

Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования



**МЕТОДИЧЕСКОЕ
ПОСОБИЕ**



Москва
2017

Департамент образования города Москвы
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
Институт проблем инклюзивного образования

**Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями
здоровья в условиях инклюзивного образования**

Методическое пособие

Серия «Инклюзивное образование»

Москва

2017

УДК 159.922.76:616.89
ББК 88.48
С17

С17 Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / И.В. Карпенкова, Е.В. Самсонова, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова ; под ред. Е.В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2017. – 173 с.

ISBN 978-5-94051-162-5

Методическое пособие отражает специфику тьюторской деятельности в образовательной организации, реализующей инклюзивную практику, основные направления, формы, методы и приемы тьюторского сопровождения. В приложении освещается опыт сопровождения тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предназначено всем участникам инклюзивного образовательного процесса.

ББК 88.48

ISBN 978-5-94051-162-5

© Карпенкова И.В., Самсонова Е.В., Алехина С.В., Кутепова Е.Н., 2017
© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса	6
1.1. Принципы и задачи инклюзивного образования	6
1.2. Концептуальные основы психолого-педагогического сопровождения.....	11
1.3. Нормативно-правовые основы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	14
Глава 2. Специфика тьюторской деятельности в образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику	35
2.1. Понятие «тьюторское сопровождение»	35
2.2. Цели и задачи тьютора в инклюзивном образовании	41
2.3. Этапы тьюторского сопровождения	46
2.4. Участие тьютора в адаптации образовательной среды	51
2.5. Взаимодействие тьютора с педагогами и специалистами образовательной организации	57
2.6. Участие тьютора в разработке адаптированной образовательной программы ...	61
2.7. Организация тьютором взаимодействия детей в классе (группе)	66
2.8. Взаимодействие тьютора с родителями	68
2.9. Формы тьюторского сопровождения	71
2.10. Методы и приемы тьюторского сопровождения	74
Глава 3. Особенности тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья	82
3.1. Особенности и условия эффективного сопровождения тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья	82
3.2. Особенности сопровождения детей с нарушениями зрения	88
3.3. Особенности сопровождения детей с нарушениями слуха	95
3.4. Особенности сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	101
3.5. Особенности сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями	110
3.6. Особенности сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ...	117
3.7. Особенности сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью	123
Литература	129
Приложение А. Опыт тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья	141
Приложение Б. Определения и сокращения	168

Введение

Преобразования, происходящие сегодня в системе российского образования, – в частности развитие инклюзивной практики, – гарантируют равные права на получение образования и доступность общего образования для всех без исключения детей. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), независимо от вида и тяжести имеющихся ограничений здоровья, является активно развивающейся личностью, способной овладевать необходимыми жизненными навыками, осваивать социальные формы поведения и доступные ему культурные практики. Сегодня детям с ОВЗ вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, они могут получить образование и лучше адаптироваться к жизни в обычной школе. Здоровым же детям совместное обучение со сверстниками с ОВЗ позволяет развить толерантность и ответственность – качества, столь необходимые на сегодняшний день.

Для полноценного включения ребенка с ОВЗ в общеобразовательные организации необходимо создание специальных образовательных условий. Одним из таких условий является наличие специалиста сопровождения, который мог бы организовать образовательную среду таким образом, чтобы ребенок с ОВЗ был максимально успешен и при этом мог вписаться в коллектив школы или детского сада. Таким специалистом является тьютор.

Тьюторство как новая в российском образовании педагогическая деятельность становится в условиях инклюзивной школы важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Тьюторство может способствовать развитию не только более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному раскрытию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей.

Данная книга знакомит читателя с новой специальностью – тьютор, с ее ценностным подходом в работе с детьми с ОВЗ; дает представление о целях,

задачах, технологиях индивидуального и группового тьюторского сопровождения.

В пособии раскрывается специфика работы тьютора в инклюзивном образовании, нормативно-правовые основы его деятельности, определяются функции тьютора в командном взаимодействии с педагогами и специалистами, уделяется внимание особенностям работы тьютора с разными категориями детей с ОВЗ, включению их в детский коллектив. Совместное обучение детей с различными потребностями – это реальный и уникальный способ воспитания у современных школьников социальной компетентности, формирование толерантности и активного участия в жизни и судьбе тех детей, которым в силу их особенностей труднее жить, чем другим.

В методическом пособии учтены проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, изложены основные аспекты работы тьютора с родителями.

Глава 1. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса

1.1. Принципы и задачи инклюзивного образования

Инклюзия (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – включаю, *inclusion* – включение) – социальная концепция, процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме.

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку.

Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками – это обучение разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) в общеобразовательной школе (ЮНИСЕФ, 2007).

Идеология инклюзии основана на идее включающего общества. Она означает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению *другого* (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья). Готовность общества к изменениям навстречу *другому* – важная предпосылка успешной инклюзии, которая должна воспитываться. Эта готовность имеет разные аспекты – психологический, культурный, социальный, политический, экономический и предполагает разные этапы в своем развитии.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, перестройку системы образования под нужды всех включаемых групп учащихся.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

«Инклюзия – это не просто еще одна реформа образования, она основана на новой модели и философии социальной справедливости, которая утверждает, что все люди, включая людей с инвалидностью, имеют в полной мере право участвовать во всех сферах жизни общества» (Г. Банч, 2008, с. 13).

Успешное обучение детей с разными способностями в обычном классе – это путь к развитию нашего общества в гуманистическом русле и воспитанию молодого поколения в духе толерантности и ответственности за жизни и судьбы тех детей, которым в силу их особенностей труднее жить, чем другим. И как бы ни высокопарно звучали эти слова, совместное обучение детей, независимо от их специфических потребностей, – это условие гармоничного развития гражданского и демократического общества.

Реализация гуманистических ценностей предполагает создание условий для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка. Термины «ребенок с особенностями развития», «ребенок с особыми образовательными потребностями», «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» не воспринимаются как уничижающие, а лишь говорят о трудностях, которые необходимо преодолевать и ребенку, и родителям, и специалистам в процессе его обучения.

Инклюзию важно отличать от интеграции, которую часто рассматривают как промежуточный шаг на пути к инклюзии. В педагогической практике концепция обучения детей с ОВЗ на протяжении XX века претерпела ряд изменений. В мировой практике можно условно выделить три этапа трансформации концепции: начало века – середина 60-х годов – сегрегация; середина 60-х – середина 80-х годов – интеграция; середина 80-х годов – инклюзия.

Сегрегация (или медицинская модель) – образование в условиях отдельного обучения в специальных образовательных учреждениях (часто это школы-интернаты, где ребенок живет вне семьи).

Интеграция (модель нормализации) – адаптация индивида к общей системе образования. Основная задача – обеспечить право на включение в общий поток путем специальных педагогических приемов, учитывающих особые образовательные потребности.

Инклюзия (социальная модель) – адаптация самой системы, признание права индивида на отличие, что не предполагает коррекцию в направлении доминирующей социальной и культурной нормы. Идея инклюзивного образования подразумевает, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка (Джумагулова, 2001).

Таким образом, «интеграция» и «инклюзия» – не синонимы, которые часто используются один вместо другого. Основное различие заключается в том, что интеграция имеет «внешние» источники. Интегративные программы имеют своей целью вовлечь детей с разными возможностями в уже сложившуюся школьную жизнь и школьную структуру. Цель этих программ – помощь детям в том, чтобы вписаться в уже существующую модель обучения. Интеграционный подход достигается методом перенесения элементов специального образования в систему общего образования. При таком подходе только незначительная группа детей с ОВЗ может быть полностью включена в среду общего образования. Основным ограничением интеграции является то, что при этом не происходит изменений в организации системы общего образования, т.е. в программах, методиках, стратегиях обучения. Отсутствие таких организационных изменений при интеграции явилось основным барьером в широкой реализации политики и практики включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду.

Инклюзия отличается от интеграции тем, что с самого начала рассматривает всех детей без исключения частью общеобразовательной системы. Одна из целей инклюзии состоит в том, чтобы любая образовательная организация могла быть готовой принять детей с различными возможностями. Это должно повлечь не только изменения в структуре и работе ОО, но и изменения во взглядах педагогов, привыкших рассматривать свою работу как обучение толь-

ко определенных групп детей. Это такой подход к системе образования, когда главным становится ребенок, его нужды и потребности, и этот подход требует, чтобы все участники образовательного процесса были готовы соответствовать потребностям всех детей.

ЮНЕСКО рассматривает инклюзивное образование как *динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания* (ЮНЕСКО, 2007).

Идея включения требует от нас не только «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими, научиться быть открытыми для общения, видеть необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей. Именно эти психологические задачи, требующие изменения в ценностях и отношениях, кажутся самыми сложными при построении инклюзивной культуры образовательных организаций.

Важным и прогрессивным шагом в развитии ценностных основ образования стало определение инклюзивного образования как «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (п. 27 ст. 2 Федерального закона № 273).

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в разделе «Основные понятия...» (ст. 2), определены основные понятия, связанные с развитием инклюзивного процесса в образовании. С вступлением его в силу проблема инклюзии стала реальной профессиональной задачей педагогического сообщества.

Идея инклюзии подразумевает, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка. В самом широком ее понимании она предполагает, что у каждого ребенка есть потенциал быть принятым в пространство школы. Построение инклюзивного образовательного сообщества основывается на изменении отношения к различиям обучающихся, опоре на их индивидуальные осо-

бенности, на поиске социальных форм сплоченности и принятия, взаимопомощи и поддержки в учебном процессе. Реализация инклюзивного подхода в образовании – это процесс развития и изменений политики, культуры и практики образования на основе принципов инклюзии.

Принципы инклюзии формируют гуманистическую парадигму современного образования и новую модель построения образовательных отношений. Они были сформулированы двадцать лет назад и закреплены международной декларацией:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Интерииоризация смыслового контекста принципов инклюзии рождает новое осознание ценностей образования и его смыслов, меняет привычное понимание роли и результатов образования в жизни человека, ставит перед образованием новые задачи.

Во-первых, одной из основных задач инклюзивного образования выступает сопровождение обучающихся в становлении их как полноценных субъектов саморазвития.

Во-вторых, реализация принципов инклюзивного образования изменяет всю систему взаимодействия между педагогами и детьми, основанного на субъект-субъектных отношениях. Успешность педагогического труда определяется

возможностью перехода на такой уровень, который способствует развитию субъектности всех участников образовательного процесса.

В-третьих, инклюзивное образование нацелено на формирование сообщества, способного поддержать разнообразие и через принятие идеи разнообразия создавать опыт культурного развития, в котором принимают участие и взрослые, и дети.

Решение этих задач требует разработки конкретных эффективных психолого-педагогических технологий. Одной из таких технологий выступает технология тьюторского сопровождения.

1.2. Концептуальные основы психолого-педагогического сопровождения

В зарубежной традиции инклюзивного образования наибольшее значение имеет технология поддержки, деятельность «поддерживающих специалистов». С помощью создания поддерживающего окружения, вместе с заботой и доступностью эти сотрудники в состоянии поддерживать позитивные отношения с учениками и их родителями (Burton, Goodman, 2011).

В нашей стране понятия «сопровождение» (Е.И. Казакова, М.Р. Битянова) и «поддержка» (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Т.Г. Гордон, О.С. Газман, В.К. Зарецкий, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик и др.) со-существуют и практически дополняют друг друга. Термин «сопровождение» ориентирован на динамические показатели процесса включения, рассматривается как системный процесс, имеющий свою технологичность и содержание.

Концепция сопровождения как образовательная технология в нашей стране разработана Е.И. Казаковой (1995–2001 гг.). Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентированный подход. По мнению разработчиков метода сопровождения, в теории психолого-педагогического сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и бли-

жайшее окружение (Шипицына, 2003). Это позволяет рассматривать само понятие «психолого-педагогическое сопровождение» не только в отношении ребенка, но и в отношении других субъектов образования.

Г.А. Борулава рассматривает сопровождение с позиции субъектной парадигмы развития личности и определяет цель сопровождения как создание необходимых условий для наиболее эффективного становления и развития личности. Эта позиция поддерживает идею построения социально-психологических условий развития субъектности и включенности ребенка, заложенную в модель инклюзии (Борулава, 2004).

Наиболее интересной для поиска концептуальных оснований психолого-педагогического сопровождения является научная позиция М.Р. Битяновой, которая рассматривает сопровождение как проектирование образовательной среды, направленной на максимальное раскрытие возможностей и максимальную реализацию потенциала ребенка с учетом возрастных нормативов развития и основных новообразований возраста. Целью психологического сопровождения в ее концепции является организация такого сотрудничества с ребенком, которое было бы направлено на его самопознание, а также на поиск возможностей и способов самоуправления внутренним миром и системой отношений. Но, добавляет автор, гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. «Для того чтобы сохранить свои изначальные цели и ориентиры, она вынуждена предъявлять некоторые требования к ребенку и в плане его умений, наличия определенных интеллектуальных предпосылок, и в плане учебной мотивации, целенаправленности в получении знаний» (Битянова, 1997, с. 19). Это утверждение еще раз ставит вопрос о пределах, сталкиваясь с которыми и среда и ребенок могут развиваться.

С точки зрения А.А. Майера, «сущностной характеристикой сопровождения в психологическом плане является создание условий для перехода личности к самопомощи». Автор считает, что в отличие от коррекции технология сопровождения предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов индивида и его окружения, опору на его собственные воз-

возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с социумом (Майер, 2008, с. 81).

Организация психолого-педагогического сопровождения в современных условиях образовательных организаций далека еще от воплощения вышеизложенных методологических принципов. Это происходит и в силу недостаточности ресурса специалистов и в силу традиционности образовательной практики, в основе которой оказывается направленность на реализацию образовательных программ, а не развитие ребенка через создание образовательного сообщества. Поэтому пока специалистам психолого-педагогического сопровождения (психологам, логопедам, дефектологам) приходится решать в основном диагностические, коррекционные и просветительские задачи, выполняя в основном дополнительные функции к основному процессу трансляции знаний. Новая идеология федеральных государственных образовательных стандартов, ориентирующая образование на новые образовательные результаты (личностные, метапредметные и предметные), пока с большим трудом принимается сложившейся образовательной практикой. В этом контексте необходимость включения в образовательный процесс детей с особыми образовательными потребностями, требующая пересмотра основ педагогической деятельности, формирует у педагогов запрос на помощь и поддержку специалистов. После невозможности реализовать идею исключения ребенка из класса (по закону это сегодня недопустимо) педагоги начинают обращать внимание на «особого» ребенка и искать ресурсы для решения задач его развития. Интеграция знаний и компетенций специалистов в образовательный процесс для разрешения возникающих у педагогов проблем создает предпосылки для командного взаимодействия. К сожалению, пока идеи инклюзии приходят не под знаком новых ценностей, а скорее от беспомощности и для поиска выхода из проблемной ситуации. Часто в качестве волшебного средства, которое поможет разрешить проблему, педагогу видится тьютор, который может «взять на себя» «сложного» ребенка и позволит педагогу заняться своим делом. Однако задачи тьютора в его историческом предназначении ближе идеям инклюзии – включения ребенка в образователь-

ный процесс, и понимание этих задач всеми участниками образовательного процесса, воплощение их в жизнь на практике – один из возможных путей прихода инклюзивных принципов в образование.

1.3. Нормативно-правовые основы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Реализация права на образование лиц с ОВЗ и инвалидов традиционно является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования. Одним из первых международных актов, обратившихся к вопросу соблюдения прав личности, к которым относится и право на образование, является Всеобщая декларация прав человека 1948 года, которая является основой для других международно-правовых документов в области защиты прав личности.

История международных документов, посвященных правам инвалидов, начинается с принятия Декларации о правах умственно отсталых лиц (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН 20 декабря 1971 г.). Затем была принята Декларация о правах инвалидов, утвержденная Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 9 декабря 1975 г.

3 декабря 1982 года была принята Всемирная программа действий в отношении инвалидов (Резолюция 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН). Международно-правовые документы по правам инвалидов, принятые после этого вплоть до 1993 года, разрешали отдельные проблемы инвалидов, но не защищали права инвалидов в целом. И только в 1993 году был принят основной, всеобъемлющий документ, посвященный правам инвалидов, – Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 г. № 48/96).

На Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года) были приняты «Саламанкская декларация» и «Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями».

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

- развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;
- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;
- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

Российская Федерация подписала Конвенцию о правах инвалидов 24 сентября 2008 года. Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», Россия приняла на себя обязательства по включению всех положений конвенции в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе и по развитию «инклюзивного образования». В соответствии с документом, государства-участники должны обеспечивать получение инвалидами требуемой поддержки для облегчения их эффективного обучения внутри системы общего образования.

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

состоянию здоровья. Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность общего и начального профессионального образования.

Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» подчеркивает необходимость уделять особое внимание детям, относящимся к уязвимым категориям: «Необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество». Стратегия предусматривает законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ОВЗ на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование) и гарантирует право родителей на выбор формы обучения, образовательной организации, защиту законных прав и интересов ребенка, участие в управлении образовательным учреждением.

Основным федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ № 273). Закон регулирует и вопросы образования лиц с ОВЗ и содержит ряд статей (№ 42, 55, 59, 79 и др.), закрепляющих право детей с ОВЗ, в том числе детей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями. Закон устанавливает общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников и гарантирует гражданам возможность получения образования независимо от состояния здоровья и социального положения.

Частью 16 статьи 2 ФЗ № 273 впервые в российской законодательной практике закреплено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», которым определяется физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-

медико-педагогической комиссией (далее – ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Статья 34 указанного закона подтверждает, что «обучающимся предоставляются академические права на... 2) предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции...». Традиционно в образовательных организациях России специалисты коррекционного профиля (логопеды, психологи, реже дефектологи) проводили обследование и выявляли детей, нуждающихся в коррекционных занятиях, например в логопедических пунктах школ, самостоятельно, без привлечения сторонних организаций. Однако, согласно статье 2 ФЗ № 273, право на создание условий для обучения с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья, имеют только обучающиеся с ОВЗ. Соответственно, на ПМПК должны прийти ВСЕ дети, которым необходима поддержка вышеперечисленных специалистов, что, несомненно, резко увеличивает количество обращений в комиссию.

Кроме того, статья 42 ФЗ № 273, дополняя Положение о психолого-медико-педагогической комиссии, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013 г. № 1082, устанавливает проведение комплексного психолого-медико-педагогического обследования детей в целях своевременного выявления особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в поведении детей и подготовку по результатам обследования детей рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждение, уточнение или изменение ранее данных рекомендаций как ряд функций ПМПК.

Согласно пункту 21 Положения о психолого-медико-педагогической комиссии, «в заключении комиссии, заполненном на бланке, указываются:

– обоснованные выводы о наличии либо отсутствии у ребенка особенностей в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонений в

поведении и наличии либо отсутствии необходимости создания условий для получения ребенком образования (психокоррекционная работа учителя-логопеда, педагога-психолога, олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога; сопровождение **тьютором**), коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов;

– рекомендации по определению формы получения образования, образовательной программы, которую ребенок может освоить, форм и методов психолого-медико-педагогической помощи, созданию специальных условий для получения образования».

Пункт 23 указанного положения гласит: «Заключение комиссии носит для родителей (законных представителей) детей рекомендательный характер.

Представленное родителями (законными представителями) детей заключение комиссии является основанием для создания органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования, и органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, образовательными организациями, иными органами и организациями в соответствии с их компетенцией рекомендованных в заключении условий для обучения и воспитания детей. Заключение комиссии действительно для представления в указанные органы, организации в течение календарного года с даты его подписания».

Таким образом, в заключении ПМПК для представления в школу должны быть определены условия получения ребенком с ОВЗ образования, независимо от вида и типа образовательной организации, в которой он обучается или собирается обучаться. В соответствии с частью 3 статьи 79 ФЗ № 273, под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов,

специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Конкретизируем ответственность ПМПК в части определения специальных образовательных условий. В заключении ПМПК должны быть определены:

- основная (или адаптированная основная) образовательная программа конкретного уровня образования;
- форма обучения (очная, очно-заочная или заочная);
- необходимость и направления работы специалистов сопровождения (учитель-дефектолог (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог), учитель-логопед, **тьютор**, иногда – ассистент (помощник));
- необходимость работы учителя по адаптивной физической культуре;
- материально-технические условия получения образования, необходимые для обучения конкретного ребенка (FM-системы при обучении ребенка с нарушением слуха; наличие планшетов, принтеров, увеличителей для ребенка с нарушением зрения; рабочие места, адаптированные для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, и т.п.);
- иные условия (особенности организации питания, режим посещения образовательной организации).

Согласно статье 24 Конвенции о правах инвалидов государства-участники должны обеспечить детям с ОВЗ получение требуемой поддержки для облегчения их эффективного обучения в системе общего образования. Прежде всего такая поддержка требует кадрового обеспечения инклюзивного образования, которое предполагает введение в штатное расписание образовательных организаций учителей-дефектологов, учителей-логопедов и

тьюторов. Обеспечение кадровых условий – одно из основных направлений деятельности образовательной организации по реализации федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе внедрению ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Затраты на дополнительное профессиональное образование педагогов с целью достижения необходимого уровня и спецификации, оговоренных во ФГОС обучающихся с ОВЗ, закладываются на региональном и муниципальном уровнях в нормативные затраты на оказание государственных и муниципальных услуг.

В настоящее время в Российской Федерации должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н, зарегистрированные в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. под № 11731 и № 11725 соответственно), внесена в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (приказ Минздравсоцразвития от 26 августа 2010 г. № 761н, зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638). Таким образом, такая штатная единица может быть введена и оплачена из бюджетных средств.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) и федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) построение образовательного процесса ориентировано на учет индивидуальных возрастных, психофизических особенностей обучающихся, в частности, предполагается возможность разработки индивидуальных учебных планов. Реализация индивидуальных учебных планов сопровождается поддержкой тьютора.

В Методических рекомендациях по вопросам внедрения ФГОС НОО ОВЗ и федерального государственного образовательного стандарта образования

обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС обучающихся с умственной отсталостью), разработанных совместно Министерством образования и науки и Московским городским психолого-педагогическим университетом, отдельный текст посвящен регламентации деятельности тьютора и ассистента (Приложение 1 к методическим рекомендациям, с. 44–45).

В соответствии с рекомендациями работа тьютора ориентирована на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей личный потенциал ученика с ОВЗ, образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности. Поэтому предполагается, что тьюторское сопровождение заключается в организации образовательной траектории ребенка, которая строится на постоянном соотношении достижений с его интересами и устремлениями.

В указанных методических материалах также определено, что в коррекционном учреждении тьютор чаще выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы. Задача тьютора состоит в том, чтобы организовывать обучение ребенка с учетом его интересов и особенностей. Он помогает ученику заниматься тем, что ему интересно, при этом не отставать в рамках общеобразовательной программы. В частности, в инклюзивном образовании тьютор, кроме обозначенного выше, это специалист, который организует условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательного учреждения. В тесном, активном сотрудничестве с учителем, специалистами и родителями тьютор может создать для ребенка благоприятную среду для успешной учебы и социальной адаптации.

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 10 января 2017 года № 10н) отвечает задачам кадрового обеспечения реализации государственной стратегии; ориентирован на обозначенные в стратегии приоритеты развития воспитания и представляет собой нормативно-методический документ, характеризующий трудовые функции, профессиональ-

ные навыки, знания работников, необходимые для осуществления педагогической деятельности в области воспитания обучающихся.

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» определяет трудовые функции, требования к знаниям, умениям и навыкам тех специалистов, которые непосредственно организуют воспитательный процесс в образовательных организациях, в частности тьютора, и от которых прежде всего зависит качество реализации воспитательной функции образовательной организации в целом.

Новые задачи педагога-тьютора сегодня состоят в том, чтобы поддержать обучающегося, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, в его самостоятельной творческой социально и личностно значимой деятельности, обеспечить возможность приобретения актуального социокультурного опыта.

Качественные изменения в деятельности педагогов в области воспитания связаны с возрастанием значимости компетенций в части социально-педагогического проектирования, создания практико-ориентированной образовательной среды, сопровождения жизненного самоопределения обучающихся, формированием социальных компетенций, реализацией технологий педагогической поддержки, сопровождением инициативных проектов обучающихся, их индивидуальных маршрутов.

Профессиональный стандарт специалиста (ПС) в области воспитания сформирован на основе следующих принципов: учета возросших требований к адаптивности и профессиональным компетенциям педагогов; учета образцов лучшей практики, опыта организаций, являющихся лидерами в области образования и ориентированных на будущее; учета объективной структуры профессиональной деятельности, сложившегося в отрасли разделения труда; последовательной декомпозиции области профессиональной деятельности на обобщенные трудовые функции (ОТФ), трудовые функции (ТФ) и трудовые действия (ТД); измеряемости (возможность проверки) овладения видом трудовой деятельности и соответствующими ему трудовыми функциями; использования правил полноты перечня, точности формулировок ОТФ, ТФ и ТД, их относи-

тельной автономности, сертифицируемости и удобства применения в управлении персоналом; необходимости охвата реализации образовательных программ всех уровней и направленности, указанных в наименовании профессионального стандарта; специфики преподавания программ профессионального обучения, различного уровня профессионального образования, дополнительного профессионального образования.

