право на обучение, отвечающее его образовательным потребностям и помогающее ему войти в жизнь сообщества. Стандарт должен гарантировать реализацию права каждого такого ребенка на такое образование вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения психического развития, способности к освоению цензового уровня знаний.

## 1.2. Формы школьного образования, показанные детям с аутизмом

Организация школьного обучения детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям.

Широко практикуемое в настоящее время индивидуальное обучение на дому, как обсуждалось выше, не отвечает потребностям детей с аутизмом, более того, дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. Даже в случаях наиболее выраженного аутизма такой ребенок к школьному возрасту для своего развития нуждается в дозированных, но регулярных выходах из дома в более сложно организованную социальную среду.

Должна ли это быть специальная школа? В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей в значительной степени купирующих их поведенческие проблемы, способствующие отработке форм адекватного учебного поведения и облегчающие усвоение учебной программы. С помощью этих методов аутичный ребенок может стать исполнительным, даже «удобным» учеником, ими может обеспечиться и стабильное функционирование класса, состоящего из аутичных детей,

Несмотря на это создание специальной школы и даже специальных классов исключительно для аутичных детей по многим причинам не представляется нам целесообразным. Пребывание в образовательной среде специально приспособленной для аутичных детей и исключительно среди аутичных детей может оказать отрицательное влияние на социальное развитие такого ребенка.

Однородность состава учеников, безусловно, облегчает создание комфортных условий пребывания, приспособление среды и адаптацию методов обучения к возможностям детей. Вместе с тем, понятно, что объединение вместе детей с выраженными проблемами коммуникации не может способствовать их социальному развитию. Ребенок с аутизмом должен иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей.

Необходимо также учесть, что аутичный ребенок слишком охотно вписывается в идеально организованный порядок школьной жизни и максимально предсказуемый процесс обучения, поскольку это отвечает его патологическим установкам – стремлению к сохранению постоянства в окружающем и использованию собственных стереотипных форм поведения. Приспособившись к специально созданным условиям обучения, он становится крайне зависимым от их сохранения, что не способствует освоению им более разнообразных отношений с миром.

Эта зависимость проявляется и в важнейшей проблеме ребенка с аутизмом - навыки и знания, успешно усвоенные им в стереотипной учебной ситуации, с большим трудом переносятся и используются в реальной жизни. То есть формально успешно и стабильно организованный процесс обучения аутичного ребенка в специальном классе может остаться частным достижением его школьной жизни и мало повлиять на успех дальнейшей социальной адаптации.

В связи с этим, представляется, что основной специальной задачей в организации школьного обучения аутичного ребенка является не все более точное приспособление к наличествующим у него возможностям обучения, а помощь в постепенном и последовательном освоении более сложной и динамичной образовательной среды.

Таким образом, наиболее перспективной формой школьного обучения аутичного ребенка представляется постепенная, индивидуально дозированная и специально поддерживаемая интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению. Это может быть как класс общеобразовательной школы, так и классы для детей с ЗПР, и УО.

Разработанные методы специальной помощи детям с аутизмом должны быть максимально использованы в процессе индивидуальной психолого-педагогической поддержки его интеграции для школьного обучения в группе детей с сохранными возможностями коммуникации и социального развития.

### 1.3. Дети с аутизмом – неоднородная по составу группа школьников

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

Вместе с тем популяция таких детей, в том числе и в школьном возрасте чрезвычайно неоднородна.

С улучшением диагностических возможностей выяснилось, что трудности значительной части детей с УО и другими проблемами развития в значительной степени могут быть обусловлены чертами аутизма. Известно, что и среди благополучно осваивающих среднее образование и даже одаренных детей также присутствуют дети с аутистическими трудностями. Аутизм предстает все более значимой социальной проблемой, касающейся самых разных детей. Все чаще говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге аутистических расстройств.

Доказано, что формирование детского аутизма биологически обусловлено, но причины его могут быть самыми разными: определены особой патологической конституцией ребенка, органическим поражением ЦНС, процессом рано начавшегося психического заболевания и др. Этиология детского аутизма несомненно накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития, определяет сопутствующие трудности ребенка.

Кроме того, и вне зависимости от этиологии степень нарушения психического развития при аутизме может очень значительно различаться. Ребенок с аутизмом может быть и безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, пользоваться простыми речевыми штампами, но также и иметь богатый словарь и развернутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих таких детей на основе тестирования диагностируется выраженная и глубокая умственная отсталость, вместе с тем существуют и типично аутичные дети, интеллектуальное развитие которых оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность, это может быть особая музыкальность, абсолютная грамотность, математические способности и др.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степени нарушения психического развития мы выделяем четыре группы детей с аутизмом, приводим их характеристики, наиболее значимые для организации обучения, начиная от наиболее тяжелых форм к более

легким:

- дети практически не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми и, соответственно, демонстрируют полевое поведение, почти не реагируют на обращение и сами не пользуются речью и невербальными средствами коммуникации;
- дети, имеют лишь примитивные стереотипные формы активного контакта, стремятся к скрупулезному сохранению постоянства и порядка в окружающем и сами используют лишь стереотипные формы поведения, в том числе речевого;
- дети, имеют развернутые, но крайне косные формы контакта с окружающим и окружающими - достаточно сложные, но жесткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам. Это создает экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами;
- дети, доступны произвольной организации, но имеют выраженные проблемы концентрации внимания и задержаны в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляется в том, что, осваивая социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им, проявляя социальную незрелость и наивность.

Выделенные группы служат нам основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться синдром детского аутизма.

Вместе с тем, оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребенок, даже испытывая самые тяжелые трудности, находится в процессе развития. То есть даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром.

Кроме того, картина трудностей и возможностей ребенка с аутизмом к школьному возрасту значительно различается и в зависимости от того, получал ли он ранее адекватную специальную поддержку. Вовремя начатая и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребенка вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм патологической аутистической защиты, блокирующей его развитие. Т.е. уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с аутизмом, его оснащенность средствами коммуникации и социальными навыками зависит не только от характера и даже степени выраженности первичной биологического по своей природе причины нарушения развития, но и от социального фактора - качества предшествующего обучения и воспитания.

Таким образом, вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании школьного образования детей с аутизмом должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех таких детей. Т.е. включать на своих полюсах как полное среднее образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального обучения на протяжении всего школьного возраста основным навыкам жизни вместе с близкими людьми.

Можно заключить, что для охвата школьным образованием всех детей с аутизмом вне зависимости от способности освоения цензового уровня образования требуется дифференциация специального образовательного стандарта.

#### 1.4. Особые образовательные потребности детей с аутизмом

Связь аутичного ребенка с близким человеком и с социумом в целом нарушена грубо, и иным образом, не так как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме определяется не просто как задержанное или нарушенное, а как искаженное. Искаженое, поскольку психические функции такого ребенка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а как средство аутостимуляции, даже имеющиеся у них способности не реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру здесь особенно трудна, установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.

Особые образовательные потребности детей с аутизмом включают общие, свойственные всем детям с ОВЗ и специфические:

- в получении специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- в периоде индивидуальной подготовки к школьному обучению;
- в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей;
- в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;
- в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка, дозировать введение в его жизнь новизны;
- в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем;
- в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка;
- в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме;
- в постоянной помощи ребенку в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;
- во введении специальных разделов обучения, способствующих формированию представлений об окружающем, отработке средств коммуникации социально-бытовых навыков;
- в индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей;
- в оценке достижений ребенка с учетом специфики шкалы простого и сложного при аутизме;
- в психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками;
- в психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения;
- в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения.

И, понятно, что неоднородность состава детей с аутизмом требует разработки дифференцированного образовательного стандарта, включающего варианты, дающие возможность максимально охватить этих детей образованием вне зависимости от места проживания, вида образовательного учреждения, тяжести нарушения развития, способности к освоению «цензового» образования.



Границы между вариативными формами специального стандарта как и границы между специальным и общим образовательным пространством должны быть проницаемы для ребенка с аутизмом.