Выделение ОТФ выполнено с учетом разделения труда, существующего в данной области трудовой деятельности и закрепленного в номенклатуре должностей педагогических работников. В результате логика ОТФ в ПС определяется спецификой педагогической деятельности в области воспитания, а также уровнем профессионального образования. Выделение трудовых функций по каждой обобщенной трудовой функции проведено в логике процессуального подхода (представлен цикл деятельности) и (или) с учетом объектов (предметов) профессиональной деятельности.

В стандарте представлено описание следующих ОТФ и ТФ (табл. 1):

Таблица 1

Обобщенные трудовые функции (ОТФ)	Трудовые функции (ТФ)
Тьюторское сопровождение обучающихся	Педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов
	Организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов
	Организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов

В стандарте разграничены трудовые функции и компетенции социального педагога, старшего вожатого, педагога-организатора, воспитателя, педагога-библиотекаря и тьютора, но при этом трудовые функции являются взаимодополняемыми, предполагают преемственность в действиях данных специалистов, поскольку все они являются субъектами процессов воспитания и социализации, а их готовность к сотрудничеству, совместному целеполаганию, систем-

ному взаимодействию в процессе реализации воспитательного процесса обуславливает наличие воспитывающей атмосферы в образовательной организации, позитивную социализацию детей и молодежи, повышает качество кадрового обеспечения реализации государственной Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.

Стандарт обозначил требования к образованию специалиста, претендующего на должность тьютора, – высшее или среднее профессиональное образование в рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования «Образование и педагогические науки» либо высшее или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению профессиональной деятельности в организации, осуществляющей образовательную деятельность, в том числе с получением его после трудоустройства.

Трудовая функция «Педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов» предполагает следующие трудовые действия, осуществляемые специалистом, и умения и навыки, ему необходимые (табл. 2).

Таблица 2

Трудовые действия	Выявление индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем, затруднений обучающихся в процессе образования
	Организация участия обучающихся в разработке индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов
	Педагогическое сопровождение обучающихся в реализации индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов
	Подбор и адаптация педагогических средств индивидуализации образовательного процесса
	Педагогическая поддержка рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов
	Организация участия родителей (законных представителей) обучающихся в разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов
	Участие в реализации адаптивных образовательных программ обучающихся с ОВЗ и инвалидностью

Продолжение таблицы 2

Необходимые умения	Применять методы педагогической диагностики для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем обучающихся
	Осуществлять педагогическую поддержку обучающихся в проявлении ими образовательных потребностей, интересов
	Оказывать помощь обучающимся в оформлении ими индивидуального образовательного запроса
	Проводить работу по выявлению и оформлению индивидуальных образовательных запросов обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся
	Консультировать обучающихся по вопросам разработки индивидуального образовательного маршрута, проекта
	Консультировать обучающихся с ОВЗ и инвалидностью по вопросам их участия в проектировании и реализации адаптированных образовательных программ
	Оказывать консультативную поддержку обучающимся в процессе их профессионального самоопределения
	Применять технологии педагогической поддержки обучающихся при разработке ими индивидуальных образовательных маршрутов, проектов
	Реализовывать меры по формированию благоприятного психологического климата, позитивного общения субъектов образования
	Выстраивать доверительные отношения с обучающимся и его окружением в ходе реализации индивидуального учебного плана
	Учитывать возрастные особенности обучающихся в процессе тьюторского сопровождения обучающихся
	Проводить развивающие игры, рефлексивные тьюториалы с обучающимися дошкольного и начального общего образования
	Проводить беседы, тренинги, деловые игры, рефлексивные тьюториалы с обучающимися основного и среднего общего образования
	Проводить беседы, консультации, игры, творческие мероприятия для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся
	Предоставлять обучающемуся выбор форм и содержания деятельности с учетом его возраста и индивидуальных особенностей
	Осуществлять делегирование ответственности обучающемуся за разработку и реализацию индивидуального образовательного маршрута с учетом его возраста и индивидуальных особенностей
	Осуществлять педагогическую поддержку образовательных инициатив обучающихся и реализацию ими индивидуальных проектов
Осуществлять взаимодействие с педагогами, родителями (законными представителями) обучающихся, другими субъектами образования в целях поддержки обучающихся	
Организовывать анализ обучающимися результатов реализации индивидуального учебного плана и (или) адаптированной образовательной программы	

Продолжение таблицы 2

	Организовывать участие родителей (законных представителей) обучающихся в проведении творческих и иных мероприятий с обучающимися
	Проводить индивидуальные и групповые консультации с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам реализации индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ
	Использовать дистанционные технологии общения и коллективной работы с обучающимися и другими субъектами образования
	Реализовывать адаптированную образовательную программу обучающегося с ОВЗ и инвалидностью с применением методов прикладного анализа поведения
	Осуществлять применение различных видов рабочей документации в целях эффективного тьюторского сопровождения обучающихся
	Оказывать обучающимся первую помощь
Необходимые знания	Законодательные акты в области образования, образовательные и профессиональные стандарты; нормативные правовые основы тьюторского сопровождения в образовании
	Теоретические и методические основы тьюторской деятельности
	Технологии тьюторского сопровождения в образовании, педагогического сопровождения и педагогической поддержки обучающихся
	Основы разработки индивидуальных учебных планов обучающихся
	Основы разработки адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью
	Технологии индивидуализации образования и педагогического сопровождения проектирования и реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов
	Особенности образовательных программ дошкольного, начального, основного и среднего общего образования, среднего профессионального, высшего, дополнительного профессионального образования
	Основы коррекционной педагогики, основы прикладного анализа поведения, виды образовательных затруднений обучающихся различных возрастов и категорий
	Методы педагогической диагностики, выявления индивидуальных особенностей, потребностей обучающихся
	Методики и приемы оформления образовательного запроса обучающихся, элементов индивидуального учебного плана, адаптированной образовательной программы
	Формы и методы проведения индивидуальной и групповой консультации, технологии открытого образования, тьюторские технологии
	Ресурсная схема общего тьюторского действия и этапы тьюторского сопровождения обучающихся
	Возрастные особенности обучающихся и способы их учета в реализации тьюторского сопровождения обучающихся
	Методы, способы формирования благоприятного психологического климата, условий для позитивного общения субъектов образования
	Методы профилактики и преодоления конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса

Продолжение таблицы 2

	Особенности познавательной активности и мотивации тьюторов различных категорий, методы развития у них навыков самоорганизации и самообразования
	Методы обучения самооцениванию и созданию рефлексивных текстов, анализа социокультурного опыта и опыта предпрофессиональных проб
	Методы, приемы организации игровой, творческой деятельности обучающихся разного возраста
	Методы и приемы делегирования ответственности за реализацию индивидуального образовательного маршрута самому обучающемуся
	Методы, приемы, технологии организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, включая методы и приемы прикладного анализа поведения, с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся
	Методы анализа и оценки результатов освоения обучающимися индивидуального учебного плана, адаптированной образовательной программы и обеспечения их рефлексии обучающимися
	Виды рабочей и отчетной документации тьютора, способы ее применения в целях эффективного тьюторского сопровождения обучающихся
	Нормативные правовые акты, определяющие меры ответственности педагогических работников за жизнь и здоровье обучающихся
	Требования охраны труда, жизни и здоровья обучающихся при проведении занятий, мероприятий в образовательной организации и вне организации
	Теоретические и практические знания по учебной дисциплине «Первая помощь»

Необходимо отметить, что в последнем трудовом действии есть неточность, так как, согласно ФЗ № 273, образовательные программы обучающихся с ОВЗ называются АДАПТИРОВАННЫМИ, а не адаптивными.

Трудовая функция «Организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов» предполагает следующие трудовые действия, осуществляемые специалистом, и умения и навыки, ему необходимые (табл. 3).

Таблица 3

Трудовые действия	Проектирование открытой, вариативной образовательной среды образовательной организации
	Повышение доступности образовательных ресурсов для освоения обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов
	Проектирование адаптированной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью
	Координация взаимодействия субъектов образования с целью обеспечения доступа обучающихся к образовательным ресурсам
Необходимые умения	Выявлять и систематизировать образовательные ресурсы внутри и вне образовательной организации
	Оценивать потенциал образовательной среды для проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов
	Разрабатывать и реализовывать меры по обеспечению взаимодействия обучающегося с различными субъектами образовательной среды
	Зонировать образовательное пространство по видам деятельности
	Выполнять требования доступности образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся
	Организовывать открытые образовательные пространства для проектирования, исследования, творчества, коммуникации обучающихся
	Организовывать различные формы доступа обучающихся к ресурсам среды в соответствии с их возрастом, опытом, навыками
	Проектировать дополнительные элементы образовательной среды и навигацию по ресурсам среды для обучающихся разного возраста с учетом особенностей их возраста и образовательной программы
	Оказывать помощь семье в построении семейной образовательной среды для поддержки обучающихся в освоении индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ
	Координировать взаимодействие субъектов образовательной среды в образовательной организации
	Координировать взаимодействие образовательной организации с другими институтами социализации
	Проводить маркетинговые исследования запросов обучающихся на образовательные услуги в различных видах образования
	Организовывать и координировать работу сетевых сообществ для разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, проектов, адаптированных образовательных программ обучающихся
Оказывать консультационную поддержку обучающимся и родителям (законным представителям) обучающихся по вопросам создания условий для освоения обучающимися индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ	

Продолжение таблицы 3

	Проводить консультации для педагогов и специалистов различных институтов социализации по вопросам индивидуализации образовательного процесса
Необходимые знания	Нормативные правовые основы организации тьюторского сопровождения в образовании в части работы с образовательной средой, ресурсами, взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса
	Локальные акты образовательной организации в части организации образовательной среды, использования образовательных ресурсов
	Методы и приемы анализа качества образовательных ресурсов
	Способы, методы, приемы оценки вариативности, открытости и других качественных характеристик образовательной среды
	Теоретические и методические основы тьюторской деятельности
	Основы организации образовательной среды с учетом возрастных особенностей обучающихся в разных типах образовательных организаций
	Основы организации адаптированной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся в разных типах образовательных организаций
	Принципы и правила создания предметно-развивающей среды
	Подходы к проектированию дополнительных элементов образовательной среды и навигации по ресурсам среды для обучающихся разного возраста
	Особенности семейного воспитания, подходы к организации взаимодействия тьютора с семьей
	Формы и методы консультирования семьи в части построения семейной образовательной среды для развития обучающихся
	Подходы к проектированию образовательной среды как места социальных проб обучающихся в школе и социуме
	Подходы к проектированию образовательной среды с учетом запросов взрослого обучающегося, региональных ресурсов, рынка труда
	Технологии проектирования образовательной среды совместно с обучающимся в среднем профессиональном, высшем, дополнительном образовании взрослых, дополнительном профессиональном образовании
	Способы координации взаимодействия субъектов образования для обеспечения доступа обучающегося к образовательным ресурсам
	Технологии маркетинговых исследований образовательных запросов в различных видах образования
Виды, формы и способы коммуникации, сетевого взаимодействия институтов социализации	
Нормативные правовые основы организации образования, межведомственного взаимодействия	

Трудовая функция «Организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов» предполагает следующие трудовые действия, осуществляемые специалистом, и умения и навыки, ему необходимые (табл. 4).

Таблица 4

Трудовые действия	Разработка и подбор методических средств для разработки и реализации обучающимся индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов
	Разработка и подбор методических средств для формирования открытой, вариативной, избыточной образовательной среды
	Разработка и подбор методических средств (визуальной поддержки, альтернативной коммуникации и др.) для формирования адаптированной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью
	Методическое обеспечение взаимодействия субъектов образования в целях индивидуализации образовательного процесса
	Подбор и разработка методических средств для анализа результатов тьюторского сопровождения
Необходимые умения	Осуществлять поиск источников информации, инновационного опыта тьюторского сопровождения в образовании
	Анализировать методическую литературу и осуществлять отбор актуальных методических материалов для деятельности тьютора
	Осуществлять подбор методических средств для педагогической поддержки обучающихся в освоении ими индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ
	Разрабатывать методические материалы, необходимые для организации познавательной, творческой, игровой деятельности обучающихся
	Анализировать эффективность используемых методических средств педагогической поддержки обучающихся в разработке и реализации ими индивидуальных образовательных маршрутов, проектов
	Осуществлять подбор методических средств для анализа качества образовательной среды
	Разрабатывать методические рекомендации для педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся в целях формирования открытой, вариативной, избыточной образовательной среды для разных категорий обучающихся, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью
	Разрабатывать методические материалы для обеспечения совместной деятельности институтов социализации по созданию условий для индивидуализации образовательного процесса
	Обновлять знания по применению актуальных методов и подходов в прикладном анализе поведения, их внедрение в повседневную работу с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью

Продолжение таблицы 4

	Использовать при разработке методических средств различные программные средства, интернет-ресурсы
	Создавать алгоритмы для самостоятельного построения обучающимися индивидуальных образовательных программ в различных видах образования
	Консультировать участников образовательного процесса по вопросам индивидуализации образовательного процесса
Необходимые знания	Источники информации, инновационного опыта, подходы к применению инновационного опыта в собственной практике
	Подходы к отбору актуальных методических материалов для тьюторского сопровождения обучающихся в процессе образования
	Педагогика общего, профессионального, дополнительного образования (по профилю деятельности тьютора)
	Теоретические и методические основы тьюторской деятельности
	Дидактические и диагностические средства индивидуализации образовательного процесса
	Теоретические и методические основы прикладного анализа поведения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью
	Подходы к разработке методических материалов, необходимых для организации познавательной, творческой, игровой и другой деятельности обучающихся разного возраста
	Подходы к анализу качества и эффективности используемых методических, дидактических и диагностических средств в целях индивидуализации образовательного процесса
	Методические, дидактические и диагностические средства выявления качества образовательной среды и формирования открытой, вариативной, избыточной образовательной среды
	Подходы к разработке методических рекомендаций для педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся в целях формирования открытой, вариативной, избыточной образовательной среды для разных категорий обучающихся, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью
	Особенности образовательного процесса в разных типах образовательных организаций, потенциал их сетевого взаимодействия
	Формы социального партнерства институтов социализации
	Подходы к разработке методических средств для обеспечения совместной деятельности субъектов образования
	Программные средства, интернет-ресурсы для обеспечения тьюторского сопровождения обучающихся
	Подходы к созданию алгоритмов для построения индивидуальных учебных планов и адаптированных образовательных программ в различных видах образования
	Формы и методы консультирования участников образовательного процесса по вопросам индивидуализации образовательного процесса
	Способы консультирования участников образовательного процесса по вопросам формирования открытой, вариативной, избыточной образовательной среды

Продолжение таблицы 4

	Основы анализа и оценки эффективности тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ
--	---

Таким образом, в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания», в том числе и тьютора, закреплены требования к компетентности профессионала, владеющего инновационными технологиями деятельности, способного действовать в ситуации неопределенности, готового к самостоятельному проектированию воспитательного процесса, такой его организации, при которой дети и молодежь могли бы приобрести актуальный социокультурный опыт как прочное основание развития их личностной позиции, готовности к самореализации в социальной практике. Как правило, в региональные документы, описывающие подходы к составлению штатных расписаний ОО, включается пункт о введении дополнительных ставок тьютора.

Так, например, в Москве введение дополнительных ставок в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику, предусмотрено Методическими рекомендациями по составлению штатных расписаний государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы, системы Департамента образования города Москвы, утвержденными Приказом Департамента образования г. Москвы от 1 марта 2011 г. № 166. Согласно п. 24 методических рекомендаций, в учреждениях, реализующих инклюзивное образование, при наличии в них не менее шести детей с ограниченными возможностями здоровья могут быть введены следующие должности: методист (координатор по инклюзивному образованию) – 0,5 единицы; учитель-дефектолог – 1 единица; педагог-психолог – 0,5 единицы; тьютор – 1 единица.

Введение дополнительных ставок возможно за счет средств, предусмотренных постановлением Правительства Москвы от 29 декабря 2011 г. № 669-ПП «О внесении изменений в постановление Правительства Москвы от 14 сентября 2010 г. № 789-ПП», который вводит коэффициент дополнительного финансирования государственной образовательной услуги на детей-инвалидов.

Нормативное оформление тьюторской работы, системы оплаты и материального стимулирования качества работы пока разработано не в полном объеме. Ввиду этого в каждом регионе и каждом учреждении с учетом конкретных условий вырабатывается собственная модель, которая обеспечивается финансовыми, административными, организационными и прочими возможностями образовательной организации (ОО). Например, возможно введение должности тьютора в штатное расписание или расширение, изменение должностных обязанностей педагога, социального педагога, психолога.

Финансирование деятельности тьютора может осуществляться из суммы повышающего коэффициента на реализацию образовательной услуги для детей с инвалидностью, благодаря организации платных дополнительных образовательных услуг по тьюторскому сопровождению; через внесение нагрузки тьютора во внеаудиторную нагрузку педагогов по тарификации в рамках новой системы оплаты труда; через стимулирующие доплаты работникам ОО.

Обязанности ассистента при организации обучения детей с ОВЗ описываются в ряде документов. В том числе ФЗ № 273-ФЗ в ст. 79 оговаривается в качестве одного из специальных условий обучения детей с ОВЗ предоставление услуг **ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь**; в приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015, в части III, указывается на необходимость создания специальных условий обучения, в том числе предоставления услуг **ассистента, оказывающего необходимую помощь**. Также задачи ассистентов отдельно определяются в положениях по организации итоговой аттестации (ОГЭ, ЕГЭ, ГВЭ). В связи со сказанным, можно предположить, что в данных документах реальных разграничений функций этих специалистов нет.

Идея разграничений функций ассистента и тьютора состоит в том, что ассистент оказывает обучающимся необходимую техническую помощь, а тьютор оказывает помощь в образовательной деятельности. В связи с этим услуги ассистента могут предоставляться органами социальной защиты, а услуги тьютора находятся в ведении органов образования. На сегодняшний день вопрос ор-

организации тьюторской или ассистентской службы остается вопросом регионального уровня и реализуется с учетом особенностей и возможностей региональных бюджетов и оснащения системы образования. Так, например, имеется опыт разработки положения о сопровождении детей с ОВЗ в процессе обучения, в котором оговаривается необходимость введения персонального ассистента в расчете одной единицы на двух детей, нуждающихся в персональном сопровождении. Кроме того, в штатное расписание могут быть введены штатные единицы помощника воспитателя и младшего воспитателя, на которых будут возложены функции тьютора или ассистента.

На сегодняшний день в образовательных организациях не всегда есть возможность введения дополнительных ставок для организации сопровождения учащихся с ОВЗ, несмотря на то, что в заключении ПМПК прямо указано на необходимость тьюторского сопровождения. В этом случае педагоги и/или другие специалисты могут взять на себя функции тьютора.

Из опыта, накопленного различными ОО, можно использовать следующие варианты оплаты труда тьютора:

- организация платных дополнительных образовательных услуг (ПДОУ) по тьюторству;
- внесение нагрузки тьютора во внеаудиторную нагрузку педагогов по тарификации, которая создается в рамках новой системы оплаты труда (НСОТ);
- разработка показателей качественной работы педагога, использующего тьюторскую позицию, для стимулирующих доплат педагогам из фонда стимулирования качества работы в ситуации НСОТ.

Документы, регламентирующие деятельность тьютора в ОУ:

- Устав ОУ (возможно, раздел, где описаны дополнительные платные образовательные услуги), в котором определяются задачи индивидуализации и тьюторского сопровождения как обеспечения процесса индивидуализации.
- Должностная инструкция тьютора в ОУ.
- Договор с родителями и ОУ на тьюторскую услугу.

Глава 2. Специфика тьюторской деятельности в образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику

2.1. Понятие «Тьюторское сопровождение»

Тьюторское сопровождение – это особый тип педагогического сопровождения, педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы (Ковалева, 2010).

Феномен тьюторства тесно связан с историей европейских университетов, средневековой Европы. Понятие тьюторства пришло из Великобритании, где оно появилось в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже. В отличие от немецкой модели университета, основывающейся на системе кафедр и учебной программе, закрепленной за каждой кафедрой, в английском университете каждый профессор читал и комментировал свою книгу, а студент должен был сам выбрать профессоров и путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В этой ситуации необходим был тот, кто определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Такую позицию в университете называли тьютором. Отличительной чертой университетского сообщества была свобода (преподавания и учения), а тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным школяром, соединял на практике личностное содержание и академические идеалы. Основным процессом получения университетской образованности был процесс самообразования, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения самообразования (технологического, технического).

Университетская среда представляла собой открытое культурное и образовательное пространство. Тьютор возник как фигура в пространстве, где одновременно присутствовало множество научных школ, множество авторитетов, множество учителей, каждый из которых являлся автором своего курса, и где способом освоения образовательного пространства являлось постоянное самоопределение, выстраивание своей траектории. Тьютор в таком свободном образовательном пространстве был фигурой, помогающей выстраивать эти траектории, и выполнял функции поддержки процесса самоопределения.

Тьютор не получал для этого никакого специального педагогического образования, он передавал свой опыт самообразования, в силу того, что владел техниками рефлексии и передачи способов получения знаний. Оставаясь в полном смысле университетской фигурой – «тьюторствуя», он продолжал вести научные исследования, самообразовываться, жить университетской жизнью.

В учебном режиме, как правило, тьютор занимался со своим студентом *tete-a-tete*, а наиболее известные тьюторы устраивали «тьюторские классы». Тьютор задавал путь освоения материала и прихода к цели, задавал линии освоения материала. Таким образом, через деятельность тьютора в классических университетах осуществлялось построение панорамы образования – учения, воспитания и формирования образа жизни и возможностей его индивидуального освоения.

К концу XVI века тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая прежде всего за воспитание подопечных. Сегодня в Англии тьютор прикрепляется к каждому ученику сразу после перехода в среднюю школу, а затем помогает ему вести проекты в вузе. По данным современных исследователей, большая часть учебного времени (от 75 до 90%) в Оксфордском и Кембриджском университетах отводится на занятия с тьютором. В ситуации тьюторского сопровождения педагогический интерес смещен в сторону самостоятельных действий ученика, которые обсуждаются с тьютором.

Таким образом, понятие тьютора сегодня означает (англ. *tutor* – наставник, опекун; лат. *tueor* – наблюдаю, забочусь, оберегаю) – исторически сложившуюся особую педагогическую позицию, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования (Википедия).

Ситуация в образовательной культуре России складывалась иначе. Ко времени возникновения первого университета в России (1755 год – на 600 лет позже, чем в Европе) университет как институт образования в мировой практике оброс системой кафедр и программ изучения каждого курса. Но если в Европе это положение вещей имело историю, то у нас было заимствовано как данное. Своих, да и иностранных преподавателей изначально было мало. А значит, ни о каком выборе не могло быть и речи. Не было у университетов изначально и прав выбора своих управленцев и дарования степеней. То есть никаких условий для возникновения внутреннего и внешнего свободного и открытого образовательного пространства, а значит, и сопровождения индивидуального движения студентов в них не было.

В России не было и городской культуры в европейском ее качестве, предполагавшей такие явления, как свободное время, независимость, место для становления личности, для которой необходимы среда, общение, беседа, обмен идеями и мнениями. В мировоззрении преобладала ориентация на незыблемые основы, транслируемые непререкаемым авторитетом профессора, учителя. Подход к знанию этому соответствовал: «нужно не вообще читать книги, а пользоваться себя кругом избранных текстов».

Сегодня, когда мир динамично развивается, знания обновляются очень интенсивно, при старом подходе образование никогда не успеет за этим процессом. Поэтому современные образовательные стандарты диктуют не просто «трансляцию» знаний в голову ребенка, а обучение его умениям самостоятельно добывать знания, использовать их в повседневной деятельности.

При разработке стандартов учитывался объективно происходящий в условиях информационного общества процесс формирования новой дидактической модели образования, основанной на компетентностной образовательной парадигме. Основным образовательным результатом в этой парадигме является формирование мотивированной компетентной личности. Современные образовательные стандарты, принятые в России, провозглашают принцип индивидуализации в образовании.

Принцип индивидуализации образования означает, что за учащимися остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы.

Однако идеология новых стандартов сталкивается с традиционной практикой образования, работающей на принципах трансляции. Классно-урочная система входит в противоречие с принципами индивидуализации. Введение в образование позиции тьютора в целях реализации идей стандарта может дополнить позицию учителя, поскольку в основе тьюторской деятельности как раз и лежит принцип индивидуализации. Тьютор сопровождает процесс построения и реализации индивидуальной образовательной программы, удерживает фокус своего внимания на осмысленности учеником процесса обучения, помогает ему сформулировать свои интересы, поставить учебные цели и задачи, предоставляет учащимся возможность выбора, пробы, конструирования различных учебных форм.