## **Раздел II. Общие положения концепции специальных федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ОВЗ**

2.1. Функции специальных федеральных государственных стандартов образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разрабатываемый специальный федеральный государственный стандарт общего образования для детей с аутизмом должен стать инструментом инновационного развития Российской образовательной системы, позволяющий:

- максимально расширить охват детей с аутизмом образованием, отвечающим их возможностям и потребностям;
- дать ребенку с аутизмом возможность реализовать на практике Конституционное право на школьное образование, вне зависимости от тяжести нарушения развития и возможностей освоения цензового уровня, от типа учреждения, где он получает образование;
- гарантировать ребенку удовлетворение общих с обычными детьми и особых образовательных потребностей, создать оптимальные условия реализации его реабилитационного потенциала;
- обеспечить на практике возможность выбора стандарта образования, соответствующий возможностям ребенка, отвечающий желанию семьи, и рекомендациям специалистов, предоставив семье диапазон возможных достижений ребенка при выборе того или иного варианта стандарта;
- обеспечить на всей территории РФ сопоставимое качество образования детей с аутизмом;
- обеспечить каждому ребенку с аутизмом оптимальное сочетание индивидуальной психолого-педагогической помощи и совместного обучения со сверстниками;
- сделать регулируемым процесс совместного обучения детей с аутизмом и детей с благополучно развивающимися навыками коммуникации и социального поведения;
- обеспечить детям с аутизмом равную с другими сверстниками возможность беспрепятственно переходить из одного типа образовательного учреждения в другое.

2.2. Предмет стандартизации

Предмет стандартизации образования детей с аутизмом в основе совпадает с общим, поскольку обеспечивает образование ребенка развивающегося и социализирующегося.

Соответственно, предметом стандартизации и здесь являются:

- результаты образования на каждой ступени
- структура образовательной программы
- условия, необходимые для получения образования

Вместе с тем время, понятно, что предмет стандартизации здесь и специфичен, поскольку адресован группе школьников, имеющих не только общие, но и особые образовательные потребности.

Диапазон различий в развитии детей с аутизмом столь велик, что определение единого для всех итогового уровня школьного образования невозможно, слишком много детей в этом случае окажется вне поля образования.

Выделение и стандартизация для детей с ОВЗ трех уровней образования, включающих компоненты «академический» и «жизненной компетенции», лишь один из которых, является цензовым, соответствует диапазону возможностей детей с аутизмом.

При аутизме особенно важно, что на каждом из выделенных уровней специальное образование обеспечивает ребенку не только адекватные его потенциалу «академические»

знания, умения и навыки, но и способность их реализации в жизни. Особые образовательные потребности детей с аутизмом на всех уровнях образования в сочетании «академического» и «жизненной компетенции» компонентов требуют значительной акцентуации последнего.

- I уровень, цензовый, в целом соответствует уровню образования здоровых сверстников, предполагая при этом удовлетворение особых образовательных потребностей детей с аутизмом. Специфика в особом акценте в структуре образования компонента «жизненной компетенции», а также в том, что «академический компонент» должен предоставить такому ребенку возможность углубленного изучения предметов, позволяющих реализовать избирательные способности, которые могут помочь ему в дальнейшей социализации.

- II уровень школьного образования - нецензовый, он изменен в сравнении с уровнем образования здоровых сверстников за счет значительного редуцирования его «академического» компонента и еще большего расширения области развития жизненной компетенции ребенка. При этом, однако и здесь, в «академическом» компоненте для ребенка имеющего избирательные способности должна быть предусмотрена возможность углубленного изучения отдельных предметов;

- III уровень школьного образования, также нецензовый, и академический компонент редуцируется здесь до полезных ребенку элементов академических знаний, но при этом максимально расширяется область развития его жизненной компетенции за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, готовя его, насколько это возможно, к активной жизни в семье и социуме.

Таким образом, в образовании детей с аутизмом предметом стандартизации являются:

- Конечный уровень результата школьного образования;
- Результаты образования на каждой ступени;
- Структура образовательной программы;
- Условия получения образования.

### 2.3. Дифференциация специального стандарта образования детей с аутизмом

Гарантии получения школьного образования всеми детьми с аутизмом обеспечиваются дифференциацией специального стандарта для детей с ОВЗ. Разработкой его вариантов, различающихся по итоговому результату образования, структуре и содержанию программы; результатам на каждой ступени обучения и условиям, которые должны быть созданы для их освоения.

Рассмотрим, какие варианты стандарта для детей с ОВЗ, отвечают общим и особым образовательным потребностям детей с различными типами аутизма.

#### Первый вариант специального стандарта (цензовый уровень)

Этот вариант предполагает возможность получения ребенком с ОВЗ цензового образование в среде сверстников и в общие с ними календарные сроки.