Задача тьютора – построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся. Эта задача относится к любому из уровней образования, при этом средства тьюторской деятельности должны меняться в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Несмотря на введение в России специальности «тьютор» в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (приказ Минздравсоцразвития от 26 августа 2010 г. № 761н, зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638), внедрение в

систему образования тьюторов продолжает оставаться проблематичным. Отсутствуют организационные механизмы введения этой специальности, с одной стороны. С другой стороны, реальный запрос на существование позиции тьютора, обслуживающего процессы индивидуализации, еще не оформился в системе образования.

Однако все чаще стал оформляться запрос со стороны педагогов на индивидуальное сопровождение учеников, которые не усваивают образовательную программу в системе общего образования. Именно в этом контексте все чаще стал возникать запрос на тьюторскую позицию. Учителю необходимо, чтобы кто-то помог ему организовать освоение ребенком образовательной программы, чтобы учитель не отвлекался от работы со всем классом. Деятельность тьютора в этой логике понимается как компенсаторная функция, фокусирующаяся на проблемах успеваемости и дисциплины. Именно здесь возникает представление об индивидуальном подходе как средстве преодоления несоответствия между учебной деятельностью, учебными программами и реальными возможностями ученика в их освоении. На каждом этапе обучения осуществляется учет особенностей учащихся, однако содержание образования остается неизменным. Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода направлена на преодоление трудностей в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика, на поиск внешних и внутренних ресурсов для преодоления этих трудностей.

Тьюторская позиция понимается здесь как необходимое средство упрочнения основной педагогической позиции – позиции учителя, помогающее устранить или компенсировать такие нежелательные «помехи» в обучении, как непонимание учеником учебного материала, его физиологические и психологические особенности и т.д.

Индивидуализацию образования следует отличать от индивидуального подхода.

Индивидуальный подход предполагает учет индивидуальных особенностей детей взрослыми – педагогами, специалистами и изменение

взрослыми средств, содержания, методов обучения. Индивидуальный подход инициативу и активность оставляет за взрослыми, не включая ребенка в процесс образования. Взрослые за ребенка решают, что ему лучше, основываясь на диагностических данных. Ребенок при этом остается пассивным получателем образовательных благ.

В методических рекомендациях, составленных С.В. Алещенко, приводится сравнение индивидуального подхода и индивидуализации в образовании (см. табл. 5) (Алещенко, 2014).

Таблица 5

Индивидуализация образования	Индивидуальный подход к образованию
У учащегося есть право на выстраивание собственного содержания образования, собственной траектории образовательной программы	Преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, заданной образовательными программами, и реальными возможностями обучающихся освоить их
Тьютор сопровождает процесс реализации индивидуальной образовательной программы ученика, помогает ему осмыслить обучение, предлагает различные учебные формы реализации образовательного процесса	Деятельность тьютора строится как средство компенсации «помех» в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика
Задача тьютора – построение образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов учащихся	Задача тьютора – приспособление образовательного пространства к индивидуальным особенностям ученика
Тьютор – социальный посредник в «обслуживании необходимых границ социальной жизни, которые можно назвать переходами и встречами» (Б.Д. Эльконин). Тьютор – посредник между различными субъектами образовательного процесса: учеником, учителями, родителями и т.д.	
Тьютор проектирует события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов учащихся, организует их включение в различные виды деятельности (учебную, проектную, игровую и т.д.)	

Надо понимать, что индивидуализация образования не исключает индивидуального подхода, тьютор, так же как и учитель и другие специалисты, должен понимать особенности ребенка, но при этом не исключать его из процессов решения и выбора своей образовательной траектории. Это требует перестройки всей философии современного образования – от парадигмы трансляции готовых знаний к парадигме организации образовательного пространства для само-

определения ребенка в потоке информации, формирования умений находить и использовать необходимые знания для самореализации в современном мире.

Принципы инклюзивного образования напрямую соотносятся с философией индивидуализации, поскольку инклюзия и понимается как организация образовательного пространства для субъектного включения ребенка в образовательный процесс.

Задача тьютора в рамках реализации парадигмы инклюзивного образования – расширение образовательного пространства каждого учащегося, предоставление учащемуся как можно большего разнообразия образовательных возможностей, которые могут решаться за счет различных образовательных ресурсов.

Итак, очевидно, что тьюторство как никакая другая педагогическая позиция органично вписывается в инклюзивную парадигму.

2.2. Цели и задачи тьютора в инклюзивном образовании

В инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который организует условия для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду.

Цель деятельности тьютора, сопровождающего ребенка с ОВЗ, заключается в успешном включении его в образовательную и социальную среду общеобразовательной организации. Успешность включенности ребенка в школьную жизнь должна определяться с точки зрения его развития.

Достижение обозначенной цели будет возможным при решении следующих **задач**:

- создание условий для успешного обучения ребенка;
- создание условий для успешной социализации ребенка;
- максимальное раскрытие потенциала его личности.

Перечисленные задачи достигаются следующими действиями:

- исследование тьютором зон ближайшего развития ученика с особенностями развития, опора на его внутренние ресурсы;
- определение совместно с учеником образовательных мотивов и интересов, исследование внутренних и внешних препятствий, мешающих реализации образовательных интересов, поиск образовательных ресурсов и условий для создания индивидуальной образовательной программы;
- анализ ресурсов и дефицитов окружающей ребенка среды;
- организация и адаптация для ребенка рабочего места, места отдыха, питания и других мест, где бывает ребенок;
- адаптация образовательного процесса: дозирование нагрузки, адаптация учебного материала, адаптация дидактических средств.
- содействие эффективному взаимодействию ребенка со сверстниками и взрослыми;
- сопровождение при реализации индивидуальной образовательной программы.

Для эффективного осуществления тьюторского сопровождения группой ученых российской тьюторской школы была разработана ресурсная схема общего тьюторского действия. Эта схема включает в себя три вектора поиска ресурсов для решения задач развития ребенка: социальный, культурно-предметный и антропологический.

Социальный вектор включает в себя ресурсы общения, взаимодействия со сверстниками, другими взрослыми. Например, тьютор или учитель может обратить внимание на то, что один из учеников в классе с удовольствием помогает учащемуся с ОВЗ, проявляет о нем искреннюю заботу. Таким образом, тьютор или учитель могут опираться в работе на помощь этого учащегося. Во время перемен и праздников многие ребята также могут с удовольствием помогать своему однокласснику, важно, чтобы тьютор научил их делать это правильно.

Культурно-предметный вектор – это ресурсы культуры, ее наследия, а также междисциплинарное взаимодействие. Например, тьютор или учитель мо-

гут помочь ученику с ОВЗ, любящему лошадей, занимающемуся лечебной верховой ездой, использовать этот интерес на уроках биологии, МХК, рисования. Ребенок может подготовить проект «Образ лошади в русском декоративно-прикладном искусстве». Если в классе учится ребенок с ОВЗ и при этом представитель иной национальности, то тьютор совместно с учителем на классном часе (или в рамках уроков экономической географии, истории, прикладного искусства) могут предложить ребенку рассказать о культуре своего народа, продемонстрировать национальный костюм.

Таким образом, включая ребенка в образовательную деятельность с учетом его интереса за счет культурных ресурсов, тьютор помогает ему расширить свой образовательный интерес и при выполнении учебного задания получить опыт успешной самореализации.

Антропологический вектор предполагает осознание учащимся своих внутренних ресурсов для решения образовательных задач. Задача тьютора или педагога с тьюторской компетенцией – помочь осознать ему, на что ребенок может опереться уже сейчас, что у него есть на данный момент для решения образовательной задачи, а что необходимо изменить в себе, чтобы достичь необходимого. Например, если учащийся увлекается туристическими походами, но при этом у него слабое здоровье, то необходимо вместе с тьютором продумать, каким образом здоровье можно укрепить, – найти секции, составить расписание занятий. Если здоровье все же не позволяет ребенку ходить в походы, то можно подготовить презентацию о походах, туризме как явлении, сделать подборку фильмов и передач о туризме, организовать встречу с людьми с ограниченными возможностями здоровья, занимающимися туризмом, провести ролевую игру «Мы идем в поход» прямо в школе.

Далеко не каждый педагог может выполнять функции сопровождающего ребенка с ОВЗ. Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики, дефектологии и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки.

В инклюзивном образовании подобных специалистов в настоящий момент называют: педагог сопровождения, куратор, воспитатель. На практике тьюторами работают специальные педагоги (логопеды, дефектологи и т.д.), педагоги без специального образования, психологи, студенты профильных вузов и училищ, а также родители (чаще мамы и бабушки) ребенка с ОВЗ.

В западных странах имеется богатый опыт сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья, своя модель педагогического сопровождения и поддержки детей. В большинстве стран созданы внешкольные ресурсные центры или местные службы поддержки, которые направляют «специального учителя» для оказания помощи образовательному учреждению или конкретному педагогу, в классе у которого обучается ребенок с особыми образовательными потребностями. «Специальный учитель» обычно является профильным специалистом, но он может также выполнять и иные функции, например, координатора усилий остальных учителей в процессе их взаимодействия с ребенком. Сопровождение могут оказывать сотрудники социальных служб и системы здравоохранения.

Педагогическая деятельность тьютора в условиях реализации инклюзивной практики заключается в индивидуальной работе с детьми с ОВЗ в ходе образовательного процесса и процесса социализации. Тьюторство способствует самоопределению и самореализации школьников в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Более конкретные задачи работы тьютора обусловлены возможностями и личными качествами подопечных. В каждом конкретном случае условия, необходимые для успешного обучения детей с особенностями развития, будут разными. Поэтому формулирование конкретных задач для тьютора ложится на плечи специалистов психолого-педагогического консилиума конкретной школы.

Успешность инклюзии во многом зависит от сотрудничества команды различных специалистов. На основе соответствующего положения Министер-

ства образования РФ (приказ от 27.03.2000 № 27/901-6) в школах может быть создан психолого-педагогический консилиум образовательного учреждения (ППк ОУ). Сопровождение ребенка тьютором может быть рекомендовано психолого-медико-педагогической комиссией или бюро медико-социальной экспертизы. Конкретные рекомендации по работе с ребенком разрабатываются на консилиуме, где для тьютора формируются цели и задачи в работе с ребенком, с опорой на выявленные в ходе диагностики дефициты и ресурсы, а также в ходе беседы с ребенком интересы и мотивы, в ходе беседы с родителями дефициты и ресурсы социального окружения. Таким образом, для конкретного ребенка тьютор становится связующим звеном, обеспечивающим координацию деятельности педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса. Именно тьютор информирует консилиум о ходе работы с ребенком, отслеживает динамику его развития.

Тьютор должен уметь видеть ресурсы и дефициты ребенка, для того чтобы найти вместе с ним пути разрешения возникающих в процессе обучения проблем. Тьютор должен понять, что ребенок может сделать, что ему помогает, что его ограничивает. Есть множество различных диагностических методик, помогающих оценить актуальное состояние в развитии ребенка: наблюдение за ребенком, медицинские сведения, диагностика специалистов, данные о ребенке, полученные в ходе беседы с родителями. Однако главным методом для тьютора остается беседа с ребенком, направленная на активизацию его внутренней позиции по отношению к процессу образования.

Содержание и специфика деятельности тьютора обуславливаются многими факторами, в том числе:

- спецификой развития ребенка;
- уровнем его активности;
- степенью готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию, стадией его включенности в работу по развитию инклюзивной практики;

– степенью подготовленности педагогического коллектива и возможностью дополнительного образования;

– степенью заинтересованности в коррекционном процессе родителей;

– уровнем профессиональной компетентности самого специалиста.

Важно также постоянно помнить, что участие тьютора в жизни ребенка по мере развития его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами.

2.3. Этапы тьюторского сопровождения

Тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ можно условно разделить на несколько этапов, включающих предварительный, адаптационный, основной и заключительный этапы, на каждом из которых решаются свои задачи:

1. Предварительный этап: сбор информации о ребенке, анализ полученной информации и анализ данных наблюдения; получение запроса на сопровождение тьютором, взаимодействие с ребенком по поводу его образовательной ситуации; совместная с другими специалистами выработка рекомендаций и составление индивидуального плана психолого-педагогического сопровождения ребенка.

2. Адаптационный этап: адаптация ребенка в образовательной среде и среды к нему.

3. Основной этап: решение поставленных задач; мониторинг выполнения, корректировка стратегии и плана сопровождения.

4. Заключительный этап: анализ ситуации развития ребенка, решение о прекращении сопровождения в случае решения поставленных задач.

При сопровождении ребенка с ОВЗ на каждом этапе сопровождения проявляется своя специфика.

Предварительный этап включает в себя сбор и анализ информации о ребенке. Решение о необходимости сопровождения может осуществляться на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии, или для ребенка с инвалидностью может быть рекомендовано бюро медико-социальной

экспертизы, и это должно быть прописано в индивидуальной программе реабилитации и абилитации (ИПРА).

На предварительном этапе тьютор знакомится с медицинской картой ребенка, рекомендациями ПМПК, с индивидуальной программой реабилитации и абилитации, с результатами диагностики ребенка, проведенной специалистами психолого-педагогического консилиума.

Далее происходит важный момент непосредственного знакомства и постепенное установление контакта с ребенком. Получив общие сведения, тьютор знакомится с самим ребенком и его семьей. В беседе с ребенком узнает об особенностях, интересах, сильных и слабых сторонах своего подопечного. Важнейшим элементом данного диагностического этапа является непосредственное наблюдение тьютора за ребенком и его окружением. Здесь важно выяснить детали, касающиеся поведения ребенка, сформированности учебных навыков, узнать об уровне развития его социально-бытовых навыков и умений, его интересах, уровне его знаний и представлений.

В ситуации сопровождения ребенка с ОВЗ важно не только то, чтобы другие люди разрешали проблемы ребенка за него, но и чтобы сам ребенок чувствовал себя участником образовательного процесса, субъектом учебной деятельности. Именно для решения этой основной задачи и предназначен тьютор. В беседе с ребенком тьютор разворачивает его на разрешение проблем, связанных с ограничениями в здоровье, обсуждает с ребенком, с помощью каких способов и ресурсов можно преодолеть существующие барьеры. Так, например, тьютор может обсудить с незрячим ребенком, как ему ориентироваться в пространстве школы, как научиться находить классный кабинет, свою парту в классе, как найти столовую, туалет. Кого можно привлечь к разрешению этой проблемы из взрослых, из детей, какие технические средства могут понадобиться для этого. Так, постепенно, ребенок обучается не пасовать перед проблемой, а уметь формулировать ее и находить пути разрешения. При сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья тьютор продолжает работать по той же логике, что и с нормативными детьми, обучая их способам

формулирования проблем, переформулирования их в задачи и нахождения способов их решения, а также поиску сфер интересов и возможностей их удовлетворения. Отличаться в работе тьютора могут способы взаимодействия с ребенком. Там, где не срабатывают рефлексивные способы, с ребенком проговариваются или проигрываются пошаговые алгоритмы действия в трудных для него ситуациях. Так или иначе, ребенок лично включается в образовательный процесс с помощью и при поддержке тьютора.

В процессе знакомства с родителями тьютору необходимо дать почувствовать им, что он заинтересован в работе с их ребенком и искренне нацелен на положительный результат. Следует ознакомить родителей с функциональными обязанностями тьютора, получить согласие родителей на сопровождение ребенка тьютором, оговорив с ними все задачи и условия сопровождения. Родители могут сформулировать свое видение ситуации и задачи относительно развития ребенка. Эту встречу лучше организовать на заседании психолого-педагогического консилиума, где с родителями будет обсуждаться адаптированная образовательная программа и индивидуальный образовательный план и подписываться договор, где четко будут определены ответственность и обязанности сторон между родителями и образовательной организацией.

Тьютору совместно с классным руководителем целесообразно заранее организовать встречи с родителями других детей класса, учащимися, педагогическим коллективом для их информирования и подготовки к приходу в образовательное учреждение ребенка с ОВЗ, а также для формирования социального интереса к инклюзивному образованию у всех участников. Это могут быть беседы на родительском собрании, показ фильмов о детях с ОВЗ и об инклюзивном образовании.

Адаптационный этап. На этапе адаптации идет повседневная, последовательная работа тьютора и ученика по вхождению в образовательный процесс и социальную жизнь, постепенное включение ребенка в различные учебные и внеучебные ситуации. На этом этапе с учетом особенностей ребенка школьным коллективом планируется и осуществляется приспособление помещений шко-

лы, рабочего места, режима дня, учебных программ и методических пособий к нуждам ребенка с ОВЗ.

Сроки адаптации детей в школе очень разнятся и зависят от индивидуальных особенностей конкретного ребенка. Они варьируются в пределах нескольких месяцев, у некоторых детей могут растягиваться до года. Период адаптации значительно сокращается у детей, которые посещали дошкольные образовательные учреждения, психолого-педагогические центры и т.д.

На этом этапе тьютор совместно с ребенком, опираясь на рекомендации, полученные на предварительном этапе, формулирует задачи, стоящие перед ребенком с ОВЗ, определяет потенциальные возможности их решения, позитивные и негативные факторы, влияющие на ситуацию.

Тьютор ведет индивидуальную работу с ребенком по формированию личностной мотивации к обучению.

Поскольку общество сверстников, принимающих «особого» ребенка, – один из ведущих факторов успешной инклюзии, важным моментом на этом этапе должна стать работа тьютора, направленная на успешное вхождение ребенка с ОВЗ в школьный коллектив. У детей с ОВЗ нередко наблюдается незрелость форм межличностного взаимодействия и коммуникативных навыков. На этом этапе тьютор использует любую возможность общения своего подопечного с другими детьми, инициирует взаимодействие на переменах, прогулках, в столовой, на праздниках, классных часах и т.д.

Результатом данного этапа является втягивание ребенка с ОВЗ в новую среду, при условии получения необходимой помощи и поддержки.

Основной этап – это этап взаимодействия тьютора с ребенком по поводу и в ходе обучения, оценка первых образовательных результатов.

Теперь акцент тьюторского сопровождения переносится в сферу социализации и коррекционно-развивающего обучения. Здесь важно поддерживать мотивацию ребенка, дать ему возможность почувствовать свои успехи.

Постепенно увеличивается доля самостоятельности ребенка при выполнении той или иной деятельности, а кроме того, постепенно

обеспечивается его способность взаимодействовать с другими взрослыми, в первую очередь с учителем, и с другими детьми. Помощь тьютора должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности.

На данном этапе проводятся диагностика в процессе обучения и наблюдение в ходе внеклассной деятельности, дается оценка и анализ первых результатов ребенка, оценка ресурсов и дефицитов в интеллектуальной, коммуникативной и других сферах деятельности ребенка, при необходимости вносятся корректировки в задачи развития, поставленные психолого-педагогическим консилиумом.

Тьюторское сопровождение на этом этапе заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего).

На каждом этапе тьютор информирует родителей об успехах и неудачах в обучении и социализации ребенка, совместно с учителем проводит мониторинг усвоения содержания обучения, анализ результатов сопровождения. Тьютор взаимодействует со специалистами, так же сопровождающими ребенка в соответствии с рекомендациями ПМПК, – логопедом, дефектологом, психологом, согласовывает с ними задачи сопровождения.

Завершающий этап. Сопровождение тьютором различных образовательных задач, понимаемых в самом широком смысле слова, может начинаться на различных возрастных этапах, поэтому критерием завершения деятельности тьютора может быть выполнение определенной образовательной программы, но при этом можно поставить следующие задачи и продолжить новый виток сопровождения. При этом обязательно должен быть зафиксирован результат, полученный на предыдущем этапе, когда ребенок научился тому, что запланировал.

2.4. Участие тьютора в адаптации образовательной среды

Для успешного включения учащихся с ОВЗ в общеобразовательный процесс требуются изменения самой системы образования. Для школы, выбравшей путь инклюзивной практики, важно создать доступную, «безбарьерную» образовательную среду, которая будет отвечать образовательным потребностям ВСЕХ без исключения учащихся.

Образовательная среда – это совокупность образовательных условий. Для характеристики образовательной среды учебного заведения и его подразделений используют следующие параметры:

- физическое окружение;
- человеческий фактор;
- программы обучения.

Инклюзивная образовательная среда характеризуется инклюзивной культурой и совокупностью ресурсов (внутренних и внешних условий) для реализации индивидуальных образовательных стратегий обучающихся при совместном образовании.

Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность изменяться с учетом индивидуальных потребностей детей.

Создание инклюзивной образовательной среды реализуется в соответствии с двумя важными принципами – принципом адаптации с учетом дефицитов внутренних и внешних и принципом избыточности с учетом ресурсов внутренних и внешних.

Одним из показателей эффективной работы педагогического коллектива в области реализации инклюзивной практики является гибкий, индивидуализированный подход к созданию специальных условий обучения и воспитания для ребенка с ОВЗ. Такой подход проявляется прежде всего в разработке вариативного индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в рамках образовательного учреждения, разработке индивидуальной образовательной программы, создании инклюзивной образовательной среды, специальных образо-

вательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ.

Инклюзивная образовательная среда формируется всеми участниками образовательного процесса, включая коллектив детей, родителей, педагогов и администрацию.

Адаптация образовательной среды – залог успешного включения учащегося с ОВЗ в жизнь образовательной организации. Адаптация подразумевает выявление (и там, где это возможно, устранение) основных барьеров, с которыми может столкнуться ученик, придя в школу. Этими барьерами могут быть:

Физические барьеры – отсутствие пандусов, крутые лестницы, узкие двери, неудобные туалеты, недостаточное освещение, плохая акустика, непригодность размеров и формы рабочего места под конкретного ребенка; нехватка материально-технического, программно-методического, информационного обеспечения; и т.д.

Социальные барьеры – недостаточная подготовка кадров, например, неготовность некоторых учителей к тому, что в их классе будут обучаться дети с ОВЗ; неготовность учащихся к тому, что один или несколько учеников отличаются поведением или имеют физические особенности и т.д.

Работы по созданию доступной, «безбарьерной» образовательной среды проводятся в рамках Федеральной целевой программы развития образования «Доступная среда», а также соответствующих региональных программ развития сферы образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из основных направлений создания инклюзивной образовательной среды является создание атмосферы эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной учебной мотивации. Это направление реализуется через различные школьные мероприятия, в которых тьютор принимает активное участие («уроки доброты», организация взаимопомощи, совместные проекты и т.п.).

Другим важным направлением является организация архитектурной среды. Вместе с одноклассниками ребенок с ОВЗ бывает в классных кабинетах, в рекреации во время перемены, на улице (уроки физкультуры, прогулки во время продленки), в столовой, в спортзале, в раздевалке, на лестницах между этажами, в туалете. Учитывая индивидуальные особенности ребенка, необходимо вместе с ним и его окружением продумать маршрут и учесть трудности, которые могут возникнуть во время пребывания в этих местах, предусмотреть условия его сопровождения. Так, например, тьютор может обсудить в классе условия сопровождения в школе незрячего ребенка – кто и каким образом это может сделать из детей и взрослых, как обучиться навыкам сопровождения незрячих людей, установить дежурство, предусмотреть внешние опоры и технические средства для того, чтобы ребенок постепенно смог сам передвигаться по школе.

Если по каким-либо причинам ребенку с ОВЗ приходится покидать класс во время урока, то необходимо подобрать помещение (свободный класс, кабинет специалиста, выделенное место в рекреации), где тьютор с учеником могут провести некоторое время. Помещение должно быть всегда одним и тем же. Лучше, чтобы оно находилось рядом с классом – тогда на перемещение из одного места в другое не будет уходить много времени. В отдельном помещении ребенок может активно подвигаться, снять напряжение от малоподвижного сидения на уроке. Здесь с ребенком можно обсудить возникшую на уроке проблему, если ее не получилось разрешить в классе. Также в свободном помещении удобно проводить индивидуальные занятия во время тех уроков, которые пока можно пропустить ради усвоения тех тем, которые определены в индивидуальной программе ребенка.

Организация рабочего места. Ребенку с ОВЗ, как правило, лучше сидеть близко к учителю и доске. Однако это не всегда оптимально, так как нередко он может отвлекать остальных учеников. Если тьютору необходимо сидеть рядом с учеником, то оптимальным будет место ученика в правом или левом ряду (если в классе три ряда парт), за второй или третьей партой. При этом за партой ребенок должен сидеть ближе к среднему ряду, а не к окну или к стене – это

место для тьютора. Нередко ученика приходится выводить с урока по ряду объективных причин: необходимость сходить в туалет, усталость, неконтролируемое яркое эмоциональное состояние. Поэтому важно найти такое место, чтобы уход с урока и возвращение не сильно отвлекали остальных детей. Рабочее место должно быть помечено определенным образом (обычно и в детских садах, и в начальной школе это делают с помощью цветных кружков или картинок). Возможно, у ребенка есть любимый персонаж или изображение нравящегося ему предмета. Наличие такой картинки сможет снизить тревогу и быть подспорьем во время обучения. Например, если у ребенка есть любимая собака и ее фотография лежит на парте, тьютор или учитель могут сказать ребенку, что его собака «помогает» ему учиться, глядя на него с картинки.