Значительной части детей с аутизмом доступно цензовое образование, соотносимое по уровню академического компонента с образованием здоровых сверстников. Вместе с тем, даже имея высокие интеллектуальные способности, эти дети для успешной интеграции в общеобразовательную школу нуждаются в серьезной специальной помощи, удовлетворяющей их особые образовательные потребности. Обязательным условием освоения ими этого варианта стандарта является систематическая психолого-педагогическая поддержка.

Такая поддержка предполагает:

- Индивидуальную подготовку ребенка к обучению, направленную на формирование адекватного учебного поведения;
- индивидуально дозированное введение в ситуацию обучения в группе детей;
- установление эмоционального контакта с ребенком;
- поддержание сенсорно и эмоционально комфортной обстановки в классе;
- четкая организация среды класса, структуры урока, упорядоченность процесса обучения и жизни ребенка в школе в целом;
- учет специфики усвоения информации при аутизме при организации и подаче учебного материала;
- поиск и использование в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей;
- поддержка ребенка в осмыслении жизни в школе и оснащение его необходимыми навыками коммуникации и социального взаимодействия;
- помощь в развитии социально бытовых навыков, навыков самообслуживания;
- помощь ребенку в развитии самосознания, осмыслении собственного жизненного опыта и выстраивании жизненных планов;
- развитие внимания к проявлениям близких и понимания, происходящего с другими людьми, их взаимоотношений;
- помощь в развитии адекватных отношений ребенка с одноклассниками;
- помощь в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения;

Обучение ребенка с аутизмом должно вестись особенно осмысленно, не позволяя ему ограничиться механическим накоплением знаний и навыков, которые в этом случае легко могут стать средством аутостимуляции. Во всех содержательных областях цензового образования для ребенка с аутизмом должен быть акцентирован компонент жизненной компетенции.

Обязательной является подготовка педагогического коллектива к обучению в школе ребенка с аутизмом, способного освоить первый вариант специального стандарта, также как выработка взаимопонимания и взаимного доверия школы и семьи, воспитывающих ребенка с аутизмом.

Наполняемость класса, где обучается ребенок с аутизмом, должна быть уменьшена в связи с необходимостью поддержания режима комфорта и в связи со значительным увеличением нагрузки учителя.

Неспособность ребенка с аутизмом полноценно воспринять отдельный предмет школьной программы не должна служить препятствием для выбора или продолжения освоения первого варианта стандарта.

### Второй вариант специального стандарта (цензовый уровень)

Вариант, при котором ребенок с ОВЗ получает цензовое образование в пролонгированные сроки, находясь среди сверстников со сходными проблемами развития, и где, в силу этого, организация среды, рабочего места и самого процесса обучения может оптимально отвечать нуждами обучаемой категории детей, к сожалению, не подходит для детей с аутизмом.

Нет сомнения, что уменьшение зависимости от жестко заданных сроков обучения, возможность ориентации всего процесса образования на особенности детей с аутизмом способствует освоению ими цензового уровня образования. В настоящее время уже существуют эффективные методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей. Эти методы позволяют в значительной мере снизить их поведенческие проблемы, способствуют отработке форм адекватного учебного поведения и облегчают усвоение учебной программы. С их помощью аутичный ребенок

может стать исполнительным, даже «удобным» учеником, они могут обеспечить стабильное функционирование класса, состоящего из аутичных детей,

И, несмотря на это, создание школы и даже классов исключительно для детей с аутизмом по многим причинам не представляется целесообразным.

1. Однородность состава учеников, безусловно, облегчает создание им комфортных условий пребывания, адаптацию среды и методов обучения к возможностям детей с аутизмом. Вместе с тем, понятно, что объединение вместе детей с выраженными проблемами коммуникации не может способствовать их социальному развитию, для своего развития ребенок с аутизмом должен иметь возможность следовать образцам адекватного социального поведения других детей.

2. Четкая пространственная организация, устойчивая и предсказуемая последовательность происходящего, привычный порядок в обучении, самообслуживании, коммуникации дают школьной жизни аутичного ребенка стабильность, удерживающую его поведение в нужном русле. Вместе с тем подобный режим, отвечает собственным аутистическим установкам ребенка: стремлению к сохранению постоянства в окружающем и использованию собственных стереотипных форм поведения и вторично изолирует его от контактов с меняющимся миром. Отсутствие необходимости приспосабливаться к новым условиям, пытаться вступать в диалог с обстоятельствами ограничивает развитие ребенка. Специально приспособленная среда и методы обучения в данном случае помогают решать конкретные задачи организации и обучения, но не стимулирует развитие ребенка.