Для слабослышащего или слабовидящего ученика необходимо подобрать место таким образом, чтобы он мог хорошо видеть и слышать учителя. Гиперактивный ребенок также может разместиться рядом с учителем, чтобы учитель мог чаще контактировать с ним, контролируя активность ребенка.

Для определенных категорий детей важной является организация питания и медицинского сопровождения. Тьютор должен быть знаком с диагнозом ребенка и с особенностями его питания, для того чтобы знать, как вовремя оказать ребенку медицинскую помощь и как организовать его питание. Если ребенку необходимы реабилитационные медицинские процедуры, тьютор должен знать, где и как ребенок эти процедуры получает.

При организации психолого-педагогического сопровождения в работе с ребенком оказываются задействованными многие специалисты: педагоги, педагог-психолог, дефектолог, логопед. В их функции входит решение коррекционно-развивающих задач, в обсуждении которых участвует и тьютор. Тьютор – один из необходимых и активных участников команды психолого-педагогического сопровождения. При отсутствии в образовательной организации должности координатора по инклюзии тьютор может взять на себя функции по координации деятельности необходимых ребенку с ОВЗ специалистов.

При отсутствии в ОО необходимых специалистов должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров: ПМПК, методического центра, психолого-педагогического и медико-социального центра (ППМС-центра), отдельных образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы, органов социальной защиты, организаций здравоохранения, общественных организаций. Программы работы специалистов этих организаций, оказывающих поддержку детям с ОВЗ по договору с образовательной организацией или самостоятельно, должны быть знакомы тьютору. Он должен установить с этими специалистами контакт и координировать работу в соответствии с поставленными образовательными задачами.

При организации образовательного процесса для учащихся с ОВЗ в рамках индивидуальной программы адаптируется содержание программных областей, применяются специальные технологии, методы, приемы, формы организации учебной работы, а также учебные и дидактические материалы, используются адекватные возможностям детей способы оценки их образовательных результатов.

Важным компонентом является создание условий для адаптации детей с ОВЗ в группе сверстников; организация внеклассной работы, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни коллектива.

При создании «безбарьерной» среды обучение ребенка с ОВЗ становится более комфортным, естественным для него. Тьютор может стать для ученика с ОВЗ посредником, помогающим преобразовать образовательную среду школы в среду, учитывающую особенности ребенка.

Для организации полноценного образовательного процесса важна не только адаптация существующей в ОО образовательной среды в соответствии с образовательными потребностями детей, но и создание избыточной среды для расширения диапазона образовательных потребностей детей.

Избыточная образовательная среда – насыщение образовательного пространства образовательными ресурсами:

– носителями знания (партнерами по учебной коммуникации являются не только учитель или учебник, но и другие обучающиеся, эксперты из внешних организаций: сотрудники музеев, специалисты ППМС-центров, педагоги центров дополнительного образования, сотрудники профильных организаций, предприятий, фирм и т.п.);

– наличием разнообразной литературы (не только учебники);

– использованием телекоммуникационных сетей (Интернет, локальные электронные ресурсы);

– организацией предметно-практической деятельности (работа с лабораторным оборудованием, с артефактами культуры, реальная продуктивная деятельность).

Избыточная образовательная среда включает в себя не только ресурсы самого образовательного учреждения, но и ресурсы других учреждений и организаций.

Такая избыточная образовательная среда, богатая ресурсами для построения индивидуальной программы, дает возможность каждому обучающемуся накопить необходимый для развития личного знания опыт деятельности, выстроить личную образовательную траекторию.

Работа тьютора состоит в организации разнообразной деятельности обучающихся в избыточной образовательной среде. Избыточность и перегруженность информацией стала обычной составляющей современной жизни, в случае организации избыточной образовательной среды важно помнить о целесообразности и тщательно продумывать, организовывать образовательную среду, исходя из возможностей и потребностей ребенка. Например, для детей с ОВЗ не вся информация может оказаться понятной, доступной. Поэтому задача тьютора – особое внимание обратить на то, в каком виде ребенок может пользоваться информацией. Также необходимо подобрать комплект адаптированных обучающих пособий, учебников. Ученик должен иметь возможность выбора, с по-

мощью каких пособий он будет учиться сегодня, завтра, вероятно, эти пособия будут неоднократно меняться.

Уникальность пути развития каждого конкретного ребенка, строго индивидуальный набор его актуальных потребностей и возможностей значительно усложняет процесс определения тактики и стратегии в работе с ребенком. Именно поэтому наличие тьютора в инклюзивной практике столь необходимо. Если такой возможности нет, то педагоги инклюзивных классов должны развивать тьюторские компетенции, руководствуясь принципами тьюторского сопровождения и ресурсной схемой общего тьюторского действия.

2.5. Взаимодействие тьютора с педагогами и специалистами образовательной организации

Сотрудничество разных специалистов – залог успешности инклюзии. Взрослые, работающие с «особым» ребенком, должны составлять одну команду, задача которой в объединении разносторонних усилий с целью успешного вовлечения ребенка с ОВЗ в школьную жизнь. Основными членами такой команды должны стать учитель (учителя), социальный педагог, логопед-дефектолог, педагог-психолог и тьютор. В составе команды также могут быть и другие специалисты, в зависимости от кадрового состава школы. Кроме того, для разрешения сложных проблем могут привлекаться и внешние специалисты из ресурсных организаций.

В течение ближайших нескольких лет инклюзия будет внедряться в школы неравномерно. Вполне возможно, что в ряде школ дети с ОВЗ появятся раньше, чем педагогический коллектив окажется готовым грамотно организовать процесс их включения в школьную среду. Поэтому от того, насколько эффективной будет работа каждого специалиста, будет зависеть как успех инклюзии в целом, так и успех обучения каждого ребенка в частности.

Прежде всего взаимодействие тьютора с другими специалистами и педагогами реализуется на психолого-педагогическом консилиуме, где происходит обследование ребенка и разрабатываются образовательные маршруты про-

граммы образования и психолого-педагогического сопровождения, разрабатываются рекомендации о режиме посещения тьютором уроков, отслеживается динамика.

Тьютор принимает активное участие в работе консилиума, так как является самым близким к ребенку человеком в процессе обучения (особенно в первое время). Консилиум формулирует для тьютора задачи в работе с ребенком. Если тьютор и учитель не могут справиться с возникшей в процессе учебы проблемой – они могут попросить консилиум собраться для оперативного ее разрешения либо привлечь внешних специалистов.

В рамках консилиума тьютор:

- информирует участников консилиума о ходе работы с ребенком;
- заявляет о возникших проблемах;
- принимает участие в разработке образовательного маршрута для ребенка, в решении вопросов, связанных с жизнедеятельностью ребенка в школе;
- на основании записей в дневнике отслеживает положительную динамику (успехи).

Задача тьютора – собрать воедино всю информацию о ребенке и рассказать о том, каковы успехи и достижения, над чем сейчас идет работа, какие необходимо решить вопросы. Для этого тьютор может обратиться к специалистам – психологу, дефектологу, логопеду.

Совместно с учителем тьютор: осуществляет работу по адаптации учебной программы для подопечного; помогает учителю в изготовлении наглядных пособий.

Совместно с психологом, социальным педагогом, дефектологом, логопедом: помогает выявлять возникшие проблемы в школьной жизни подопечного; выполняет рекомендации специалистов по разрешению проблем.

Взаимодействие тьютора и учителя инклюзивного класса. Учитель и тьютор – это одна команда. Тьютор должен помнить, что для ученика с ОВЗ лидером должен оставаться учитель, тьютор должен восприниматься как помощник.

Взаимодействие учителя и педагога сопровождения в процессе обучения осуществляется и в методическом плане. В тройке «учитель – тьютор – дефектолог» – это:

- разработка индивидуального образовательного плана для ребенка с ОВЗ;
- постановка цели и конкретных задач в организации помощи ребенку при освоении им образовательной программы;
- решение вопросов о способе и средствах подачи и закрепления нового материала с учетом особенностей познавательной деятельности конкретного ребенка или группы детей, составление и оформление индивидуальных карточек с заданиями;
- планирование системы уроков, включая проектную деятельность;
- совместное решение вопросов преподавания и оценки успешности учебной деятельности «особых» детей в инклюзивных классах на методических совещаниях, составление методических рекомендаций;
- помощь учителю в оформлении методических пособий и др.

В зависимости от компетенций тьютор может выполнять различные роли:

1. Тьютор – помощник учителя. Если учитель готов занимать максимально лидерскую позицию в учебной деятельности ученика с ОВЗ, а тьютор при этом не имеет специального образования (дефектология, специальная или клиническая психология и т.п.), то в такой паре самое оптимальное – стать для учителя помощником в реализации его идей относительно обучения ребенка с особенностями развития. В этом случае учебная нагрузка для ученика формируется учителем: учитель в определенное время на уроке уделяет внимание подопечному тьютора, а тьютор выступает в качестве его помощника в организационных моментах, собирая у всех учеников тетради, поддерживая дисциплину класса во время выполнения задания учителя.

2. Тьютор – персональный сопровождающий ученика с ОВЗ. Когда учитель инклюзивного класса не является специалистом в области специальной педагогики, а тьютор, наоборот, имеет соответствующее специальное образова-

ние, то последний берет на себя функцию специалиста, который тонко и четко выстраивает учебный процесс для подопечного, помогая учителю приспособиться к нуждам ученика с ОВЗ, не снижая при этом качества образования всего класса.

Например, тьютор может заранее договориться с учителем о том, когда наиболее уместно вызвать ученика с особенностями развития к доске. Во время урока дети по очереди выходят решать примеры, и тьютор «встречается глазами» с учителем в тот момент, когда подопечный тьютора готов идти к доске. Учитель при этом задает специально разработанное для ученика с ОВЗ задание. Таким образом, ребенок получает опыт успешного ответа перед классом.

От тьютора может потребоваться помощь в адаптации учебной программы к возможностям ученика с ОВЗ. В этом случае тьютор следит за тем, что излагает учитель, и подает материал в том объеме и на том уровне, который понятен подопечному. Ребенок при этом находится в классе, слушает и учителя, и ответы учеников, но выполняет столько заданий, сколько ему по силам. Процесс активности ученика находится под контролем тьютора. Тьютор может говорить ученику, сколько слов записать с доски, направлять его при переходе от одного задания к другому, подсказывать, в какой момент лучше поднять руку и на какой вопрос учителя отвечать. Таким образом, тьютор как бы берет под контроль обучение своего подопечного, постепенно расширяя его знания и адаптируя ребенка к обучению в классе.

3. Тьютор – второй учитель в классе. Такой подход распространен в американских школах. В силу того что признание ребенка не способным учиться самостоятельно считается нарушением его прав, в классе, где занимается ребенок с особенностями развития, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с особенностями развития – в большей степени.

В качестве примера использования такого подхода в нашей стране можем привести опыт одной из московских школ. В инклюзивном классе общее руководство уроком осуществлял один учитель, а другой (условно – тьютор) прове-

рял домашние задания у всех учеников, следил за ходом самостоятельной работы каждого, в том числе и за работой ученика с особенностями развития. В то время как основной преподаватель объяснял новый материал, второй учитель находился рядом со своим подопечным (дополнительно об опыте сопровождения тьютором см. в приложении).

При разработке учителем совместно с тьютором планов урока необходимо предусмотреть следующее:

1) постановка цели и задач урока по той или иной теме в соответствии с предполагаемым уровнем освоения ребенком с ОВЗ данной темы и запланированными результатами;

2) разработка сценария урока с учетом включения в образовательный процесс ребенка с ОВЗ с подбором различных форм активности детей на уроке (исследование, проект, презентация, ответы на вопросы, беседа, дискуссия и т.д.), форм учебного взаимодействия (индивидуальная работа, работа в парах, мини-группах, фронтальная работа), разработка индивидуальных и дифференцированных заданий совместно с тьютором, планирование участия тьютора на уроке, планирование времени на выполнение образовательных задач ребенком с ОВЗ;

3) разработка средств текущей диагностики образовательных результатов ребенка с ОВЗ.

Таким образом, тьютор и учитель, по сути, становятся одной командой, в которой экспертом в отношении обучения ребенка с особенностями развития может быть как учитель, так и тьютор (в этом случае учитель придерживается рекомендаций тьютора во время ведения урока).

2.6. Участие тьютора в разработке адаптированной образовательной программы

Итак, в инклюзивной школе необходимо создать условия, при которых любой желающий обучаться в данной школе, сможет это сделать и при этом

быть успешным. В связи с этим основной задачей ОО является адаптирование образовательных программ для решения задач разноуровневого обучения для всех детей, в том числе детей с ОВЗ, и создание условий для их реализации.

Гэри Банч, автор пособия «Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса», отмечает, что основная задача педагога (как тьютора, так и учителя) заключается в предоставлении ученикам возможности осваивать знания. Иногда для создания этой возможности и не нужно затрачивать много усилий. Просто надо знать особенности детей. Кому-то нужно предложить вместо десяти примеров решить пять. Кому-то вместо ответа у доски предложить сделать задание письменно. Кому-то поработать, сев за отдельную парту. Быть может, ребенок блестяще решит все примеры, но при условии, что в это время у него в наушниках будет играть любимая им музыка (Банч, 2008).

Учебная программа должна быть ребенку по силам. И тьютору, и учителю придется решать вопрос о том, каким образом адаптировать учебную программу для ребенка с ОВЗ. Современный подход к дифференцированному обучению исходит из того, что «подгонять» каждого ребенка под образовательный стандарт бессмысленно. Если главными целями обучения ребенка в школе являются социализация и усвоение знаний для раскрытия его творческого потенциала, то адаптация учебного материала под способности ребенка – это не фантастика, а необходимость. В Англии, например, в системе школьного образования есть законодательный документ, который дает право учителю адаптировать учебный план под индивидуальные особенности ученика. В инклюзивном образовании здесь используют термин «разумная адаптация». Под этим понимается доступность учебного материала для ученика с особенностями развития. Также в инклюзивных школах Англии принято выделять специальное время – методические часы для разработки (адаптации) индивидуальной учебной программы.

В настоящее время в нашей стране делаются первые шаги по разработке адаптированной образовательной программы, включающей в себя все аспекты психолого-педагогического сопровождения индивидуального образовательного

маршрута ребенка с ОВЗ (такие документы разработаны и действуют в образовательных учреждениях Великобритании, Норвегии, США). Существуют и применяются на практике, а также описаны в научно-методической и практико-ориентированной литературе различные варианты составления индивидуальных программ обучения, индивидуальных учебных планов, индивидуальных комплексных коррекционно-образовательных программ, индивидуальных программ развития в дошкольных образовательных организациях (ДОО) и т.д.

В условиях российского образования в разработке и реализации адаптированной образовательной программы, программы коррекционной работы как части основной образовательной программы, индивидуального учебного плана ребенка с ОВЗ принимают участие педагоги и специалисты в составе психолого-педагогического консилиума. При организационной работе по проектированию, разработке и утверждению адаптированной образовательной программы для ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида учитываются возрастные и индивидуальные особенности, медицинские рекомендации, рекомендации ПМПК или ИПРА, запрос родителей, четко формулируются цели и задачи, обсуждается необходимость в дополнении или изменении учебного плана, определяются формы получения образования, режим посещения занятий, как подгрупповых, так и индивидуальных, дополнительные виды психолого-педагогического сопровождения, определение промежуточных и итоговых результатов и т.д. Адаптированная образовательная программа разрабатывается на основе основной образовательной программы образовательной организации по соответствующему уровню образования. В ходе работы специалисты ОО используют примерные адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ или умственной отсталостью или специальные требования к реализации основных образовательных программ на уровнях дошкольного, начального, основного и среднего общего образования. Эти программы и учебные пособия могут помочь в адаптации учебного материала.

Корректировка содержания программы осуществляется на основе результатов промежуточной диагностики, проводимой планомерно и внепланово, но не

менее двух раз в течение учебного года. На основе анализа промежуточной диагностики вносятся изменения и корректировки в АОП для конкретного ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида.

В конце учебного года по итогам реализации адаптированной программы психолого-медико-педагогическим консилиумом проводится итоговая диагностика различных сфер развития ребенка, обосновывается внесение корректировок, формулируются рекомендации с целью обеспечения преемственности в процессе индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида специалистами на следующем этапе его обучения. А также проводится итоговая встреча с родителями (законными представителями) для определения дальнейших форм работы с ребенком, педагогами и специалистами ОО, даются рекомендации, советы, консультации, памятки.

Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с ОВЗ, реализуемая в отдельной образовательной организации или в условиях отдельного класса, должна содержать: пояснительную записку; планируемые результаты освоения обучающимися с ОВЗ АООП НОО; систему оценки достижения планируемых результатов освоения АООП НОО обучающимися; учебный план; программы отдельных учебных предметов; программу коррекционной работы; программу нравственного развития; программу формирования универсальных учебных действий обучающихся; программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни; программу внеурочной деятельности; систему условий реализации АООП НОО в соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

Материально-техническое обеспечение АООП должно отвечать особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ, что обуславливает необходимость предъявления специфических требований к: организации процесса обучения, организации пространства, организации временного режима обучения, организации рабочего места обучающегося, техническим средствам обуче-

ния, учебникам, учебным принадлежностям, дидактическим материалам и средствам наглядности.

Тьютор принимает активное участие в разработке адаптированной программы в составе консилиума и может вести любые записи, помогающие объективно оценить возможности ребенка, выявить проблемы, с которыми необходимо работать, конкретизировать задачи в индивидуальной работе с данным учеником.

Адаптация образовательной программы включает следующие направления деятельности:

- *анализ содержания учебного предмета;*
- *изменение структуры, объема и временных рамок изучения учебного материала в соответствии с особенностями ребенка;*
- *использование форм организации учебной деятельности, соответствующих особенностям ребенка;*
- *использование технологических приемов, соответствующих особенностям ребенка;*
- *использование дидактических материалов, соответствующих особенностям ребенка.*

Деятельность по адаптации образовательной программы для обучающихся с ОВЗ осуществляется командой специалистов и педагогов образовательной организации с участием тьютора, если тьюторское сопровождение рекомендовано ПМПК, в несколько этапов:

1. Педагогическая диагностика: определение возможностей и затруднений в освоении образовательной программы.

2. Определение цели и задач помощи ребенку с ОВЗ в освоении того или иного учебного предмета (не обязательно должны быть все предметы).

3. Анализ образовательной программы по предмету (предметной области) с целью выделения наиболее важных, существенных дидактических единиц, универсальных учебных действий, обязательных для освоения ребенком с ОВЗ.

4. Календарно-тематическое планирование по предмету. Единое календарно-тематическое планирование, являющееся составной частью адаптированной программы, разрабатывается совместно педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами при участии тьютора. Задачи этого документа – обеспечение единого подхода специалистов сопровождения в распределении учебного времени; включение в содержание коррекционно-развивающей работы материалов из образовательной программы (школа), программ воспитания и обучения в детском саду, реализуемых в режиме фронтальных учебных и развивающих занятий. Составление единого календарно-тематического планирования поможет так организовать образовательную и коррекционно-развивающую работу, чтобы ребенок с ОВЗ не испытывал излишней нагрузки, осваивая дополнительный материал.

5. Разработка индивидуального учебного плана.

6. Планирование результатов, системы и методов их оценивания.

Положительная динамика развития ребенка, прогресс в освоении образовательной программы, формирование социальной компетентности – важнейшие показатели эффективной работы специалистов психолого-педагогического сопровождения. При этом содержание оценки «движения» ребенка в определенный период времени напрямую связано с теми задачами, которые поставили учитель, родители и специалисты сопровождения при разработке АОП. Проектирование методов и форм оценки результатов учебной деятельности ребенка с ОВЗ также является одним из ключевых вопросов при разработке и реализации АОП.

2.7. Организация тьютором взаимодействия детей в классе (группе)

Общение и взаимодействие ребенка с ОВЗ с другими детьми – важный ресурс социального и личностного развития. Поэтому тьютор должен уметь организовывать взаимодействие детей. А для этого необходимо знать особенности, с которыми тьютору придется столкнуться.

Дети еще не владеют этикой отношений, а также в полной мере не понимают, почему ребенок с особенностями развития не такой, как все. Дети непосредственны, поэтому могут задавать каверзные вопросы или высказывать достаточно жестокие с точки зрения этики мнения. Дети могут задать вопросы: «А это не заразно? А почему он такой? Он что, дурак (глупый)? А у него это пройдет?» Для детей начальной школы важна четкая информация о том, как себя правильно вести. Отвечать нужно спокойным голосом, без лишней детализации: «Это не заразно. Он такой потому, что таким родился. К сожалению, не все рождаются сильными и здоровыми. Поэтому наша с вами задача – помочь... (имя ребенка) стать сильным (или спокойным, или более разговорчивым и т.п.)». Полезно будет рассказать детям заранее, какие у него есть способности. Например, если ребенок мало говорит, но усидчив, о нем можно сказать: «Ваня умеет слушать»; о подвижном ребенке можно сказать: «Рома может очень быстро бегать» и т.п. То есть дети в классе должны понимать, что, как и каждый из них, новый член их коллектива что-то умеет лучше, а что-то хуже.

Для детей класса полезно организовать проведение информационно-разъясняющих уроков, например «уроков доброты», разработанных РООИ «Перспектива».

Нередко ученики, видя, что их одноклассник сильно отличается от других детей, сами не стремятся с ним общаться. В этом случае тьютору необходимо, особенно на первых порах, вовлекать всех в совместные игры, делая акцент на том, что дети могут помочь своему однокласснику, научить его играть в их игры. Осознание детьми факта помощи сверстнику будет для них очень хорошим стимулом, для того чтобы начать с ним общение.

Работа со сверстниками ребенка с ОВЗ крайне важна. Информационная работа, постепенное приобщение детей к помощи сверстнику с особенностями развития – необходимое условие его успешного введения в детский коллектив. Привлечение одноклассников является важнейшим моментом в процессе развития самостоятельности ученика. Если сосед по парте может в чем-то помочь ребенку вместо тьютора – это очень хорошо. Для этого первое время тьютор

показывает, как помогать. Например, когда учитель говорит: «Ребята, откройте учебники на двадцатой странице», тьютор просит ученика, сидящего рядом с ребенком с особенностями развития, помочь открыть учебник подопечному: «Помоги, пожалуйста, Олегу открыть учебник в нужном месте. Спасибо!» Также важно научить ребенка с ОВЗ запрашивать помощь у других детей. Тьютор может научить его это делать: «Нужна ли тебе помощь для решения этой задачи? Посмотри, кто мог бы тебе в этом помочь? Обратись к Мише: “Миша, помоги мне достать учебник с полки”. Поблагодари Мишу за помощь». Когда запрос помощи и помощь становятся привычным взаимодействием между детьми, тьютор все меньше и меньше «вмешивается» в процесс помощи.

Таким образом, стратегия поведения тьютора в процессе введения ребенка в детский коллектив может быть следующей:

- предварительная беседа с детьми (по необходимости);
- наблюдение за детьми и ребенком с особенностями развития, включение его в совместные игры, помощь в конфликтных ситуациях, привлечение одноклассников к помощи подопечному;
- постепенный выход тьютора из детского коллектива, т.е. предоставление детям возможности самостоятельно общаться и взаимодействовать, оказывать друг другу помощь и поддержку.

2.8. Взаимодействие тьютора с родителями

Активность родителей и понимание ими сути и цели образования является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации детей с ОВЗ. Основными направлениями работы с родителями могут стать: – установление контакта с родителями, объяснение задач, составление плана совместной работы; – оказание родителям эмоциональной поддержки; – содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка и прогнозе его развития; – формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку, умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребенка, реализации стратегии помощи; – формирование

интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребенка; – проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы.

Работа с родителями предусматривает также участие психолога, педагога-дефектолога, врача, социального работника и других специалистов.

Родители подопечного – дополнительный ресурс команды взрослых. Родители ученика с ОВЗ могут стать активными помощниками в работе специалистов с их ребенком. У родителей и ребенка появляется важная тема для разговоров – жизнь в саду, школе. Обсуждение этой темы должно носить позитивный характер. Тьютор может ежедневно передавать родителям записи из дневника наблюдений, чтобы родители могли представить картину происходящего на уроках, во внеурочной деятельности. Важно, чтобы тьютор соблюдал соответствующие правила корректности ведения таких записей. Необходимо рассказывать родителям о трудностях и, главное, о том, каким образом их удалось преодолеть. Тьютор, опять же, может поинтересоваться у родителей, как ребенок справляется с домашними заданиями и возникают ли у него проблемы в этой связи, давать рекомендации. Тьютор может познакомить родителей с ресурсной картой образовательной деятельности их ребенка.

Роль тьютора как посредника между ребенком, учителем и родителями – помочь родителям в обретении спокойствия и настроить их на необходимый деловой лад.

В случае когда родители готовы активно сотрудничать, но не знают как, необходимо в начале года (а лучше до начала занятий в школе) встретиться всем вместе: учителю, тьютору и родителям. На встрече необходимо познакомиться, обсудить общие организационные моменты (программу, по которой обучается ребенок, количество уроков, расписание звонков, нахождение мест общего пользования и т.п.), распределить задачи.