3. Приспособившись к специально созданным условиям обучения, аутичный ребенок становится крайне зависимым от их сохранения. Эта зависимость проявляется не только в дезадаптации при их нарушении, но и в другой важнейшей проблеме ребенка с аутизмом - навыки и знания, успешно усвоенные им в стереотипной учебной ситуации, с большим трудом переносятся и используются в реальной жизни. То есть формально успешно и стабильно организованный процесс обучения аутичного ребенка в специальном классе может остаться частным достижением его школьной жизни и мало повлиять на успех дальнейшего развития и социальной адаптации.

Таким образом, специально организованное образование в среде сверстников со сходными проблемами развития не отвечает особым образовательным потребностям ребенка с аутизмом.

Вместе с тем, представляется, что часть аутичных детей с выявленной задержкой психического развития может получить ценное образование при интеграции в специальную школу или класс для детей с ЗПР, где обучение может быть в большей степени индивидуализировано, а сроки его пролонгированы.

Возможен также вариант начального образования ребенка с аутизмом среди детей с ДЦП, обучающихся по общей программе или по программе для детей с ЗПР. В этом случае ребенок может быть полезен своим соученикам и эта ситуация каждодневной заинтересованности в нем других детей может быть полезна для его социального развития.

Оба варианта интеграции могут быть плодотворными лишь при условии, что способности к обучению аутичного ребенка и его соучеников находятся на сопоставимом уровне и при отсутствии выраженных проблем поведения и нарушений коммуникации у его одноклассников.

При введении в класс ребенка с аутизмом требуется снижение общего числа учеников, поскольку нагрузка педагога при этом значительно увеличивается.

Условием успешной интеграции является удовлетворение особых образовательных потребностей аутичного ребенка, представленных в первом варианте стандарта. Спецификой интеграции аутичного ребенка в класс для детей с ЗПР является необходимость индивидуальной корректировки программы обучения.

В связи с особым характером задержки психического развития при аутизме градация простого и сложного у аутичного ребенка может быть несколько иной, чем у его одноклассников, поэтому в обучении он может, как отставать, так и опережать их. Это требует индивидуальной корректировки программы обучения, позволяющей и оказывать коррекционную помощь (например, в формировании социально-бытовых навыков, навыков самообслуживания), и увеличивать интеллектуальную нагрузку, выходя за рамки программы и не занижая возможности ребенка.

В связи с трудностями перенесения навыков из одной среды в другую обучение социально-бытовым навыкам должно распространяться и в условия дома.

### Третий вариант специального стандарта (не цензовый)

Третий вариант специального образования для детей с ОВЗ также предполагает их обучение в среде сверстников со сходными проблемами развития. Задача освоения цензового уровня образования в этом случае не ставится, доля “академического” компонента редуцируется за счет расширения области развития жизненной компетенции и работы по расширению повседневного жизненного опыта ребенка. Среда, условия и методы обучения адаптируются к нуждам всей категории детей и каждого ребенка. Этот вариант специального стандарта во многом отвечает потребностям тех аутичных детей, развитие которых может быть соотнесено с уровнем умственной отсталости, за исключением его ориентации на обучение однородной группы детей. И в данном случае это противопоказано ребенку с аутизмом.

В то же время третий вариант специального образования детей с ОВЗ открывает для значительной части аутичных детей возможность обучаться в школе или классе для детей с умственной отсталостью. Конечно, и здесь для успешного обучения такому ребенку требуется массивная специальная психолого-педагогическая поддержка и уменьшение наполнения класса, в который он интегрируется.

Такая поддержка должна включать все направления работы, представленные в первом варианте специального стандарта, как и меры, обеспечивающие обучение аутичного ребенка в классе для детей с задержкой развития. Способности к обучению аутичного ребенка и его соучеников должны находиться на сопоставимом уровне, и у одноклассников интегрируемого ребенка не должно быть выраженных проблем поведения и коммуникации. При введении в класс для детей с У.О. ребенка с аутизмом требуется снижение общего числа учеников в связи со значительным увеличением нагрузки педагога.

Этот вариант специального стандарта предусматривает возможность индивидуальной корректировки основной программы обучения. Такая возможность должна быть максимально использована для аутичного ребенка. Нарушения умственного развития при аутизме качественно отличаются от обычной умственной отсталости и программа обучения должна адаптироваться к этим отличиям.

Усиление внимания к отработке социально-бытовых навыков, средств коммуникации должно сочетаться с дополнением образовательной программы в тех содержательных областях, где аутичный ребенок проявляет большие способности, чем его одноклассники.

Особое значение для ребенка с аутизмом, обучающегося в соответствии с третьим вариантом специального стандарта образования является оказание индивидуальной помощи в посильном расширении повседневного жизненного опыта и социальных контактов ребенка в доступных для него пределах.

### Четвертый вариант специального стандарта

(индивидуальный уровень итогового результата школьного образования)

Четвертый вариант специального стандарта отвечает образовательным потребностям детей с наиболее тяжелыми формами аутистического дизонтогенеза, часто осложненными другими нарушениями развития.

Благодаря этому варианту стандарта все дети аутистического спектра вне зависимости от тяжести состояния могут вписаться в пространство образования, где его уровень, методы, принципы организации среды и рабочего места, как и сама программа обучения, определяются индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями ребенка.

В этом варианте специального стандарта учитывается значительная часть особых образовательных потребностей аутичного ребенка. Специально следует подчеркнуть его следующие нужды:

- одноклассники аутичного ребенка по возможности не должны иметь тяжелых нарушений коммуникации однотипных с его проблемами;
- обучение невозможно без установления эмоционального контакта с ребенком;
- в индивидуальной подготовке к обучению в группе детей и в индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в классе;
- в специальной помощи в осмыслении привычного порядка жизни в школе и дома;
- развитие внимания и координации на эмоциональные проявления близких;
- при максимальном углублении образования в область развития жизненной компетенции академический компонент должен по возможности дополняться в соответствии с избирательными способностями ребенка.

Обучающей для аутичного ребенка в этом варианте стандарта является специальная организация всей жизни ребенка в условиях школы и дома, позволяющая дозированно, но планомерно расширять его жизненный опыт и социальные контакты.

Таким образом, данный вариант стандарта, как и предыдущий, предусматривает не только адаптацию аутичного ребенка к условиям домашней жизни, но и доступное ему социальное развитие.

Для максимального использования потенциальных способностей, получения образования, адекватного возможностям, которые раскрываются в процессе обучения аутичному ребенку важно иметь возможность перехода с одного варианта стандарта на другой в процессе школьного обучения. Обеспечить это должна стандартизация промежуточных результатов образования.

## 2.4. Требования к структуре основных образовательных программ

Структура программы образования детей с аутизмом, отвечая цели образования всех детей с ОВЗ - введения в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства, в целом соответствует структуре общего образования. Различия проявляются в уровне, который может освоить аутичный ребенок и акцентах в разработке областей образования, отвечающих его особым образовательным потребностям.

Таким образом, в структуре образования детей с аутизмом во всех вариантах стандарта выделяется шесть основных областей.

Каждая содержательная область в соответствии с общей структурой специального образовательного стандарта включает в себя два взаимодействующих компонента: «академический» и «жизненной компетенции»:

- язык – речевая практика;
- математика – практическое применение математических знаний;
- естествознание – накопление опыта взаимодействия с окружающим миром;
- знания о человеке – физическое и эмоциональное развитие ребенка; практика здорового и нравственного образа жизни;

- знания в области искусств – развитие восприятия искусства, овладение началами художественных ремесел и художественного творчества;
- Обществознание – опыт жизни в социуме

Функция «академического» компонента – оснащение ребенка знаниями и умениями для их активной реализации в будущем, т.е. обеспечение реализации его потенциальных возможностей. Предполагается, что, повзрослев, ребенок сможет сам выбрать из полученных академических знаний, умений и навыков потребное ему для личного, профессионального и социального роста.

При разработке академического компонента в каждой из шести содержательных областей во всех вариантах стандарта должен использоваться принцип разумного превышения актуальных возможностей ребенка. Обучение должно организовываться в зоне ближайшего развития и «вести» его за собой.