К сожалению, есть и такие родители, которые, отдав ребенка в обычную школу, считают, что школа должна взять на себя всю ответственность за успешность дела. В таком случае на плечи тьютора ложится непростая задача:

донести до родителей идею о том, что только в команде (тьютор – учитель – родитель) можно добиться желаемого результата.

Родители «обычных» детей должны стать союзниками в работе тьютора. Некоторые родители весьма неоднозначно относятся к тому, что вместе с их детьми будут учиться и дети с ОВЗ. Нередко это их пугает. По нашему мнению, причина – отсутствие опыта общения с такими детьми. Родители этих детей, лишенные поддержки и содействия в судьбе их ребенка, становились, по сути, отчужденными от жизни общества либо были вынуждены скрывать, что их ребенок имеет серьезные нарушения физического или психического здоровья. Общаясь с родителями, тьютор должен всячески подчеркивать важность и необходимость равного отношения ко всем детям.

К сожалению, изменение отношения к людям с особенностями развития происходит очень медленно. Если со стороны администраций всех уровней уже наметились конкретные пути реализации программ социальной адаптации детей с ОВЗ и их семей, то изменение общественного сознания – процесс долгий. Для того чтобы он шел быстрее, необходимо изменить психологию «здоровых людей». «Здоровый человек» (или «здоровый ребенок») – понятие весьма условное. Тем не менее, есть определенная грань, за которой оказываются те дети, физическое и психическое состояние здоровья которых не позволяет им без посторонней помощи обеспечивать себя, быть самостоятельными. Но в некоторые периоды жизни каждый человек по тем или иным причинам может быть сильно зависимым от других людей. Это еще раз подтверждает тезис об «условности» деления людей на «здоровых» и «нездоровых». Важно понимать, что каждый человек испытывает потребность в определенного рода заботе. Дети нуждаются в заботе родителей, пожилые родители – в заботе своих взрослых детей. Здесь речь, скорее, идет о таком понятии, как «немоцность». «Немоцный» означает «не могуцый». Очевидно, что если есть тот, кто «не может», значит должен быть тот, кто может. Рассуждение на таком уровне снимает множество предрассудков и ненужных дискуссий о правах и обязанностях добропорядочного гражданина.

Важно донести до детей и их родителей, что через опыт общения с детьми с ОВЗ мы можем развивать в наших детях гуманистические ценности. Тогда уйдет страх общения с «особыми» детьми, а на его место придут сострадание, терпение, участие и стремление помогать – словом, все те качества, которые родители современных детей с таким трудом стремятся в них развивать. Школа в данном случае фактически оказывает родителям огромную помощь, создавая воспитательную среду и для этой стороны жизни «обычного» ребенка.

Главное, чему родители должны научить своих детей, – это принятие личности «особого» ребенка, взаимная поддержка, забота о тех, кто нуждается в ней. Школа (в содружестве с семьей) является той средой, где этот процесс может протекать эффективно.

2.9. Формы тьюторского сопровождения

Помимо того что тьютор является активным участником образовательного процесса в классно-урочной форме, выступая посредником между ребенком и образовательной средой, выступая помощником учителя в классе, тьютор может использовать и отдельные формы работы. Основными формами тьюторского сопровождения являются различного вида индивидуальные и групповые тьюторские консультации.

Тьюторское сопровождение (при реализации его в любой организационной форме) всегда носит индивидуальный, адресный характер, поэтому при его осуществлении и выборе соответствующей формы, адекватной взаимодействию с конкретным тьюторантом, должны обязательно соблюдаться гибкость и вариативность.

Вот некоторые формы тьюторского сопровождения, применяемые сегодня в практике тьюторской деятельности:

1. Индивидуальная тьюторская беседа.

В процессе беседы тьютора с ребенком решаются задачи, связанные с интересами и задачами в образовании ребенка, проясняются проблемы ребенка,

связанные с процессами обучения, социализации, функционирования, определяются возможности для разрешения проблемной ситуации, планируется образовательная деятельность. Тьюторская беседа должна иметь не только образовательный, но и эмоциональный эффект, мотивирующий ребенка на дальнейшее развитие.

Устанавливая в процессе беседы с ребенком партнерские отношения, тьютор ориентирован на субъектную позицию ребенка в образовательном процессе. С ребенком обсуждаются его интересы, цели, образовательные задачи. С ребенком с ОВЗ обсуждаются также необходимые для него адаптации учебных материалов, содержания учебных предметов, распорядка учебной деятельности. При этом в случае обучения ребенка с ОВЗ по цензовым вариантам программы (АООП НОО I, II вариантов) адаптация не должна приводить к снижению уровня сложности заданий, а служить целям освоения программы. Так, например, если ребенок не усваивает тему «Дроби», тьютор может в беседе с ребенком выявить, что мешает ему разобраться в этой теме. И найти способ, который поможет ему понять суть явления. Возможно, это будет наглядный и предметно-действенный способ освоения темы: манипуляции с предметами, схематическое изображение этих манипуляций и, наконец, числовая запись примеров.

Таким образом, тьютор не заменяет своей активностью учебную деятельность ученика, не выполняет за него задания, не водит ребенка за руку по классам и коридорам, а помогает ему в самостоятельном решении образовательных задач.

Тьюторское сопровождение образовательного процесса в ситуации детей с тяжелыми и множественными нарушениями мы рассматриваем в самом широком смысле, следуя логике, что необучаемых детей нет. С помощью тьютора и других специалистов и педагогов эти дети могут осваивать жизненные компетенции в соответствии со специальной индивидуальной программой развития (СИПР), приобретая определенную долю самостоятельности в определенной сфере жизнедеятельности.

Мера помощи и поддержки детям с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями со стороны тьютора увеличивается, но цели остаются прежними – поддержка в расширении ресурсов ребенка. Ресурсы могут быть как внешними, так и внутренними. В случае поддержки этих детей расширяется понимание субъекта тьюторского сопровождения – таким субъектом становится группа близких ребенку с нарушениями людей (семья, товарищи, группы поддержки), включающая и самого ребенка.

2. Групповая тьюторская консультация.

Тьютор может сопровождать как одного ребенка, так и нескольких детей, объединяя их в группу, или работать с группой близкого окружения ребенка с нарушениями. В этом случае можно использовать ресурсы группы, важные для социализации детей. Тьюторская консультация организуется для школьников с похожими проблемами или образовательными интересами.

В ходе такой консультации тьютор осуществляет несколько видов работ: мотивационную, коммуникативную и рефлексивную. *Мотивационная* работа заключается в определении уровня мотивации школьников на развитие своего познавательного интереса, в соотнесении различных ожиданий учащихся, их приоритетов и целей в построении индивидуальных образовательных программ. *Коммуникативная* работа тьютора направлена на обеспечение обратной связи в группе и ее результативности, умение вести диалог, организацию продуктивного общения тьютора и группы и участников группы между собой. *Рефлексивная* деятельность тьютора направлена на обеспечение понимания в группе, поиск конструктивного разрешения проблемы, анализ и понимание каждым ребенком себя и собственных действий, действий группы.

3. Тьюториал (учебный тьюторский семинар). Это открытое учебное занятие с применением методов интерактивного и интенсивного обучения: деловых и ролевых игр, групповых дискуссий, кейс-метода, тренингов, метода «мозгового штурма» и т.д.

4. Образовательное событие – специально организованное или естественным образом случившееся событие, которое имеет образовательный

эффект. Тьютор может сценарировать образовательное событие сам или с участием сопровождаемого ребенка, других детей или взрослых (например, конкурс, проект, экскурсия) с последующей рефлексией и анализом полученных результатов. Рефлексия позволяет ребенку осознать результат и присвоить его. Рефлексия может проходить как в вербальной форме с помощью обсуждения произошедшего события, эссе, сочинения, презентации, так и в невербальной форме – рисунка, коллажа, живой скульптуры, изображающих событие, и т.п. Невербальные формы рефлексии возможны для детей с интеллектуальными нарушениями и являются для них ресурсами личностного развития.

2.10. Методы и приемы тьюторского сопровождения

Одним из главных инструментов работы тьютора является **картирование**. «Картирование» (составление карты) является одним из средств реализации идеи знакового опосредствования (по Л.С. Выготскому) наряду со словом. Картирование – современное дидактическое средство совместной работы тьютора и тьюторанта, отражающее возможные направления индивидуального образовательного движения, пространство самоопределения и целей, образовательные ресурсы среды. Возможно построение разных видов карт (карты познавательного интереса, образовательных маршрутов и т.д.).

Для наглядной организации информации в процессе обсуждения индивидуального образовательного маршрута с ребенком тьютор совместно с учеником разрабатывают **лично-ресурсную карту**, которая состоит из следующих компонентов:

- пространственная топика: места интересов, ресурсы, события;
- векторность: навигация, маршруты реализации, приоритетные задачи, индивидуальная образовательная программа;
- масштаб: приоритетные задачи, пространство и время реализации индивидуальной образовательной программы.

Т.М. Ковалева и В.А. Углев, описывая навигации по картам в дидактике, определяют, что эти характеристики сохраняются, но их потенциал необходимо правильно использовать в ситуациях выработки соответствующих решений по управлению и сопровождению процессом освоения ребенком учебного материала. Роль топки будет играть структура дисциплины (области изучаемых знаний), для которой необходимо предложить индивидуальную учебную траекторию относительно конкретного набора целей и текущего уровня усвоения предметных знаний. Направленностью станет навигационная сущность карты, проявляющаяся в определении наиболее рационального вектора в освоении учебного материала, т.е. структура, выявленная при сборке индивидуального курса. А роль масштаба будут выполнять мера глубины проработанности карты (детализации) и временной интервал (исходная учебная траектория, текущая траектория, корректирующая траектория). В дидактических картах фактор времени значим, т.к. позволяет проследить скорость и динамику успехов тьютора. Следовательно, важно иметь возможность отражения как всего проделанного тьютором «маршрута», так и планируемых к реализации через персональную учебную программу шагов. В контексте реализации учебной программы карта должна дополняться каждый раз, как тьютор осуществил действия, которые могут уточнить текущее положение его уровня предметных знаний на карте, а также детализировать пройденную траекторию (Ковалева, Углев, 2014).

Примерные темы образовательных карт:

- «Мои школьные проблемы»,
- «Мои интересы»,
- «Карта моих дефицитов»,
- «Карта серьезных дел»,
- «Мое образование».

Задача тьютора – выявление всех возможных ресурсов ребенка с ОВЗ. Для ее реализации важно правильно формулировать вопросы, задавая их не только тьютору, но и его родителям: что ребенок любит делать? чем интере-

суется? как он «добывает» нужную себе информацию? к чему стремится? что делает с удовольствием? Эти и другие вопросы позволят тьютору понять, каким образом можно расширить образовательное пространство своего тьюторанта и его семьи.

Процесс составления *лично-ресурсной* карты можно представить в виде последовательного выполнения четырех этапов:

1) фиксация интереса – знакомство с учеником (тьюторантом) и выявление его образовательных интересов в форме «идеального» образа, не накладывая формальных ограничений (результат – ситуативная карта);

2) приспособление – выявление избыточного множества ресурсов (в первую очередь знаниевых) и их соотнесение с существующими ограничениями (результат – «контурная» ресурсная карта);

3) согласование – анализ и осмысление необходимого состава образовательной программы, выполняемые совместно тьютором и тьюторантом (общая ресурсная карта);

4) создание – формирование индивидуальной образовательной программы в виде набора ресурсных карт (включая предметные) (Ковалева, Углев, 2014).

На уровне помощи в освоении учебного материала для обучающихся с ОВЗ также одним из важных приемов является использование **дидактических карточек**. Материал на карточках может быть представлен в виде рисунков или схем, таблиц, отдельных знаков или слов. При изготовлении карточек необходимо обратить внимание на их размер, цветность, удобство в обращении. Для работы с ребенком с особенностями развития все имеет значение – даже то, каким шрифтом написаны слова на карточке. То есть к работе с карточками и к их изготовлению нужно подойти творчески, стараясь сделать их максимально понятными для каждого конкретного ребенка.

Помимо внешнего вида карточек, важной является и процедура их предъявления: все карточки могут находиться у ребенка, ребенок может сам раскладывать их в группы.

В других случаях для лучшей концентрации внимания карточки могут быть у учителя и предъявляться ребенку по одной. Некоторые карточки он может изготовить сам, совместно с тьютором, например написав на них своим почерком буквы.

Виды карточек:

- представляют информацию: в виде схем, рисунков, фотографий, чисел, букв, слов;
- имеют вид: черно-белые, цветные;
- на ощупь: гладкие, рельефные;
- по форме: квадратные, округлые и т.д.;
- по размеру: крупные, маленькие.

Содержание карточки:

- одна единица информации (слово, число, объект);
- блок информации (несколько единиц информации, их сочетание, взаимодействие).

Карточки «последовательность действий». На карточках также можно обозначить стадии проведения урока (согласовать их с учителем и некоторое время вести уроки в таком режиме). Это средство эффективно в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, и с любыми другими детьми, которым свойственна повышенная чувствительность к порядку. Карточки полезны также при работе с новыми учениками, только пришедшими в класс и не имеющими опыта обучения в группе сверстников, в школе.

Степень дробления на отдельные шаги может быть разная, в зависимости от уровня развития ребенка. Набор карточек также может различаться. Карточек может быть несколько: «А. Начало урока», «Б. Марина Ивановна дает задание», «В. Ученики пишут в тетрадях», «Г. Марина Ивановна проверяет задание – вызывает учеников к доске» и т.д. Карточки могут быть разного цвета (например, по цветам радуги). На обратной стороне они должны быть пронумерованы (см. рисунок).

Начало урока

1. Марина Ивановна заходит в класс.
2. Ученики встают.
3. Марина Ивановна здоровается.
4. Ваня вместе со всеми: «Здравствуйте, Марина Ивановна!»
5. Все садятся.
6. Открываем тетрадь, пишем число, слова «Классная работа»

Рисунок. Карточка «Последовательность действий на уроке»

Важно, чтобы надпись на карточке отражала то, что происходит на самом деле, поэтому формулировки в карточке и информация, которая сообщается ребенку, должны быть достаточно обобщенными, охватывать широкий спектр ситуаций. Например, «Началом урока» может быть названа следующая последовательность событий: дети шумят, когда учитель входит в класс; дети постепенно затихают; дети окончательно замолкают, когда учитель здоровается; дети садятся после приветствия. Иногда бывает так, что во время звонка учитель уже в классе. Иногда учитель просит детей не вставать. Также в классе могут находиться два педагога. Первое время все эти ситуации тьютор называет «Началом урока». Со временем у ученика должно сформироваться представление о разных вариантах начала занятий, и, таким образом, при небольших расхождениях в последовательности действий любое начало урока будет восприниматься спокойно.

Вместо фраз, если ребенок еще не умеет читать, можно использовать соответствующие картинки или фотографии.

Фотоальбом. Если ребенку более понятны фотографии, нежели рисунки, то можно изготовить фотоальбом. Фотографии в фотоальбоме должны быть сделаны в этом же классе (желательно – с того места, где сидит ребенок) и отражать режимные моменты урока (начало урока: дети стоя приветствуют учителя; объяснение материала: дети сидят, учитель стоит перед доской с указкой или пишет мелом на доске). Набор фотографий можно уложить в фотоальбом и

перелистывать их в соответствии с этапами урока. То же делается и для перемены: дети меняют учебники на парте, дети выходят из класса, дети бегают в коридоре, звонок (фото звонка), дети заходят в класс.

Требования к внешнему виду карточек и дидактических пособий. Карточки и другие пособия должны быть понятны учащемуся. Содержание и форма предъявления должны учитывать индивидуальные особенности ребенка. Для слабовидящих детей карточки должны быть яркими, детали изображенных предметов – крупными (желательно на бледно-желтом или бледно-зеленом фоне). На каждом уроке их не должно быть слишком много, чтобы не запутать ребенка. Карточки должны удобно размещаться в коробке, альбоме или быть скреплены таким образом, чтобы ими было легко воспользоваться.

Дневник наблюдений – один из документов, которые ведет тьютор, позволяющий фиксировать изменения и отслеживать динамику развития ребенка. Ежедневные записи в дневнике помогут проследить, как ребенок включается в задания, в коммуникацию, что меняется, что ему особенно удается, с какими трудностями он сталкивается.

Главная задача дневника наблюдений – отражать состояние и деятельность ребенка в период пребывания в ОО: на уроках, групповых и индивидуальных занятиях, на перемене и других мероприятиях. В дневнике отображаются наиболее эффективные формы взаимодействия с ребенком, реальные достижения и затруднения.

Материалы дневника наблюдения могут быть представлены на заседаниях ППк ОО и окружной ПМПк, предложены для ознакомления родителям. Важно показать им объективную картину изменения состояний ребенка во время пребывания в ОО, его достижения и трудности для организации совместной, «двусторонней» помощи и поддержки.

Форма дневника наблюдений произвольна. В зависимости от конкретных задач дневники могут быть различными, например:

1. Дневник, в котором тьютор фиксирует значимые проявления поведения ребенка с целью отслеживания динамики учебной и социальной жизни. Поми-

мо особенностей поведения ребенка, тьютор фиксирует и свои действия, и действия учителя.

2. Дневник как форма приложения к отчетности перед вышестоящей психолого-педагогической инстанцией. Такая форма отчетности должна вестись в соответствии с требованиями этой инстанции. Логика документа такого рода предполагает наличие даты записей, цели (она может быть общей, в начале дневника), задач, используемых методов и отметки типа «удалось – не удалось».

3. Дневник как способ информирования родителей о школьной жизни, учебе и успехах их ребенка. Благодаря такой форме дневника родители смогут максимально полно представить себе картину жизни их ребенка в школе и понять, как проходит процесс обучения.

Важно отмечать все изменения, происходящие в ходе учебной и внеучебной деятельности, сравнивая их с начальными характеристиками, полученными в ходе диагностики при поступлении в учебное заведение. Параметры могут быть следующими:

- физическое развитие;
- когнитивное развитие;
- социально-эмоциональное развитие;
- коммуникативные возможности;
- отношение к учебе;
- школьные навыки.

Кроме того, по каждому выявленному дефициту или проблеме могут быть составлены отдельные наблюдения, описывающие разницу между возможностями учащегося и требованиями стандартного учебного плана, а также способы возможной компенсации или преодоления этой разницы, например:

- описание проблемы;
- возможности ребенка;
- ресурсы;
- компенсационные возможности;

- ограничения;
- возможные пути преодоления;
- действия, которые смогли помочь преодолеть трудности.

Тьюторы широко применяют и другие виды документации, например, анкеты и опросные листы, различные тестовые материалы при использовании элементов педагогического и психологического исследования в своей работе, экспертные карты и т.п.

Глава 3. Особенности тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

3.1. Особенности и условия эффективного сопровождения тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья

Группа детей с ОВЗ, приходящих в образовательные организации, 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 расстройства аутистического спектра, с задержкой и комплексными нарушениями развития. Тьютору необходимо понимать и учитывать не только индивидуальные особенности ребенка, но и особенности, вызванные его нозологией. Тьютор должен знать основную специфику работы с конкретным ребенком, а также знать, к кому из необходимых ребенку специалистов он сможет обратиться в случае необходимости.

Вследствие неоднородности особых образовательных потребностей детей с ОВЗ задачи сопровождения таких детей в образовательной организации также будут различными. Однако есть целый ряд общих рекомендаций, которые важны при организации сопровождения большинства детей с ОВЗ:

- Дети с ОВЗ – очень уязвимые дети, особо нуждающиеся в спокойной, доброжелательной, безопасной обстановке.
- Им требуются особые методики преподавания и адаптация учебного материала, особая организация учебного процесса в связи с учетом особенностей развития.
- Для всех детей, а для учеников с ОВЗ особенно, крайне важны похвала, положительная оценка достижений и успехов, прорисовка положительной перспективы, повышение самооценки.
- Еще больше, чем другим учащимся, для успешной учебы и интеграции детям с ОВЗ необходима мотивация.

- Важно сформировать реальное представление самого учащегося о его ресурсах и дефицитах, о возможных проблемах в освоении учебного материала, а главное – о путях разрешения этих проблем.

- Любому ученику, а ребенку с ОВЗ особенно, важно правильно выстроить режим дня в образовательном учреждении и дома. Важна четкая структура проведения занятий, фиксированность и ритуальность частей, «свобода в рамках структуры». Обучение грамотному распределению времени является важным аспектом сопровождения.

- Обучение грамотному распределению времени является важным аспектом сопровождения.

- Важно сформировать реальное представление самого учащегося о его дефицитах и возможных проблемах в освоении учебного материала, а главное – о путях разрешения этих проблем.

Тьютору, сопровождающему ребенка с ОВЗ, необходимо как можно больше узнать об особенностях и возможностях ребенка: собрать рекомендации специалистов (рекомендации ПМПК, дефектологов, медиков и т.д.), проанализировать ситуацию в семье.

Кроме информации, которую можно получить у родителей, медиков, психологов, чрезвычайно важно выделить время, для того чтобы самим понаблюдать за ребенком. Необходимо отметить, что ребенок может делать сам, что делает с некоторой помощью, где ему требуется значительная помощь, а что он совсем не может делать.

Оценив предстоящую деятельность ребенка в ОО, можно предположить, где, когда, в каких делах ему потребуется помощь, специальное оборудование.

До или в самом начале учебного года можно провести информационную подготовительную работу с одноклассниками ребенка с ОВЗ, родителями, если необходимо – педагогами. Важно объяснить другим детям причины, по которым некоторые ученики выглядят или ведут себя не так, как большинство, и т.п. Дети, которые используют вспомогательные приспособления, например

слуховые аппараты, или зависят от специального оборудования, могут рассказать об этом в классе и показать, как они работают.

Можно выделить две группы учащихся с особенностями развития, демонстрирующих разное поведение по отношению к учебному процессу.

1-я группа – учащиеся, чье поведение не нарушает совсем или нарушает изредка учебный процесс в классе. Такие дети в целом ведут себя тихо (их поведение не вызывает нареканий), но при этом они не успевают за всеми. В этом случае необходимо как можно чаще обращаться к ребенку, стимулируя его активность и усиливая степень вовлеченности в ход урока. Также могут быть эффективны проявления внимания в виде похлопывания по плечу, комментирования его стараний: «Молодец, Леша, быстро справился с заданием!» или «Посмотрите, ребята, какой у Леша аккуратный почерк!»

2-я группа – учащиеся, чье поведение постоянно нарушает учебный процесс. Эти дети могут быть неусидчивы, много и громко говорить, отвлекать других детей. В этом случае тьютору необходимо время от времени выводить ребенка из класса, давая ему возможность отдохнуть, побегать. С ним следует провести беседу о том, что на уроке все дети сидят спокойно, а бегают – во время перемены. Такие беседы, скорее всего, придется проводить много раз. Вместе с этим необходимо мотивировать ребенка к скорейшему возвращению в класс – в классе интереснее, в классе друзья, которые его ждут (это будет создавать дополнительную мотивацию).

Тьютор с ребенком может еще до начала занятий исследовать помещения образовательной организации. Тьютор должен продумать организацию учебного пространства. Дети с ОВЗ, как правило, должны сидеть близко к учителю и доске. Они должны иметь возможность двигаться свободно, особенно те, которые имеют проблемы с передвижением или зрением. Если пространство позволяет, постарайтесь устроить его так, чтобы дети имели возможность выбора: работать со всем классом, работать в небольших группах, а при необходимости иметь отдельную, обособленную зону.

При определении объема и характера занятий надо постоянно учитывать психофизическое состояние ребенка, выбирать для него индивидуальный темп обучения, поддерживать коммуникативную активность, уверенность в своих силах.

Общие рекомендации к построению образовательного процесса в связи с включением детей с ОВЗ в общеобразовательные группы и классы могут сводиться к следующим:

1. В связи с тем что общий темп обучения у ребенка с ОВЗ снижен, ему необходимо предоставлять больше времени, более широкий спектр возможностей для выполнения заданий, модифицировать их, исходя из потребностей ребенка.

2. Отдельные виды упражнений и заданий, объемные тексты следует упростить, придать им другую структуру, по-другому сформулировать, сократить или разбить на несколько частей, на этапы работы над ними.

3. Умение хорошо обобщать, придавать учебному материалу структуру, выделять основное и второстепенное является важным вспомогательным средством.

4. Особое внимание надо уделять возможности восприятия материала по различным сенсорным каналам, активно используя дополнительные пособия, образы, схемы, интерактивные технические средства.

5. Повторяемость предлагаемого материала, его детализация и постоянство предъявляемых инструкций обеспечивает целостность восприятия.

6. Часто требуется дополнительное объяснение содержания задания, проверка его понимания. На вопрос: «Все ли понятно?» – учащийся с ОВЗ чаще ответит утвердительно, даже если он ничего не понял. Следует обязательно проверить, как понято задание. Время, затраченное на проверку понимания инструкции или требования, окупается с лихвой при выполнении работы или ответе.

7. Динамичная смена видов деятельности в рамках одного занятия позволяет преодолевать истощаемость психических процессов, удерживать функцию

активного внимания и формировать активную позицию ребенка в ситуации занятия.