В случае всех детей с ОВЗ, и в том числе ребенка с аутизмом, зона ближайшего развития определяется с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Функция компонента жизненной компетенции – обеспечение ребенка знаниями, умениями и навыками, нужными ему уже сейчас в повседневной жизни и формирующими основу дальнейшего развития отношений с окружением. Движущей силой здесь также становится разумно дозированная интеграция ребенка во все более сложное жизненное окружение, несколько опережающая имеющиеся у него возможности, но соответствующая зоне их ближайшего развития. При разработке компонента жизненной компетенции в каждой из шести образовательных областей во всех вариантах стандарта принципиальным является определение степени возможного усложнения среды, которая необходима и полезна ребенку, т.е. может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие.

Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с аутизмом обеспечивается учетом его особых образовательных потребностей, определенных общей спецификой нарушения развития при аутизме, его тяжестью и индивидуальными особенностями ребенка.

Соотношение компонентов жизненной компетенции и академического должно:

- соответствовать требованиям общества к результатам воспитания и образования ребенка;
- отражать специфику разработки каждой содержательной области образования;
- отвечать характеру особых образовательных потребностей детей;
- варьироваться в разных вариантах стандарта, где роль формирования жизненной компетенции закономерно возрастает в случаях, не предполагающих освоение ребенком цензового образования.

Специальный образовательный стандарт позволяет учесть настоящие и будущие потребности ребенка с ОВЗ и поддержать необходимый баланс в развитии его жизненного опыта. Соотношение компонентов «академического» и «жизненной компетенции» в формируемой индивидуальной программе образования ребенка с ОВЗ должно соответствовать степени активности и независимости жизни, к которой мы его готовим, исходя из представлений о его возможностях и ограничениях.

Подобная установка в целом сохраняется и при определении структуры содержания разных вариантов образования детей с аутизмом. Вместе с тем, спецификой особых образовательных потребностей таких детей является необходимость общего усиления в структуре их образования компонента «жизненной компетенции». Основной проблемой любого аутичного ребенка является практическое использование усвоенных знаний и умений, поэтому значение компонента «жизненной компетенции» велико и в образовании аутичных детей с высоким потенциалом интеллектуального развития, обучающихся в условиях и по программе общеобразовательной школы.

Развитие жизненной компетенции должно обеспечиваться специальной поддержкой такого ребенка, поскольку даже формально опережая обычных сверстников в освоении образовательной программы эти дети могут оставаться совершенно не приспособленными к обыденной жизни. Поэтому требования к результатам освоения образования во всех содержательных областях здесь должны основываться на понимании особой, отличной от обычной градации шкалы простого и сложного при аутизме.

Сквозными для всех вариантов стандарта образования аутичного ребенка являются содержательные линии обучения. Они соотносятся с содержательными линиями образования всех детей с ОВЗ и, вместе с тем, должны выстраиваться в соответствии с особыми образовательными потребностями аутичных детей. Допустимым является избирательное индивидуальное дополнение и редуцирование содержания внутри каждой линии образования, а в отдельных случаях и их исключение из содержания академического компонента.

Необходимо также обеспечить такому ребенку возможность гибко менять вариант стандарта образования в соответствии с выявлением новых возможностями, открывающихся в процессе обучения.

## 2.5. Требования к результатам освоения основной образовательной программы

Самым общим результатом освоения основной образовательной программы должно стать введение в культуру ребенка, в связи с особыми проблемами своего психического развития выпадающего из ее образовательного пространства. Введение такого ребенка в контекст культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает 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.

Получая, таким образом, осмысливаемое образование, ребенок 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 образовательным результатам следует рассматривать как описание планируемых результатов образования, которые могут быть реально достигнуты в учреждениях, реализующих основные общеобразовательные программы, независимо от их вида, местонахождения и организационно-правовой формы.

Результаты освоения основной образовательной программы предлагается оценивать по завершению каждой из ступеней школьного образования, учитывая, что у ребенка с аутизмом может быть свой – индивидуальный - темп освоения содержания образования, и его стандартизация в относительно коротких временных промежутках объективно невозможна. В данном случае речь идет о требованиях к результатам начального школьного обучения во всех четырех вариантах стандарта для каждой категории детей с аутизмом.

Ожидаемые результаты овладение ребенком выделенных образовательных областей представляются на основе освоения им содержательных линий, в которых уже заложены оба компонента – «академический» и «жизненной компетенции».

При этом характеристика ожидаемых результатов должна быть целостной, т.е. отражающей взаимодействие этих компонентов образования:

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

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



аутизмом, ни качества его образования. В частности, у части детей могут быть вполне закономерные локальные западения в освоении отдельных линий и даже областей образования, но такого рода неудачи ребенка не должны рассматриваться как показатель его неуспешности в целом и невозможности перехода на следующую ступень образования.

Общий подход к оценке знаний и умений ребенка по академическому компоненту предлагается в целом сохранить в его традиционном виде применительно ко всем вариантам стандарта. Вместе с тем, учет особых образовательных потребностей ребенка с аутизмом предполагает использование специальной и подробной шкалы оценок. Подобные шкалы необходимы для выявления даже минимальных шагов в продвижении ребенка в достижении ориентиров заданных стандартом и максимально точной оценки соотношения между ожидаемым и полученным результатом, что принципиально для построения и корректировки плана дальнейшего формирования академических знаний, умений и навыков в выбранной области образования.

«Академические» достижения ребенка отражают степень его оснащенности тем запасом знаний и умений, из которых в будущем он сможет выбрать потребные ему для социального развития и личной реализации. Эти достижения рассматриваются как часть будущей целостной оценки качества образования, получаемого ребенком с аутизмом.

Для оценки другой составляющей - результатов развития жизненной компетенции ребенка предлагается использовать иной метод - экспертной группы. Она должна объединить представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребенком, включая членов его семьи.

Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребенка в сфере жизненной компетенции. Основой служит анализ поведения и динамики его развития в повседневной жизни ребенка, результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам группы условных единиц. Количественная оценка служит не столько для характеристики самого ребенка, сколько для выработки ориентиров экспертной группы в описании динамики развития жизненной компетенции. Результаты проведенного экспертной группой анализа могут быть обобщены в индивидуальном профиле развития жизненной компетенции ребенка по основным образовательным областям и заданным линиям.

Образование ребенка с аутизмом на начальной ступени может считаться качественным и удовлетворять взрослых при условии продвижения ребенка по обоим направлениям – «академическому» и жизненной компетенции. Соотношение продвижения ребенка по этим двум направлениям является определяющим для оценки качества образования в первом, втором и третьем вариантах специального стандарта. В четвертом варианте, где компонент жизненной компетенции становится доминирующим, продвижение ребенка в этом направлении становится основным искомым результатом образования.

## РЕЗОЛЮЦИЯ

всероссийского совещания, посвященного вопросам разработки и внедрения специальных федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Москва, 2009 год

Поддержать в целом предложенные направления модернизации системы школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья:

1. Одобрить представленную единую концепцию разработки специальных федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Признать разработанный макет специального федерального государственного стандарта для обучающихся с нарушенным слухом, с нарушениями речи и с нарушениями аутистического спектра как документ, полностью соответствующий основным положениям единой концепции, опирающийся на современные методические разработки в области диагностики и специальных коррекционных технологий и способный выполнять роль эффективного инструмента инновационного развития системы образования для указанных категорий детей.

3. Констатировать, что проведенная в ряде пилотных регионов России первоначальная апробация макета специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья подтвердила обоснованность применения дифференцированного подхода к стандартизации требований, предъявляемых: к уровню образования, результатам образования на начальной ступени общего образования, условиям, структуре содержания образования.

4. Одобрить разработанные требования к структуре основной образовательной программы начального образования детей с ограниченными возможностями здоровья (для 3 категорий детей). Признать целесообразность предлагаемого подхода к структурированию содержания начального образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

5. Одобрить содержание и формат разработанных требований к результатам освоения основной образовательной программы начального образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

6. Признать обоснованность предлагаемых требований к условиям реализации основной образовательной программы начального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

7. Считать необходимым продолжение в 2010 году апробации разработанных положений специального федерального государственного стандарта, а также расширение спектра проектных разработок за счет включения новых, неохваченных на данный момент категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

8. Рекомендовать ИКП РАО опубликовать основные материалы проекта в журналах «Дефектология», «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», электронных СМИ.

9. По просьбе педагогов-практиков обратиться с ходатайством в Министерство Образования и науки РФ о планировании в рамках госзаказов специальных семинаров и конференций с целью дальнейшего обсуждения основных положений концепции специального федерального государственного стандарта, а также для, подготовки педагогических коллективов к экспериментальному внедрению разрабатываемых инновационных инструментов развития образовательной системы.