8. Необходимо планировать двигательные разминки и специальные релаксационные упражнения, использовать и обучать самого ребенка приемам саморегуляции.

9. При общении с ребенком важно разговаривать громким четким голосом, простыми словами и короткими предложениями; обращать внимание учеников на важные сообщения, повторять важные мысли.

При подготовке к уроку тьютор может:

– определить желаемые результаты, которых может достичь ребенок, с учетом его возможностей, интересов и мотивации, согласовать эти результаты с учителем;

– адаптировать материал (объем, сложность), задания, продолжительность урока, запланировать дополнительные паузы с учетом особенностей ребенка;

– подготовить специальные материалы (схемы, таблицы, карточки, картинки, предметы), приборы, необходимые ребенку на уроке, разработанные с учетом основных потребностей;

– продумать ключевые слова, иные опоры, которые можно использовать на уроке. Разобрать их с ребенком до начала урока и убедиться в том, что он их понял.

Каждое умение ребенка с ОВЗ формируется полностью или частично довольно продолжительное время. Для фиксации уровня сформированности умения выделяются следующие параметры:

а) выполняет отдельные операции с посторонней помощью (сопряженными действиями, по подражанию, по образцу, по словесному указанию);

б) пытается выполнить или выполняет самостоятельно отдельные операции или действия, однако нуждается в постоянной помощи;

в) выполняет большую часть операций/действий самостоятельно, однако нуждается в помощи и контроле со стороны;

г) выполняет все действия под внешним контролем;

д) выполняет действия самостоятельно.

Тьютору необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок с ОВЗ был включен в совместную деятельность со сверстниками. Одноклассники могут сами помогать ребенку с ОВЗ во время урока и перемены. Тьютору необходимо развивать в классе возможности «обучения ровесников», поощрять групповые игры между детьми, обучать им. Например, слепой ребенок мог бы работать в связке со зрячим в беговых соревнованиях. Или можно предложить игру, в которой все дети ходят вокруг ребенка с завязанными глазами.

Ребенку с ОВЗ важно научиться спрашивать и принимать помощь от взрослых и сверстников.

Ребенок с ОВЗ может привыкнуть к особому отношению, в результате он может проявлять эгоизм, бесцеремонность, требовать к себе повышенного внимания. Это может создать барьер между ним и сверстниками. Необходимо найти баланс, избежать противопоставления детей друг другу, основываясь на признании равенства всех учеников и ценности каждого из них.

Необходимо помогать ребенку не только в освоении учебной программы, но и в общении со сверстниками и взрослыми, учить его адекватным способам выражения эмоций; заменять постепенно непродуктивные способы (крик, попытки порвать книжку, дарить и т.д.) на социально приемлемые (спрятать руки за спину, отвернуться, сказать «не хочу»...).

Взаимодействие с родителями и окружением ребенка является залогом учебы, социальной адаптации и эффективности любого коррекционно-развивающего воздействия. Родители являются наиболее важным звеном в лечебно-педагогических мероприятиях с ребенком с ОВЗ: только семья может закрепить у ребенка полученные новые знания и умения.

Тьютору важно постепенно уменьшать свое участие и увеличивать возможности для активности и самостоятельности ребенка.

3.2. Особенности сопровождения детей с нарушениями зрения

Зрительное нарушение – это острота зрения менее 0,3 на лучший глаз с коррекцией и/или поле зрения менее 15 градусов.

Различают следующие группы детей с нарушениями зрения:

- слепые/незрячие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу от 0,01 до 0,04);
- слабовидящие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу при коррекции от 0,05 до 0,2);
- дети с косоглазием и амблиопией (с остротой зрения менее 0,3).

При отсутствии зрения возникает некоторое общее отставание в развитии слепого ребенка по сравнению с развитием зрячего, что обусловлено меньшей активностью при познании окружающего мира. Это проявляется как в области физического, так и в области умственного развития. Периоды развития слепых детей не совпадают с периодами развития зрячих. До тех пор пока слепой ребенок не выработает способов компенсации слепоты, представления, получаемые им из внешнего мира, будут неполны и отрывочны и ребенок будет развиваться медленнее.

Функции и стороны личности, которые менее страдают от отсутствия зрения (речь, мышление и т.д.), развиваются быстрее, хотя и своеобразно, другие (движения, овладение пространством) – медленнее. Отсутствие зрительного контроля над движениями осложняет формирование координации.

У слепых и слабовидящих детей отмечают изменения в сфере внешних эмоциональных проявлений. Все выразительные движения (кроме вокальной мимики) при глубоких нарушениях зрения ослаблены.

Нарушение зрения затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, координации; ведет к снижению двигательной и познавательной активности. У некоторых детей отмечается значительное отставание в физическом развитии.

Значительно страдает восприятие (полнота, точность и скорость отображения). Правильно отражаются лишь некоторые, часто второстепенные признаки объектов, в связи с чем образы искажаются. Информация, получаемая слабовидящим, с помощью остаточного зрения становится более полной, если поступает в комплексе с осязательной. Чрезвычайно важен слуховой анализатор.

Нарушения восприятия накладывают отпечаток на развитие мышления и речи, т.к. эти психические функции развиваются на основе представлений о предметах и явлениях окружающей среды.

Для слепых и слабовидящих детей память имеет особенно важное значение, так как большое количество информации им приходится хранить в памяти.

У детей с нарушениями зрения в начале обучения могут возникнуть специфические затруднения в овладении навыками чтения и письма. Дети не видят строк, путают сходные по начертанию буквы, что мешает овладению техникой чтения, пониманию содержания читаемого. Смещение цифр по начертанию препятствует овладению процессами счета и решению задач. В обычных условиях обучения дети не видят написанного на доске, таблице, у них быстро наступает утомление и снижение работоспособности.

У детей потеря зрения приводит к сдерживанию в формировании активной позиции, снижению уровня самостоятельности, появлению замкнутости, необщительности. При гиперопеке со стороны взрослых наблюдаются снижение устремлений ребенка к самопроявлению в элементарных формах самообслуживания, в дальнейшем осложнения в формировании личности.

У слепых и слабовидящих детей отмечают изменения в сфере внешних эмоциональных проявлений. Все выразительные движения (кроме вокальной мимики) при глубоких нарушениях зрения ослаблены.

Зная эти особенности детей с нарушением зрения и их причины, необходимо создать наиболее благоприятные условия для их обучения в образовательном учреждении.

Заранее выясните, какие особенности у вашего подопечного, его режим зрительной или тактильной работы, режим физических нагрузок. Поговорите со специалистами, родителями, ознакомьтесь с рекомендациями медиков.

Тьютору, сопровождающему ребенка, необходимо провести предварительную работу по информированию учеников, педагогов, родителей об особенностях слепых и слабовидящих детей. В классе важно принять правила поведения, учитывающие особенности ребенка с нарушениями зрения.

Организация пространства

Когда в школу приходит ребенок с нарушением зрения, первое, с чем он столкнется, – это затруднения в ориентации в пространстве. Поэтому для комфортного пребывания в школе ему надо помочь именно в этом плане. Для создания основы для ориентировки в пространстве тьютор должен провести ребенка по школе. Он должен знать основные ориентиры школы, класса, где проводятся занятия, путь к своему месту. В связи с этим не следует менять обстановку и место ребенка, особенно на первых порах, пока он не выработает автоматизма движения в знакомом помещении. Помните, маршрут, который у зрячего не вызовет ни малейших затруднений, от слепого потребует мобилизации и напряжения всех жизненных сил, затраты нервной энергии, времени. Ребенку сложно ориентироваться и в малом пространстве (рабочее место, стол в столовой).

Вход в здание

Обязательно нужны перила. Перила должны быть по обеим сторонам лестницы на высоте 50 см. Удобнее всего перила круглого сечения с диаметром не менее 3–5 см. Длина перил должна быть больше длины лестницы на 30 см с каждой стороны. Начало и окончание перил надо пометить тактильными ориентирами.

Внутреннее пространство

Вдоль коридоров можно сделать поручни по всему периметру, для того чтобы человек мог, держась за них, ориентироваться при передвижении по зданию. Еще одним способом облегчения ориентации инвалида по зрению внутри

школы может являться разнообразное рельефное покрытие полов – при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка, и просто ковровые дорожки.

Еще одним решением проблемы передвижения по лестнице слабовидящего или незрячего ребенка могут быть тактильные ориентиры для лестниц и коридоров (обозначение на ощупь). Желательно, чтобы на классных кабинетах таблички были написаны крупным шрифтом контрастных цветов или были таблички с надписью шрифтом Брайля.

Можно использовать звуковые ориентиры по сопровождению незрячего ребенка в здании (в начале и в конце коридора, обозначение этажа).

Раздевалка

В раздевалках учащимся с нарушениями зрения нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать ее поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды и т.д. Желательно, чтобы этой зоной пользовались только одни и те же люди. Необходимо несколько раз провести ребенка к этому месту, для того чтобы он его запомнил.

Столовая

В столовой у ребенка с нарушением зрения должно быть свое постоянное место, которым будет пользоваться только он. Также желательно, чтобы это место находилось в непосредственной близости от буфетной стойки в столовой, но в то же время нежелательно детей с ОВЗ сажать в столовой отдельно от остальных одноклассников. Желательно также, чтобы детям с нарушениями зрения в столовой помогали работники или дежурные.

Групповая комната

Здесь тоже важно учесть, что ученикам с нарушениями зрения необходимо создать условия для ориентации в пространстве. Для создания доступной и комфортной обстановки в групповой комнате рекомендуется оборудовать для них одноместные места, выделенные из общей площади помещения рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола.

Для слабовидящего ребенка важно выбрать оптимально освещенное рабочее место, где ему будет максимально видно доску и учителя, например, первую парту в среднем ряду. Ребенок с глубоким снижением зрения, опирающийся в своей работе на осязание и слух, может работать за любой партой с учетом степени слышимости в этом месте. В классе должны быть обеспечены повышенная общая освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение на рабочем месте не менее 400–500 люкс.

Необходимо помнить, что написанное на доске нужно озвучивать, для того чтобы ребенок смог получить информацию. На занятиях он должен находиться рядом с педагогом.

Желательно, чтобы пособия, которые используют дети, были не только наглядными, но и рельефными, с тем чтобы незрячий ученик смог их потрогать.

Рекомендациями по организации сопровождения детей с нарушениями зрения могут быть следующие.

Необходимо ознакомиться с заключением врача-офтальмолога о состоянии зрения ребенка. Если прописаны очки для постоянного ношения, то нужно следить, чтобы ребенок неукоснительно выполнял эти требования.

В связи с тем что темп работы детей со зрительными нарушениями замедлен, следует давать больше времени для выполнения заданий.

Рекомендуется давать детям учебный материал заранее (на опережение) для изучения и проработки дома. Ученик может получать аудиозаписи уроков.

Некоторым детям могут понадобиться увеличивающие вспомогательные средства: приспособления, увеличивающие целую страницу, или те, которые увеличивают линии, – эти приспособления полезны при чтении.

Необходимо четко дозировать зрительную нагрузку: не более 10–20 минут непрерывной работы (предписания врача).

Педагог и тьютор должны говорить более медленно, ставить вопросы четко, кратко, конкретно, для того чтобы дети с нарушенным зрением могли осознать их, вдуматься в содержание. Не следует торопить их с ответом, дать 1–2 минуты на обдумывание.

Необходимо создавать опору на другие модальности. Ребенок может учиться через прикосновения или слух с прикосновением, иметь возможность трогать предметы. Так, на уроках математики можно использовать счеты. Важные фрагменты урока можно записывать на диктофон.

Следует обратить внимание на количество комментариев, которые будут компенсировать обедненность и схематичность зрительных образов. Особое внимание следует уделять точности высказываний, описаний, инструкций, не полагаясь на жесты и мимику.

Наглядный и раздаточный материал должен быть крупный, соответствовать естественным размерам, т.е. машина должна быть меньше дома, помидор – меньше кочана капусты и т.п. Размещать демонстрационный материал нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно.

Дети могут испытывать трудности, когда смотрят на линии на бумаге. Им можно дать бумагу с более толстыми линиями.

Показ объектов тьютор должен сопровождать словесной инструкцией или описанием.

При знакомстве с объектом рекомендуется снижать темп, так как детям с нарушением зрения требуется более длительное, чем нормально видящим детям, время для восприятия, запоминания, осмысления задачи.

Ребенок, имеющий зрительные нарушения, должен иметь возможность подходить к классной доске и рассматривать представленный на ней материал, конечно с разрешения учителя.

При необходимости тьютор четко и точно должен проговаривать все, что делает учитель, пишет или рисует. Сопровождающий может читать то, что написано на доске; использовать более крупные и яркие наглядные пособия, крупный шрифт.

Следует обратить внимание на количество комментариев, которые будут компенсировать обедненность и схематичность зрительных образов. Особое внимание следует уделять точности высказываний, описаний, инструкций, не полагаясь на жесты и мимику.

При предъявлении материала, связанного с его осязательным обследованием, время увеличивается в 2–3 раза по сравнению с выполнением задания на основе зрения.

У детей с нарушениями зрения зачастую бывают трудности с координацией движения, поэтому тьютор помогает ребенку при передвижении и обсуждает с ним возможности, помогающие ему избежать сложностей без посторонней помощи (например, держаться за стены или поручни).

Весь наглядный материал должен быть продублирован по возможности объектами, которые можно ощупывать.

Когда дети отвечают на уроке, учитель называет каждого по имени, для того чтобы ребенок с нарушением зрения мог понять, кто сейчас говорит.

Записывайте темы, которые объясняет учитель детям, на магнитофон, с тем чтобы ребенок мог их прослушать еще раз.

Для облегчения чтения слабовидящему ребенку можно закрывать бумагой конец страницы, показывая только тот абзац, который он читает, использовать подставку.

Компьютеры оказывают важную поддержку ученикам с нарушениями зрения и слепым. Ученики могут сделать увеличенную копию на принтере, читать текст на экране.

У слабовидящих детей часто не хватает игровых, ролевых и коммуникативных умений. Тьютор может придумать и организовать совместные игры на переменах, продумать с учителем работу ребенка в парах и мини-группах на уроках. Одноклассники могут помогать в играх и учебной деятельности, передвижениях по школе, участвовать в совместном изготовлении пособий. На перемене и уроке можно помочь ребенку сориентироваться с помощью описывания происходящего, названия участников общения по именам.

В условиях совместного обучения слепых, слабовидящих и зрячих большое значение имеет умение видящими оказывать, а слепым и слабовидящим – принимать эту помощь.

3.3. Особенности сопровождения детей с нарушениями 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).

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. Среди глухих, рано потерявших слух, есть дети, которые не приобрели речевых навыков или утратили их. По этому признаку глухие дети делятся на две категории:

- 1) глухие без речи (ранооглохшие);
- 2) глухие, сохранившие речь (позднооглохшие).

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. Группа слабослышащих детей также неоднородна. В зависимости от степени понижения слуха и других факторов она весьма разнообразна по уровню речевого развития детей. Для педагогических целей слабослышащие дети школьного возраста делятся на две категории:

- 1) слабослышащие дети, обладающие развитой речью с небольшими ее недостатками;
- 2) слабослышащие дети с глубоким речевым недоразвитием.

Нарушение слухового восприятия и возникающее в результате этого нарушение речевого общения создают своеобразие в психическом развитии ребенка. Ребенок без речи (при глухоте с раннего возраста) или с недоразвитой речью может не понимать обращенную к нему речь, объяснения учителя, окру-

жающую его речь, он может не понимать прочитанного текста. Он подчас оказывается лишенным возможности выразить даже самую элементарную мысль.

Степень развития речи зависит не только от степени слухового дефекта, но и от времени возникновения последнего. Самое незначительное понижение слуха, возникшее в очень раннем возрасте, может привести к задержке развития речи, к ее дефектному развитию, – и в то же время частичное снижение слуха, возникшее после 3 лет, может оставить речь в значительной мере сохранной. Степень развития речи зависит и от тех педагогических условий, в какие ребенок с нарушением слуха был поставлен после возникновения слухового дефекта. Если для ребенка, только что потерявшего слух, создаются специальные педагогические условия в детском саду, специальном учреждении или дома, если его рано обеспечивают звукоусиливающей аппаратурой, обучают чтению с губ, исправляют ошибки, допускаемые им в речи, ведут беседы на доступном ему словаре, то речь его, естественно, развивается лучше. Уровень речевого развития ребенка с нарушением слуха зависит также от его индивидуальных особенностей. Более активные, живые, общительные дети говорят лучше, чем вялые и замкнутые.

Важно помнить, что функционирование слухового анализатора находится в прямой зависимости от уровня развития речи. Чем богаче речь, тем легче пользоваться неполноценным слуховым анализатором для ее восприятия. Только хорошо владеющий речью может догадаться о тех недостающих элементах воспринимаемой речи, которые он не мог расслышать. Для детей с нарушениями слуха очень важно развивать речевые навыки!

Нарушение слуха (первичный дефект) приводит к недоразвитию речи (вторичный дефект) и к замедлению или специфичному развитию других функций, связанных с пострадавшей (восприятие, мышление, внимание, память), что и тормозит психическое развитие в целом.

У многих детей с нарушениями слуха отмечается некоторая дискоординация движений, неуклюжесть и неловкость их походки. Необходимо помнить,

что двигательные ощущения для глухих – средство самоконтроля, база, на которой формируется устная речь.

Восприятие информации ребенком с нарушением слуха происходит на слухозрительной основе, постоянно задействованы оба анализатора.

Школьник с сохранным слухом может одновременно слушать и писать, слабослышащий ребенок испытывает значительные трудности распределения внимания.

У детей с нарушением слуха образная память развита лучше, чем словесная. Уровень развития словесной памяти зависит от лексического запаса слабослышащего ребенка, ему требуется гораздо больше времени на запоминание учебного материала.

У многих детей с нарушениями слуха в начальной школе (и даже в основной) наглядно-образное мышление преобладает над словесно-логическим.

Плохослышащий ребенок не всегда понимает эмоциональные проявления окружающих в конкретных ситуациях, следовательно, не знает, как сопереживать, нередко неадекватно реагирует.

Ребенок с нарушением слуха может использовать непривычные, излишние с точки зрения сверстников невербальные средства для привлечения внимания собеседника (взять за руку, постучать по плечу, подойти очень близко, заглядывать, смотреть в рот и т.д.), что воспринимается слышащими как проявление агрессивности («неагрессивная агрессивность»).

Тьютору, сопровождающему ребенка, необходимо провести предварительную работу по информированию учеников, педагогов, родителей об особенностях глухих и слабослышащих детей, о тех условиях, которые ему необходимы. Заранее выясните, какие особенности у вашего подопечного: глухой или слабослышащий; пользуется ли ребенок слуховыми аппаратами (в дальнейшем нужно это контролировать); каким количеством слуховых аппаратов он слухопротезирован (при смешанной форме нарушения слуха слуховой аппарат может быть на одном ухе); каким ухом ребенок лучше слышит и т.д. Помните,

что слуховые аппараты или кохлеарный имплант не разрешают всех проблем ребенка.

Нормально слышащие дети не всегда могут правильно воспринимать и интерпретировать поведение плохо слышащих сверстников. Детям нужно объяснить, что слуховая аппаратура требует бережного отношения и что она может только ограниченно компенсировать понижение слуха. Ученикам с нормальным развитием можно создать условия для идентификации себя с глухими и со слабослышащими. Например, дети закрывают уши и пытаются считывать с лица говорящего отдельные слова, предложения, краткий информационный материал.

В классе важно принять правила поведения, прежде всего соблюдение шумового режима, что означает создание условий для вычленения слабослышащими нужной речевой информации.

Тьютор совместно с учителем должен продумать, где будет находиться рабочее место ребенка с нарушением слуха. Дети с нарушениями слуха предпочитают работать в небольших группах, сидеть в тихом месте класса или в первом ряду. Некоторые ученики выигрывают от того, что видят одновременно и учителя, и других учеников в классе. Они могут учиться, видя других учеников, отвечающих учителю. Выбор стороны может зависеть также от «лучшего» уха.

Основным способом восприятия устной речи для детей с нарушенным слухом является слухозрительное восприятие речи, когда они видят лицо, губы говорящего и «слышат» его с помощью слуховых аппаратов. Во время уроков и внеклассных мероприятий необходимо учитывать эту особенность. Слабослышащий должен иметь возможность видеть говорящего. Старайтесь не поворачиваться к слабослышащему спиной; делая важные сообщения, смотрите на ребенка. Важно следить за тем, чтобы плохо слышащий ребенок быстро отыскивал взглядом говорящего и быстро переводил взгляд с одного говорящего на другого. Это должно стать осознанной необходимостью для ребенка. Говорить

надо чуть медленнее, не повышать голоса, не утрировать артикуляцию, не искажать ритм и интонацию.

Значение имеет и место расположения говорящего: восприятие речи собеседника, располагающегося спиной к источнику света, спиной или боком к ребенку, негативно скажется на понимании речи. Особенности «слуховых» возможностей ребенка (неисправность слухового аппарата, неполное «слышание») и участие в разговоре двух или более собеседников также являются дестабилизирующими факторами при восприятии речи.

Слабослышающему ребенку надо дать почувствовать, что ему нет необходимости делать вид, что он хорошо слышит. Важно не скрывать имеющегося нарушения и ни в коем случае не стесняться пользоваться слуховым аппаратом.

Ребенок с нарушением слуха часто не понимает интонации, он должен видеть эмоции. Но необходимо контролировать степень проявления эмоций, для того чтобы ребенок не испугался и не закрылся.

Школьники с нарушениями слуха недостаточно улавливают эмоциональные оттенки, тонкости коммуникации, интонации. Требуется дополнительная работа, уточняющая и углубляющая эту сторону познания.

Тьютор не должен выключать ребенка из игры и общения и не должен спешить объяснять или действовать за него. В любой ситуации тьютор отдает приоритет самостоятельному действию.

Каждая ситуация должна быть ситуацией общения в контексте осуществления какого-то общего дела, действия. Поэтому каждое новое слово, для того чтобы включиться в активную речь детей, должно мотивироваться конкретной ситуацией дела, общей со сверстниками работой.

Для оптимизации учебного процесса рекомендуется давать материал заранее (на опережение) для изучения и проработки дома. Ученик может получать письменные копии уроков.

Тьютор может создать широкий спектр возможностей для выполнения заданий. Необходимо дополнять речь учителя, опираясь на другие модальности, в частности, использовать наглядные пособия, рисунки, символные карты.

Дополнять информацию учителя таким образом, чтобы ребенок мог ее воспринимать обязательно с использованием своего зрения.

Во время беседы или урока тьютор может использовать способы оперативной помощи ребенку с нарушением слуха: повторить фразу, написать ключевое или непонятое слово; написать всю фразу. Письменная речь служит серьезным вспомогательным средством для организации общения и обучения особенно глухого ребенка.

Важно подчеркнуть, что функционирование слухового анализатора находится в прямой зависимости от уровня развития речи. Чем богаче речь, тем легче пользоваться неполноценным слуховым анализатором для ее восприятия. Только хорошо владеющий речью может догадаться о тех недостающих элементах воспринимаемой речи, которые он не мог расслышать. Тьютор должен использовать любую возможность, с тем чтобы развивать речевые навыки.

Если речь ребенка нечеткая, нужно стараться не ограничивать его во времени, создать условия для того, чтобы ребенок мог высказаться. Помочь ему правильно использовать лексику и грамматические конструкции; поощряйте его высказывания.

Тьютор должен по возможности исправлять речь подопечного. При этом необходимо указать на неправильное выражение и тут же дать образец правильного: заменить неудачное слово, исправить падежное окончание обязательно в условиях словосочетания, а не в изолированном слове, показать место словесного ударения. Ошибками в звукопроизнесении должен заняться специалист. Но если ученик сказал что-то невнятно, если его не поняли, нужно попросить его повторить сказанное («Скажи лучше») или (если вы все-таки догадались, что он имел в виду) написать то, что он сказал: при чтении дети даже с плохим произношением всегда говорят лучше. Учителю и тьютору необходимо контролировать, как ребенок понял сказанное.

3.4. Особенности сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) – широкая и неоднородная группа, основной характеристикой которой являются задержки формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций (врожденные или рано приобретенные). Двигательные расстройства характеризуются нарушениями координации, темпа движений, ограничением их объема и силы, что приводит к невозможности или частичному нарушению осуществления движений скелетно-мышечной системой во времени и пространстве.

Развитие движений тесно связано с развитием других навыков, поэтому ребенку с НОДА трудно не только учиться двигаться, но и развиваться в других важных областях: игре, общении, самообслуживании.

Детей с нарушениями ОДА условно можно разделить на 2 категории, которые нуждаются в различных вариантах коррекционно-педагогической работы:

1. Дети, у которых нарушения обусловлены органическим поражением двигательных отделов центральной нервной системы (большинство составляют дети с детским церебральным параличом (ДЦП)). ДЦП возникает из-за повреждения тех частей центральной нервной системы, которые «отвечают» за управление движениями, но могут быть повреждены и другие отделы мозга, управляющие другими функциями. В этом случае у ребенка будут сопутствующие нарушения (нарушения зрения, слуха; особенности формирования и развития психических функций). Особое место в клинике ДЦП занимают речевые расстройства. Частыми у детей с ДЦП являются нарушения письменной речи – дисграфия и дислексия.

Особенности *зрительного восприятия* характеризуются изменением темпа восприятия, фрагментарностью и недифференцированностью, слабостью ориентировочно-зрительных реакций и зрительного внимания (трудностями

фиксации взгляда и удержания его на объекте, зрительного прослеживания за объектом/предметом).

У детей с ДЦП нарушена пространственная ориентация. Это проявляется в замедленном формировании понятий, определяющих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, неспособности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое.

Характер и тяжесть двигательных нарушений, возможные нарушения зрения и слуха определяют качественные *особенности восприятия* и переработки любой сенсорной информации, задержку темпа и сроков формирования сложных функций, основанных на интеграции сенсорной информации (зрительно-моторной координации и др.).

У детей с преимущественным поражением правых или левых конечностей наблюдается выпадение или значительное ограничение полей зрения, что не только затрудняет формирование сложных зрительно-моторных координаций, но и в значительной степени определяет трудности формирования первичных форм зрительной коммуникации (контакта «глаза в глаза»).

Особенности *слухового восприятия* характеризуются неустойчивостью ориентировочно-поисковых слуховых реакций. Ребенок не всегда ориентируется на источник звука, испытывает затруднения в определении направленности и силы звучания, в различении контрастных звучаний.

Внимание и память имеют ряд особенностей. Часто страдает произвольность внимания, его устойчивость и переключаемость. Ребенок с трудом и на короткое время сосредоточивается на предлагаемом объекте или действии, часто отвлекается. Требуется дополнительное время для переключения внимания с одного вида деятельности на другой. Объем воспринимаемой информации в единицу времени, как правило, сужен. Память может быть нарушена в системе одного анализатора (зрительного, слухового, двигательно-кинестетического). Мыслительные процессы характеризуются инертностью, низким уровнем операции обобщения. Часто отмечается *эмоциональная лабильность*. В клинике

детского церебрального паралича важное место занимают разнообразные речевые расстройства. В качестве ведущих специалисты выделяют дизартрию (расстройство произносительной стороны речи, при котором расстройства артикуляции сочетаются с нарушениями голоса и дыхания) или анартрию (отсутствие звучащей речи).

2. Дети с собственно ортопедической патологией, не имеющие выраженных нарушений интеллектуального развития. У некоторых детей несколько замедлен общий темп психического развития и могут быть парциально нарушены отдельные корковые функции, особенно зрительно-пространственные представления. Детей данной категории нуждаются в психологической поддержке на фоне систематического ортопедического лечения и соблюдения щадящего индивидуального двигательного режима.

В школе, где будет учиться ребенок с НОДА, должна быть создана «безбарьерная» архитектурная среда, позволяющая детям пользоваться всеми инфраструктурами и помещениями.

Организация пространства

Для того чтобы обучающийся с нарушениями опорно-двигательного аппарата попал на территорию образовательной организации, необходимо установить пандус у входа в здание. Пандус должен быть достаточно пологим (10–12°), с тем чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса должна быть не менее 90 см. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик (высота – не менее 5 см) и поручни (высота – 50–90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски.

Если архитектура здания не позволяет построить правильный пандус (например, узкая лестница), то можно сделать откидной пандус. В данном случае необходима посторонняя помощь.

Двери здания должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе ребенок на коляске может скатиться вниз.

Вдоль коридоров необходимо сделать поручни по всему периметру, для того чтобы обучающийся с двигательной патологией, который плохо ходит, мог, держась за них, передвигаться по зданию. Ширина дверных проемов должна быть не менее 80–85 см, иначе ребенок на коляске в них не проедет.

Для того чтобы ученик на коляске смог подняться на верхние этажи, в здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт (возможно, понадобится ограничить доступ в него остальных учащихся), а также подъемники на лестницах.

Предпочтительным является зонирование пространства класса на зоны для отдыха, занятий и прочего с закреплением местоположения в каждой зоне определенных объектов и предметов. Прием зонирования делает пространство класса узнаваемым, а значит, безопасным и комфортным для обучающегося с нарушением ОДА, обеспечивает успешность его пространственного ориентирования, настраивает на предлагаемые формы взаимодействия, способствует повышению уровня собственной активности.

При этом обязательно соблюдение следующих условий:

- санитарно-бытовых – с учетом потребностей детей с двигательной патологией, воспитывающихся в данной организации (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т.д.); социально-бытовых – с учетом конкретных потребностей обучающегося с НОДА (наличие адекватно оборудованного пространства организации, рабочего места ребенка и т.д.);
- должны быть специально оборудованные мастерские для развития профессиональных навыков; специально оборудованный медицинский кабинет; специально оборудованный зал для лечебной физической культуры.

В соответствии с рекомендациями врача-ортопеда/инструктора ЛФК определяются правила посадки и передвижения ребенка; специальные приспособления, правильная мебель. В учебном пространстве класса должны быть предусмотрены следующие условия: пространство для передвижения коляски; место для отдыха; вертикализатор; медицинские кушетки с клиновидными подставками для обучения детей лежа; наклонные парты для обучения детей стоя.

При ДЦП безопасным является положение ребенка в рефлекс-запрещающих позициях (позы, которые придаются ему для снижения активности патологических рефлексов и нормализации мышечного тонуса), с фиксацией конечностей и головы, с частой сменой положения (с интервалом в 10–15 минут). То есть ребенку важно находиться в стабильной позе, при которой влияние тонических рефлексов было бы минимальным.

Учащийся с двигательными нарушениями должен иметь возможность передвигаться по школе, классу, другим помещениям тем способом, которым он может; говорить и писать так, как позволяют его моторные возможности.

Дидактические материалы

Особые образовательные потребности детей с нарушениями ОДА вызывают необходимость специального подбора учебного и дидактического материала, позволяющего эффективно осуществлять процесс обучения по всем содержательным областям. Важно использование учебников и учебных материалов, наглядно-дидактического, иллюстративного материала, речевых упражнений в сочетании с другими приемами (пояснения, указания, вопросы); знаково-символического моделирования (создание моделей в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов); вербальных средств коммуникации.

Особые образовательные потребности обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, по индивидуальному учебному плану с учетом особых образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся с НОДА определяют необходимость применения невербальных средств коммуникации. Альтернативными (невербальными) средствами коммуникации могут являться: специально подобранные предметы; графические/печатные изображения (тематические наборы фотографий, рисунков, пиктограмм и др., а также составленные из них индивидуальные коммуникативные альбомы); электронные средства [(устройства видеозаписи, электронные коммуникаторы, речевые тренажеры), планшетный или персональный компьютер с соответствующим программным обеспечением и вспомогательным оборудова-

нием и др.]. Вышеперечисленные и другие средства могут и должны использоваться для развития вербальной коммуникации с обучающимися, для которых она становится доступной.

Формирование доступных представлений о мире и практики взаимодействия с окружающим миром происходит с использованием традиционных дидактических средств, с применением видео-, проекционного оборудования, интернет-ресурсов и печатных материалов.

Для облегчения процесса письма можно использовать приспособления:

- насадку на ручку;
- массажный мячик (мячик вкладывается в руку ребенка, помогает удерживать позу руки при письме);
- удерживающую резинку (с помощью этого нехитрого приспособления так же можно помочь удерживать позу руки при письме);
- тренажер для письма;
- ограничители строки;
- дополнительную разлиновку тетрадей;
- образец написания букв;
- специальные прописи для детей с моторными трудностями.

Организация образовательной деятельности

Вся учебно-воспитательная и коррекционная работа осуществляется в условиях тесной взаимосвязи и слаженной работы всех педагогов и специалистов (учителя-дефектолога, педагогов, инструктора по физической культуре, педагога-психолога, педагога по изодейтельности, учителя-логопеда), работающих с этими детьми.

Индивидуальные занятия с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата проводят учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, инструктор ЛФК и другие участники образовательного процесса в зависимости от структуры нарушения не менее 2 часов в неделю.

Важными компонентами при организации и проведении индивидуальных и групповых занятий с детьми с НОДА являются создание условий для адаптации детей с двигательной патологией в группе сверстников, раскрытие творческого потенциала каждого учащегося, реализация его потребности в самовыражении.

Обязательное условие – соблюдение индивидуального *ортопедического режима* для каждого обучающегося. В соответствии с рекомендациями врача-ортопеда, инструктора ЛФК определяются правила посадки и передвижения ребенка с использованием технических средств реабилитации, рефлекс-запрещающие позиции (позы, которые взрослый придает ребенку для снижения активности патологических рефлексов и нормализации мышечного тонуса), обеспечивающие максимально комфортное положение ребенка в пространстве и возможность осуществления движений.

Для каждого ребенка рекомендуются наиболее адекватные позы. Нужно следить за тем, чтобы ребенок не сидел длительное время с опущенной вниз головой, согнутыми спиной и ногами. Это приводит к стойкой патологической позе, развитию сгибательных контрактур коленных и тазобедренных суставов. Для того чтобы этого избежать, ребенка следует сажать на стул так, чтобы его ноги были разогнуты, стопы стояли на опоре, а не свисали, голова и спина были выпрямлены.

Соблюдение ортопедического режима позволяет устранить негативные моменты (которые вызывают прогрессирование двигательных нарушений), тем самым оказывается положительное влияние на стабилизацию двигательного статуса ребенка.

Обучение детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата должно осуществляться на фоне **лечебно-восстановительной работы**, которая ведется в следующих направлениях: посильная медицинская коррекция двигательного дефекта, терапия нервно-психических отклонений, купирование соматических заболеваний. Комплекс восстановительного лечения представлен ортопедоневрологическими мероприятиями, лечебной физкультурой, массажем,

физио-, бальнео-, климатотерапией, протезно-ортопедической помощью. Лечебные мероприятия, кроме обычной педиатрической службы, должны осуществлять врачи-неврологи, врачи ЛФК, физиотерапевты, ортопеды, а также младший медицинский персонал. Осуществление этих мероприятий в образовательных организациях невозможно из-за отсутствия медицинской лицензии и штата специалистов. Для этого необходимо получение образовательной организацией медицинской лицензии или составление договора с медицинскими учреждениями.

Если обучающийся с неврологическим профилем посещает образовательную организацию, не имеющую медицинских кадров, то необходимо, чтобы его обучение и воспитание сочеталось с лечением на базе медицинского учреждения или реабилитационного центра.

Педагоги и тьютор должны регулярно запрашивать рекомендации по осуществлению лечебно-профилактического режима (*организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности, проведения физкультурных пауз и т.д.*), учитывающие возрастные изменения.

Важным условием также является *организация работы по формированию навыков самообслуживания, гигиены, социально-бытовой ориентации* у детей с двигательными нарушениями. При формировании навыков самообслуживания и бытовой ориентации необходимо учитывать наличие у детей с церебральным параличом целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познавательной деятельности, в частности недостаточность пространственных представлений.

Наличие у детей выраженных проблем двигательного характера делает необходимым использование действий по подражанию, пассивно-активных и совместных действий, продумывание специального содержания деятельности детей.

Особое внимание уделяется формированию движений, обеспечивающих технику письма (обучение работе на компьютере, оснащенном специальными приспособлениями).

Речевые возможности ребенка с ДЦП во многом зависят не только от клинических проявлений заболевания (гипертонуса, гипотонуса, дистонии, гиперкинезов, апраксии), но и от его эмоционального состояния, положения тела и головы в пространстве, внешних влияний (сенсорных и эмоциональных раздражителей). Важнейшей составляющей коммуникативного поведения является *усвоение и практическое использование доступных ребенку коммуникативных средств*: системы «контакта глазами», пантомимических (жесты, мимика, пантомимика), паралингвистических (вокализы, интонация), речевых. В специально организованных коммуникативных ситуациях ребенок с ДЦП учится выражать свое состояние, просьбы, желания, сопровождать и оценивать свои действия, предметы (объекты) взаимодействия, передавать впечатления об увиденном и прожитом, планировать на будущее и др.

Для организации правильного восприятия и понимания ребенком обращенной речи необходимы следующие условия:

- краткость и выразительность обращения (инструкции, просьбы, комментария, сообщения);
- заданное количество повторений, обращение в медленном темпе, с выделением пауз для ожидаемой реакции ребенка;
- сочетание речевых стимулов с невербальными (жестом, пантомимикой, показом действия);
- любая инструкция, вопрос должны начинаться с обращения к ребенку, установления зрительного контакта (глаза в глаза), с тем чтобы привлечь и удержать его внимание.

В ситуации коллективного взаимодействия речевое высказывание ребенка с ДЦП организуется с помощью приема сопряженной речи (хорового или парного проговаривания с другими детьми), пения (произнесения нараспев с интонационным выделением гласных), послогового проговаривания слова (фразы) с фиксацией каждого слога доступным движением руки (тела). В том случае, если речь ребенка малопонятна или практически недоступна, используются технологии невербальной коммуникации (карточки, предметы).

По мере овладения ребенком практическими действиями необходимо сокращать объем оказания помощи – от полного сопровождения всей операции (цепочки действий) к отдельным действиям, а также изменять характер помощи от неречевого (действий, предметов, жестов) к речевому (прямому указанию ошибки или оценке действия, поощрению). Предлагая ребенку помощь, нужно фиксировать, способен ли он использовать ее полностью или частично, насколько при этом улучшается результативность его действий.

3.5. Особенности сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями

При характеристике детей с интеллектуальными нарушениями могут использоваться такие понятия, как нарушение или задержка психического или интеллектуального развития, умственная отсталость, заторможенность, тяжелые учебные проблемы.

При легкой степени интеллектуального расстройства, несмотря на видимую задержку развития, дети в дошкольном возрасте часто неотличимы от здоровых: они в состоянии усваивать навыки общения и самообслуживания, отставание развития сенсомоторики минимально. К позднему подростковому возрасту при благоприятных условиях они осваивают программу 5–6-х классов обычной школы и в дальнейшем могут справляться с посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса.

Умеренная степень характеризуется заметным отставанием социального интеллекта, что делает необходимым постоянное умеренное наблюдение. Возможны освоение социальных и ручных навыков, самостоятельные покупки, поездки по знакомым местам.

При тяжелой форме умственной отсталости развитие речевых навыков и моторики минимально, в дошкольном периоде дети, как правило, неспособны к самообслуживанию и общению. Только в подростковом возрасте при система-

тическом обучении оказывается возможным ограниченное речевое и невербальное общение, освоение элементарных навыков самообслуживания.

При глубокой умственной отсталости минимальное развитие сенсомоторики позволяет в некоторых случаях при систематической тренировке добиться резко ограниченных навыков самообслуживания лишь в подростковом возрасте, что делает необходимым постоянный уход за ребенком. Элементарное общение возможно лишь на невербальном уровне.

У определенной части детей пограничная интеллектуальная недостаточность является вторичной, обусловленной нарушениями так называемых предпосылок интеллекта: памяти, внимания, работоспособности, речи, эмоционально-волевых и других компонентов формирующейся личности.

Дети этой категории имеют ряд общих особенностей развития познавательной деятельности и личности. Многочисленные исследования показали, что дошкольники характеризуются не соответствующим возрасту недостаточным развитием внимания, восприятия, памяти, отставанием в речевом развитии, низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления регулирующей функции речи.

У детей с умственной отсталостью не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании связей между анализаторами) и служит одной из причин того, что дети с трудом овладевают навыками чтения и письма, часто путают буквы, сходные по начертанию, испытывают трудности при самостоятельном воспроизведении текста. В целом у них не сформированы нужные для усвоения программного материала умения, навыки и знания, которыми нормально развивающиеся дети обычно овладевают в дошкольный период. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Они испытывают трудности в произвольной организации деятельности: они не умеют последовательно выполнять инструкции учителя, переключаться по его указанию с одного задания на другое.

Испытываемые ими трудности усугубляются ослабленностью их нервной системы: учащиеся быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда просто перестают выполнять начатую деятельность.

Всем детям свойственно снижение внимания. Исследования психологов выявили у большинства детей неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, пространственные и временные нарушения, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Таким детям нужно больше времени для приема и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений. Особенно ярко это проявляется в сложных условиях (например, при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих значимое для ребенка смысловое и эмоциональное содержание). Одной из особенностей восприятия таких детей является то, что сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые (овал, к примеру, воспринимается как круг).

У этой категории детей недостаточно сформированы пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Развитие пространственных отношений тесно связано со становлением конструктивного мышления.

Особые образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью включают общие, свойственные всем детям с ОВЗ, и специфические:

- в получении специальной помощи средствами образования сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- в обеспечении преемственности между дошкольным и школьным образованием как условия непрерывности коррекционно-развивающего процесса;
- в получении начального общего образования в условиях образовательных организаций общего или специального типа, адекватного образовательным потребностям обучающегося и выраженности задержки психического развития;

- в обеспечении коррекционно-развивающей направленности обучения в рамках основных образовательных областей;
- в организации процесса обучения с учетом специфики усвоения знаний, умений и навыков («пошаговом» предъявлении материала, дозированной помощи взрослому, использовании специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития);
- в обеспечении непрерывного контроля за становлением учебно-познавательной деятельности обучающегося, продолжающегося до достижения уровня, позволяющего справляться с учебными заданиями самостоятельно;
- в обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) и нейродинамики психических процессов (быстрой истощаемости, низкой работоспособности, пониженного общего тонуса и др.);
- в постоянном стимулировании познавательной активности, побуждении интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру;
- в постоянной помощи в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний, в закреплении и совершенствовании освоенных умений;
- в специальном обучении «переносу» сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- в комплексном сопровождении, гарантирующем получение необходимого лечения, направленного на улучшение деятельности ЦНС и на коррекцию поведения, а также специальной психокоррекционной помощи, направленной на компенсацию дефицитов эмоционального развития и формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения;
- в развитии и отработке средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми), в формировании навыков социально одобряемого поведения, максимальном расширении социальных контактов;

- в обеспечении взаимодействия семьи и образовательного учреждения;
- (организации сотрудничества с родителями, активизации ресурсов семьи для формирования социально активной позиции, нравственных и общекультурных ценностей).

Программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- выявление индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии, и создание адекватных условий для их реализации;

- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей (в соответствии с рекомендациями ПМПК);

- оказание индивидуальной помощи в освоении обучающимися АООП и СИПР;

- возможность развития коммуникации, социальных и бытовых навыков, адекватного учебного поведения, взаимодействия с взрослыми и детьми, формирования представлений об окружающем мире и собственных возможностях ребенка.

Обязательным условием овладения программой коррекционной работы является систематическая специальная психолого-педагогическая и социальная поддержка коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого школьника. Психолого-педагогическая и социальная поддержка предполагает: помощь в формировании адекватных отношений между ребенком, одноклассниками, родителями, учителями; работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов в классе/школе; поддержание эмоционально комфортной обстановки в классе; помощь в освоении нового учебного материала на уроке и при необходимости – индивидуальную коррекционную помощь в освоении АООП; обеспечение ребенку успеха в доступных ему видах деятель-

ности с целью предупреждения у него негативного отношения к учебе и ситуации школьного обучения в целом.

Основными направлениями в коррекционной работе являются: коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения; развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; коррекция нарушений устной и письменной речи, развитие двигательной сферы.

Программа коррекционной работы может предусматривать вариативные формы специального сопровождения обучающихся. Варьироваться могут содержание, организационные формы работы, степень участия специалистов сопровождения, что способствует реализации и развитию больших потенциальных возможностей обучающихся с ЗПР и удовлетворению их особых образовательных потребностей.

В целях достижения максимального педагогического эффекта при обучении детей с интеллектуальными нарушениями тьютору необходимо учитывать ряд рекомендаций:

- выстраивая обучение, принимать во внимание уровень способностей школьника;
- включать в процесс обучения задания на развитие восприятия, анализирующего наблюдения, мыслительных операций (анализа и синтеза, группировки и классификации, систематизации), действий и умений;
- предлагая задание, принимать к сведению, что актуальные и потенциальные возможности одного и того же ученика могут различаться как на уроках по разным предметам, так и при выполнении разных типов учебных заданий на занятиях по одному предмету;
- ставить вопросы четко, кратко, для того чтобы дети могли осознать их, вдуматься в содержание. Не торопить их с ответом, давать время на обдумывание;

- привлекать различные виды деятельности – игровую, трудовую, предметно-практическую, учебную – для повышения уровня умственного развития учащихся;

- для того чтобы избежать быстрого утомления, целесообразно переключать ребенка с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий;

- рационально использовать разнообразный наглядный материал. Это позволит создать полисенсорную основу для обучения, повысить мотивацию учащихся, однако не даст возможности детям отвлекаться от содержания урока;

- использовать для каждого ребенка необходимые ему наглядные опоры (*например*, у каждого ребенка есть своя тетрадь, в которой он фиксирует именно то правило, которое плохо усваивает);

- поддерживать и поощрять любое проявление детской любознательности и инициативы;

- использовать разнообразные педагогические меры по отношению к ученику: одна и та же мера нередко теряет силу в связи с адаптацией ученика к ней;

- оценивать успешность обучения ребенка в зависимости от темпа его продвижения к более высокому уровню знаний, к познавательной самостоятельности, от действенного интереса к учению;

- учитывать этапность формирования способов учебной деятельности: сначала детей учат ориентироваться в задании, затем выполнять учебные действия по наглядному образцу в соответствии с точными указаниями взрослого, затем – по словесной инструкции при ее последовательном изложении;

- использовать индивидуальный подход при оценивании деятельности детей: обязательно поощрять ребенка, если он справился с заданием, и не допускать никаких упреков в адрес тех детей, которые что-то хуже сделали;

- не оценивать результаты труда ребенка в сравнении с другими учащимися. Важно поощрять каждое отдельное продвижение вперед конкретного

ученика и оценивать не столько конечный результат, сколько познавательный процесс, деятельность ребенка, его динамику в развитии;

- для детей с нарушениями интеллекта оценивание учебных действий, выполненных заданий чрезвычайно важно, так как это позволяет им ориентироваться на произведенное действие, получившее положительную оценку взрослого, как на образец, инструкцию к дальнейшей деятельности;

- адаптировать задания так, чтобы они соответствовали уровню ребенка с ОВЗ, разбивать задание на короткие отрезки и учебные задачи; просить других учеников помогать;

- не замечать нежелательных действий, если ребенок делает это с целью привлечь внимание;

- хвалить и уделять внимание тогда, когда поведение соответствует желаемому.

3.6. Особенности сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. Ранний детский аутизм (РДА) – это комплекс симптомов, диагноз ставится на основании ряда признаков, так называемой классической «триады нарушений», – нарушений, связанных с социальным взаимодействием; нарушений, связанных с социальной коммуникацией; нарушений воображения и символической игры.

Расстройства, включающие некоторый спектр аутистической симптоматики, но не имеющие полного набора критериев «классических» форм аутизма, относят к расстройствам аутистического спектра (РАС). РАС – это целый ряд нарушений развития, характеризующихся различными проявлениями своеобразия эмоциональной, волевой и когнитивной сфер, поведения в целом. Самые легкие из них (при синдроме Аспергера и «мягких» вариантах раннего детского аутизма) характеризуются трудностями коммуникации, невозможностью считывания эмоционального и социального контекста ситуации и т.д. Наиболее

тяжелые проявляются в отрешенности, невозможности осознания других людей, отсутствии реакций на комфорт и дискомфорт, монотонно-однообразном характере поведения, наличии большого количества стереотипий, аффективных вспышек и других поведенческих нарушениях.

Традиционно выделяются две основные группы искаженного развития:

1) ранний детский аутизм – группа с преимущественным искажением аффективно-эмоционального развития (О.С. Никольская выделяет 4 группы детей с РДА, 1985–1987 гг.);

2) атипичный аутизм – группа с преимущественным искажением когнитивного развития.

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго предлагают выделить 3) третью группу – мозаичные формы искаженного развития, при котором наблюдаются как искажения эмоционально-волевой сферы, так и когнитивных процессов (Семаго, Семаго, 2000).

По классификации О.С. Никольской, все разнообразие детей с ранним детским аутизмом может быть условно дифференцировано по четырем группам:

1. Для детей 1-й группы характерны проявления полевого поведения: ребенок отрешен, не вступает в контакт, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, часто отсрочено по времени. При попытке взрослого вмешаться в действие ребенок или пассивно уходит от контакта, или не реагирует вовсе.

Со слов родителей, ребенок «как бы непроизвольно схватывает на лету» те или иные навыки и иногда может их повторить – но вызвать такое повторение произвольно практически не удается.

Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций также чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно может прочитать название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п.

2. Внешне дети 2-й группы напряжены, скованы в движениях, демонстрируют стереотипные аутостимулирующие движения. Речь эхоталличная и стереотипная, часто не связанная по смыслу с происходящим. Контакт с ребенком часто носит абсолютно формальный характер, скорее по поводу предмета, не с человеком. При этом вмешаться в деятельность ребенка можно лишь подключившись к его стереотипиям. В этом случае ребенку обычно удается удерживать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

3. Ребенок этой группы в речевом отношении может опережать сверстников: первые слова у него нередко появляются до года, быстро растет словарь, речь удивляет своей взрослостью. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Речь оторвана от конкретной ситуации. Родители обращаются за помощью не вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком: с его конфликтностью, невозможностью с его стороны уступить, непониманием им правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Часто они не чувствуют подтекста ситуации, проявляют большую социальную наивность.

Дети моторно неловки, отмечают нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Наблюдаются проблемы с произвольной регуляцией.

Критичность таких детей также снижена. Отмечается своеобразие познавательной и мыслительной деятельности.

Внешне таких детей можно охарактеризовать как эмоциональных, упорных, активных и энергичных, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы по отношению к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, их тревога проявляется в «активных» формах. Такой ребенок по своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими у него складываются непростые, зачастую «провокационные» отношения. Именно

этим детям психиатрами (в соответствии с МКБ-10) часто выставляется диагноз «синдром Аспергера».

4. Для детей 4-й группы характерны чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с такими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом.

Дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы своего поведения в обществе. Однако это происходит на фоне трудностей восприятия и эмоциональной оценки выражения лица, что значительно усложняет адаптацию детей. Они не в состоянии понять чувства другого человека, встать на его место.

Они замедленны в своей деятельности, застревают в ней и быстро утомляются. Работают они, как правило, тщательно, будто бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение часто вызывает ускорение их деятельности.

На фоне волнения и неуверенности у них часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии.

Специфично и восприятие такого ребенка: часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, часто имеются нарушения звукопроизносительной стороны речи. Наблюдаются и трудности в понимании сложных речевых конструкций, метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла подтекстов.

Отмечаются повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, наличие страхов, в частности, страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого, звука.

Почти всегда наблюдается сверхзависимость ребенка от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека.

Особенностью этого варианта развития являются огромные трудности организации продуктивного взаимодействия с окружающими при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

Родители таких детей чаще всего претендуют на обучение ребенка в массовой школе (Никольская, 1991).

Таким образом, тьютор, сопровождающий ребенка с РАС, должен учитывать следующее в своей работе:

- Важно, чтобы ребенок заранее познакомился с тьютором, с учителем, затем и с классом (постепенно: интенсивность контактов с другими учащимися сначала должна быть строго дозированной, а общение – четко организованным в рамках стереотипа урока и перемены); выбрал себе место, прошелся по школе и понял, где и что находится: класс, туалет, столовая и т.п. Важно предоставить ребенку возможность самостоятельно обследовать помещение класса, комнаты для занятий.

- Необходимо найти ребенку тихое, уединенное место, где бы он мог побыть один. Ребенок должен иметь возможность выйти из класса при необходимости, он может иметь при себе привычный любимый предмет, игрушку, при этом надо сделать так, чтобы это не отвлекало других учеников. Такому ученику предпочтительнее сидеть за последней партой, где он будет постепенно привыкать к обстановке.

- Как правило, процесс адаптации ребенка с РАС является длительным и нестабильным. Для ребенка важна продолжительность контактов. Это относится прежде всего к основному педагогу и тьютору, которые проводят с этими детьми максимально длительное время.

- Дополнительные возможности для формирования более тесных личностных контактов с ребенком дает внеклассная работа: походы, прогулки (целенаправленные и нецеленаправленные, игровые), посещение музеев. Однако вечеринки в классе, совместные экскурсии, походы могут оказаться слишком тяжелыми для ребенка в спектре аутизма, и он не получит от них удовольствия. Важно выяснить, как конкретный ребенок относится к участию в

том или ином мероприятии, и в случае необходимости поддержать его, помогая получить удовольствие. Ребенка нужно готовить к каждому празднику, объясняя, почему и для чего дети собираются вместе, что будет происходить и в какой последовательности, чем закончится, будут ли подарки и т.д.

- Требуется дозировать аффективные контакты с ребенком, т.к. может наступить пресыщение, – тогда даже приятная ситуация станет для ребенка дискомфортной и может разрушить уже достигнутое. Кроме того, у ребенка должно быть достаточно свободного времени в одиночестве, для того чтобы он смог восстановиться после чрезмерной стимуляции.

- Наблюдение и фиксация поведения может помочь определить причину неадекватного поведения и подсказать те действия, которые его скорректируют.

- Необходимо наблюдение за взаимодействием детей на уроке и перемене: если видите, что ребенок с РАС выделяет кого-то из сверстников, создавайте условия для общения с ним. Можно создать группу друзей, которые могли бы помогать и служить положительной моделью поведения в ситуациях общения, игровой деятельности или во время обучения.

- Так же как и другим детям с ОВЗ (возможно, в большей степени), ребенку с РАС необходима четкая и подробно разработанная организация жизни в школе, на уроке, на перемене (порядок и ритуал). Но сохранение сложившихся форм взаимодействия не означает жесткой фиксации. Ребенку можно помочь стать более гибким, не разрушая, а постепенно усложняя и развивая усвоенный им порядок взаимодействия, вводя в него все больше возможных вариаций.

- Для такого ребенка должна быть продумана организация перемены, так как организация свободного спонтанного общения со сверстниками для него более трудна, чем структурированная ситуация обучения.

- Ребенку с аутизмом необходима постоянная поддержка взрослого, его ободрение, с тем чтобы перейти к более активным и сложным отношениям с миром. Здесь необходимо умение чувствовать настроение ребенка, понимать

его поведение. В процессе работы в поведении аутичного ребенка выявляются стимулы, на которые необходимо опираться в ходе коррекционной работы.

- Общение с ребенком должно осуществляться негромким голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами или настаивать на продолжительности выполнения задания в случае отказа. Одежда специалиста должна быть темных тонов, и в ней должно быть постоянство – это поможет ребенку привыкнуть к нему.

- При трудностях с удержанием внимания поддержку может оказать продуманная организация наглядного материала, способствующая его удержанию и произвольному переключению.

- Аутичным детям наиболее доступны схемы, и именно на них необходимо опираться в коррекционной работе.

- Обращаться к ребенку надо по имени как можно чаще, для того чтобы он знал, что обращаются к нему. Необходимо обращать внимание ребенка на важные послания, говорить, например, так: «смотри, слушай внимательно».

- Надо избегать таких вопросов, как «зачем ты это сделал?», потому что аутичный ребенок не способен объяснить причину своего поступка и вербально выразить свои желания. Ребенку требуется специальное обучение для понимания и объяснения другим людям причин своих действий. Лучше задавать аутичному ребенку такие вопросы, которые требуют коротких ответов или кивка.

- Не надо пытаться ускорить разговор, перебивать, торопить и поправлять ребенка во время ответов.

3.7. Особенности сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (англ. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), сокр. СДВГ) характеризуется нарушени-

ями со стороны внимания, двигательной расторможенностью (гиперактивностью) и импульсивностью поведения. Кроме того, для большинства детей с этим синдромом характерны недостатки координации движений, несформированность мелкой моторики (что выражается в двигательной неловкости, неуклюжести).

МКБ-10 и классификация Американской психиатрической ассоциации (Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам IV издания, DSM-IV-TR) подходят к критериям диагностики СДВГ со сходных позиций. Обязательными диагностическими характеристиками СДВГ по DSM-IV-TR являются:

- продолжительность: симптомы отмечаются на протяжении как минимум 6 месяцев;
- возраст начала: первые симптомы появляются в возрасте до 7 лет;
- постоянство, распространение на все сферы жизни: нарушения адаптации наблюдаются в двух и более видах окружающей обстановки (например, в школе и дома);
- выраженность нарушений: существенные трудности в обучении, социальных контактах, профессиональной деятельности;
- исключаются другие психические расстройства: симптомы не могут быть связаны с течением другого заболевания.

DSM-IV-TR определяет СДВГ как первичное расстройство. Одновременно, в зависимости от преобладающих симптомов, различаются следующие формы СДВГ:

- сочетанная (или комбинированная) форма – имеются все три группы симптомов: 50–75% случаев;
- СДВГ с преимущественными нарушениями внимания: 20–30%;
- СДВГ с преобладанием гиперактивности и импульсивности: около 15%.

Дети с СДВГ чрезвычайно подвижны: все время бегают, крутятся, пытаются куда-то забраться. Их избыточная моторная активность бывает бесцель-

ной, не соответствующей требованиям конкретной обстановки. Гиперактивность проявляется также беспокойством, посторонними движениями во время выполнения заданий, требующих усидчивости (ребенок ерзает на стуле, не в состоянии удержать неподвижными руки и ноги). Такие дети нарушают дисциплину, быстро переходят в разряд «неуправляемых хулиганов». В связи с этим самооценка таких детей низкая, а тревожность повышена. На этом фоне снижается мотивация к обучению и часто возникает агрессивное поведение. У других детей этой группы усиливается регрессия, личностная инфантилизация. Такие дети отказываются от ответственности за свое поведение и обучение.

Школьное образование создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Нарушения внимания проявляются в трудностях его удерживания (ребенок несобран, не может самостоятельно довести выполнение задания до конца), повышенной избирательности внимания (неспособен более нескольких минут сосредоточиться на неоднократно повторяющейся, трудной, не приносящей сиюминутного удовлетворения деятельности), выраженной отвлекаемости, с частыми переключениями с одного занятия на другое.

Гиперактивность влияет не только на школьную неуспеваемость, но и на взаимоотношения с окружающими. Эти дети не могут долго играть со сверстниками, часто являются источником постоянных конфликтов. Большинству таких детей свойственна низкая самооценка. У них нередко отмечается агрессивность, упрямство, лживость и другие формы асоциального поведения.

Существует возрастная динамика проявления гиперактивности: пик ее приходится на старший дошкольный и младший школьный возраст. В более старшем возрасте она проявляется неусидчивостью, суетливостью, признаками двигательного беспокойства (ребенок крутится, вертится, сидя на стуле; постоянно что-то тербит руками, трясет ногами). К подростковому возрасту гиперактивность у детей с синдромом дефицита внимания значительно уменьшается или исчезает. Однако нарушения внимания и импульсивность в большинстве

случаев продолжают сохраняться вплоть до взрослого возраста. При этом возможно нарастание нарушений поведения, агрессивности, трудностей во взаимоотношениях в семье и школе, ухудшение успеваемости.

При организации индивидуального сопровождения детей с гиперактивностью акцент должен делаться на следующих умениях ребенка:

- концентрировать внимание;
- доводить начатое до конца;
- контролировать свои движения;
- снимать мышечное напряжение;
- контролировать свои эмоциональные проявления;
- расширять поведенческий репертуар во взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

При сопровождении ребенка с СДВГ существенно помнить, что необходимо позитивное, уравновешенное и последовательное отношение к нему.

Важно давать четкие, конкретные инструкции; соблюдать четкий ритм, структуру, организацию. Гиперактивным детям должны даваться инструкции, содержащие не более 10 слов. Нельзя просить сделать сразу несколько поручений (убрать игрушки, почистить зубы, умыться и т.д.), так как ребенок просто не запомнит их. Лучше давать следующее задание после выполнения предыдущего. Предполагается обязательный контроль качества выполнения поставленной задачи.

Система ограничений и запретов должна быть четкой и неукоснительно управляемой, количество запретов должно быть сведено до минимума (они должны касаться исключительно безопасности и здоровья ребенка). Совместно с ним должны быть разработаны санкции, которые последуют в случае нарушения запрета.

Важно обратить внимание на построение фраз в общении с гиперактивным ребенком. Более эффективно давать ребенку позитивную альтернативу его негативному поведению, перепроектировать его. Лучше сказать «можно бегать

по улице», чем «прекрати беготню». Но еще более эффективно – включиться в игру ребенка, направить его неконтролируемую энергию в нужное русло.

Для того чтобы ребенок мог услышать взрослого и включиться в новую деятельность, необходимо дать ему время на подготовку, предупредить об изменениях. Можно использовать звуковой сигнал.

Гиперактивных детей необходимо приучать к режиму, к четкому расписанию дня. Нежелательно изменять его даже в исключительных обстоятельствах. При организации предметно-пространственной среды ОО необходимо помнить о том, что гиперактивные дети вследствие двигательной расторможенности и отсутствия произвольного внимания часто попадают в ситуации, характеризующиеся повышенным травматизмом. Поэтому желательно наличие мягких модулей, сухих бассейнов и т.д. В групповой комнате или в ДОО должно быть пространство для активного отдыха детей.

Оптимальное место в классе для ребенка с СДВГ – место у стены и недалеко от стола учителя.

Следует чаще давать такому ребенку дополнительные задания, допускающие возможность движения (собрать тетради, раздать материалы, листы бумаги и т.д.).

При организации учебных занятий необходимо продумать предлагаемый материал так, чтобы один и тот же алгоритм варьировал в различных видах. Занятия должны проводиться в игровой форме с включением физминуток. Нельзя требовать от гиперактивных детей абсолютной дисциплины, это лишь снимет работоспособность и снизит уровень усвоения материала. Занятия нужно построить так, чтобы оно включало различные методы (обыгрывание, рассказ, демонстрация и т.д.). При непосредственном выполнении ребенком задания взрослому лучше находиться рядом с ним, поглаживая его, успокаивающе проговаривая его действие спокойным голосом. Главное – сохранять спокойствие и помнить, что в основе гиперактивности лежат органические нарушения и ребенок не виноват в этом.

Коррекционное воздействие на ребенка с СДВГ должно включать следующие приемы и технологии:

1. Обучение приемам саморегуляции через использование релаксаций, визуализаций.

2. Обучение самомассажу.

3. Игры для развития быстроты реакции, координации движения.

4. Игры для развития тактильного взаимодействия.

5. Пальчиковые игры.

6. Подвижные игры с использованием сдерживающих моментов.

7. Психогимнастические этюды для обучения пониманию и выражению эмоционального состояния.

8. Работу с глиной, водой и песком.

Коррекционную работу более эффективно строить поэтапно: как индивидуальную; парную; подгрупповую.

Таким образом, дети, имеющие СДВГ, как никакие другие требуют со стороны взрослых терпения и участия. Работа с ними должна быть кропотливой и комплексной, так как только выработка единой системы требований в ОО и семье может помочь адаптироваться таким детям и быть успешными.

Литература

1. Акулова О.В. Современная школа: опыт модернизации / О.В.Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова и др. ; под общ. ред. А.П. Тряпицыной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 290 с.
2. Альтхерр П. Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития / П. Альтхерр, Л. Берг, А. Вельфль ; под. ред. М. Пассольта. М. : Изд. центр «Академия», 2004. 160 с.
3. Анохина Т.В. Тьютор – помощь, поддержка, защита // Директор школы. 1995. № 4. С. 55–62.
4. Аутичный ребенок: проблемы в быту : методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков/ под ред. С.А. Морозова. М. : Общество помощи аутичным детям «Добро», 1998. 73 с.
5. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М. : Теревинф, 2007. 108 с.
6. Банч Г. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : пособие для учителей / пер. с англ. С.Ю.Котовой; ред. Н.В. Борисова; Регион. обществ. орг. инвалидов «Перспектива». М. : МБА, 2008. 64 с.
7. Банч Г.О. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе. М. : Прометей, 2005. 88 с.
8. Баркли Р.А., Бентон К.М. Ваш непослушный ребенок. СПб. : Питер, 2004. 226 с.
9. Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии: учебное пособие. М. : Издательство МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. 192 с.
10. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты // Директор школы. 2007. № 7. С. 51–58. Прил.: Анкета для диагностики познавательных интересов пятиклассников ; Опорные вопросы для сочинения «История моего интереса».
11. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М. : Изд-во «Совершенство», 1997. 298 с.
12. Богдан Н.Н., Могильная М.М. Специальная психология / под ред. Л.И.Александровой. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2003. 220 с.
13. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические

- характеристики: монография / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 142 с.
14. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития : монография. М. : Альфа, 2003. 136 с.
 15. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. 45 с.
 16. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии // Избранные произведения. М. : Прогресс, 1990. С. 495–499.
 17. Вершинин В.Н. Выбор индивидуальной образовательной траектории// Открытая школа. 2007. № 4. С. 48–50.
 18. Габдракипова В.И., Эйдемиллер Э.Г. Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью: с учетом их половых различий : программа, методические рекомендации. М. : Перспектива, 2009. 44 с.
 19. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. М., 1995. С. 59–60.
 20. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб. : ИСПиП, 1998. 124 с.
 21. Гордон Э. Революция в тьюторстве / Э. Гордон [и др.]. Ижевск : ERGO, 2010. 332 с.
 22. Гордон Э., Гордон Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / пер. с англ. М.Л.Мельниковой [и др.] ; под науч. ред. С.Ф. Сироткина, Д.Ю.Гребенкина. Ижевск : ERGO, 2008. 350 с.
 23. Граматкина И.Р. Включение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в дошкольное образовательное пространство : справочно-информационные материалы / Гор. рес. центр ИПиО МГППУ. М. : [б. и.], 37 с. (Серия «Инклюзивное образование»).
 24. Детская практическая психология / под ред. Т.Д. Марциновской. М. : Гардарики, 2000. 255 с.
 25. Джумагулова Ч.А. Принципы и практика инклюзивного образования. Бишкек, 2001.
 26. Дмитриева Т. Индивидуальная образовательная программа : материалы по инклюзивному образованию. Кн. 2. М. : Центр «Тверской», 2010.
 27. Дмитриева Т.П. Организация взаимодействия учителя и педагога сопровождения в образовательном пространстве класса // Опыт

- образовательных учреждений по социальной адаптации детей-инвалидов : сборник Центрального окружного управления образования. М., 2006.
28. Дмитриева Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. Инклюзивное образование. Вып. 3. М. : Школьная книга, 2010. 80 с.
 29. Дмитриева Т.П. Что делать, если в классе гиперактивный ребенок?.. // Журнал «Стрижи» / Центральное окружное управление образования Департамента образования г. Москвы. М., 2008. № 1.
 30. Дробинская А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. М. : Школьная пресса, 2005. 96 с.
 31. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения // Социологические исследования. 1991. № 2. С. 106–114.
 32. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов. М. : Дрофа, 2008. 210 с.
 33. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М. : ВЛАДОС, 2000. 240 с.
 34. Защиринская О.В. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия. СПб. : Речь, 2003. 168 с.
 35. Иванова В.Ю., Пасторова А.Ю. Дети с обычным развитием в группах интеграции // Интеграция детей с нарушениями развития в образовательное учреждение : учебно-методическое пособие. СПб., 2005. С. 313–319.
 36. Игра в жизни детей с нарушениями слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей : книга для учителя и воспитателя / под ред. Л.П.Носковой. М. : Просвещение, 1993. С. 92–104.
 37. Инклюзивное образование в России. М. : ЮНИСЕФ, 2011. 90 с.
 38. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха : методические рекомендации / науч. ред.: Л.М. Шипицына, Л.П. Назарова. М. : Детство-Пресс, 2001. 64 с.
 39. Канккунен А. Научитесь понимать меня : руководство для родителей и педагогов. СПб. : КАРО ; СПб. институт раннего вмешательства, 2005. 64 с.
 40. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями в развитии : из опыта работы. М. : ЦППРиК «Тверской», 2010. 88 с.
 41. Кобыща Е.И. Свобода и воспитание // Тьюторское сопровождение. 2012. № 1.

42. Ковалева Т.М. Кто такой тьютор? // Тьюторское сопровождение. 2011. № 1.
43. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании : Лекции 1–4 : учебно-методическое пособие. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.
44. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/2623190/>
45. Ковалева Т.М. Профессия «Тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) и др. ; Московский педагогический государственный университет; Межрегиональная тьюторская ассоциация. М. – Тверь: СФК-офис, 2012. 246 с.
46. Ковалева Т.М. Человек в процессе индивидуализации // Тьюторское сопровождение. 2012. № 1.
47. Ковалева Т.М., Углев В.А. Когнитивная визуализация как инструмент сопровождения индивидуального обучения [Электронный ресурс] // Наука и образование. 2014. Март. С. 420–439. URL: <http://technomag.bmstu.ru/doc/700661.html>
48. Коррекционно-педагогическая работа в школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / под ред. И.А.Смирновой. СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 99 с.
49. Костенкова Ю.А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Ю.А. Костенкова, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко. М. : Школьная пресса, 2004. 60 с.
50. Кулакова Е.В., Любимов М.Л. Методические рекомендации по включению детей с нарушениями слуха в дошкольное образовательное учреждение. М. : [б. и.], 2013. 50 с. (Серия «Инклюзивное образование»).
51. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М. : Просвещение, 1991. 96 с.
52. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учебное пособие. М. : Академия, 2001. 192 с.
53. Леонгард Э.И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции / Э.И. Леонгард, Н.А. Краснова, Н.Т. Пирожник и др. // Инклюзивное образование. Вып. 1. М. : Центр «Школьная книга», 2010. С. 139–148.

54. Леонгард Э.И. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования : что важно знать родителям, воспитателям и учителям при обучении и воспитании детей с нарушением слуха : методическое пособие / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова. М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. 278 с.
55. Леонгард Э.И. Я не хочу молчать!: опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард / Э.И. Леонгард, Е.Г.Самсонова, Е.А.Иванова. 3-е изд. М. : Теревинф, 2009. 144 с.
56. Ливер Б.Лу. Обучение всего класса / пер. с англ. О.Е. Биченковой. М. : Новая школа, 1995. 48 с.
57. Литвак А.Г. Тифлопсихология : учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология». М. : Просвещение, 1985. 210 с.
58. Логинова Ю.Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования // Методист. 2006. № 9. С. 4–7.
59. Лореман Т. Инклюзивное образование : практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе / Т. Лореман, Д. Деспелер, Д. Харви ; пер. с англ. Н.В. Борисовой. М. : РООИ «Перспектива», 2008.
60. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб. : Речь ; ТЦ Сфера, 2002. 136с.
61. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ : учебно-методическое пособие. М. : Сфера, 2008. 128 с.
62. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей-инвалидов с умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 38–42.
63. Малофеев Н.Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) // Дефектология. 2005. № 5. С. 3–18.
64. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна? // Альманах ИКП РАО. 2007. № 11. С. 23–24.
65. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. М. : ВЛАДОС, 2003. 408 с.

66. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья / пер.: Г.Д. Шостка, В.Ю. Ряснянский, А.В. Квашин [и др.] ; ВОЗ. Женева, 2001. 342 с.
67. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. Вып. 4 / ред. Т.Н. Гусева ; сост.: М. Прочухаева, Е. Самсонова. М. : Шк. книга, 2010. 240 с.
68. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (главы из книги) // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве / пер.: И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. М. : РООИ «Перспектива», 2009.
69. Моница Г.Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко. СПб. : Речь, 2007. 186 с.
70. Мурашова Е.В. Дети-«тюфяки» и дети-«катастрофы»: Гиподинамический и гипердинамический синдром. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 176 с.
71. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра : методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. Алехина ; под общ. ред. Н.Я. Семаго. М. : МГППУ, 2012. 80 с.
72. Пасечник Л.В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте. М. : ТЦ Сфера, 2007. 112 с.
73. Плаксина Л.И. Подвижные игры для детей с нарушением зрения : методическое пособие. СПб. : Детство-Пресс, 2005.
74. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. СПб. : Речь, 2008. 208 с.
75. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М. : АРКТИ, 2000. 208 с.
76. Психология семьи и больной ребенок : учебное пособие : хрестоматия/ авт.-сост. : И.В. Добряков, О.В. Заширинская. СПб. : Речь, 2007. 400 с.
77. Психолого-педагогические и методические аспекты обучения чтению детей с задержкой психического развития : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Ю.А. Костенкова ; под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н.Кутеповой. М. : РУДН, 2007. 84 с.
78. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л.М.Шипицыной. М. : ВЛАДОС, 2003. 528 с.

79. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе : методические рекомендации для учителей начальной школы / под ред. Е.В. Самсоновой. М. : МГППУ, 2012. 84с.
80. Рамон Ш. Социальная эксклюзия и социальная инклюзия // Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании» / сост. Ш. Рамон, В. Шмидт ; Московская высшая школа социальных и экономических наук. М., 2003.
81. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. М. : Генезис, 2010. 336 с.
82. Савина Е.А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития : пособие для педагогов-психологов/ Е.А.Савина [и др.]. М. : ВЛАДОС, 2008. 223 с.
83. Сансон П. Психопедагогика и аутизм. Опыт работы с детьми и взрослыми. М. : Теревинф, 2008. 208 с.
84. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. М. : АРКТИ, 2005. 336 с.
85. Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование. Вып. 2. М. : Центр «Школьная книга», 2010. 158 с.
86. Создание специальных условий для детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях : методический сборник / отв. ред. С.В.Алехина ; под ред. Е.В. Самсоновой. М. : МГППУ, 2012. 56 с.
87. Создание специальных условий для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в общеобразовательных учреждениях : методический сборник / отв. ред. С.В. Алехина ; под ред. Е.В.Самсоновой. М. : МГППУ, 2012. 64 с.
88. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях: методические рекомендации / под ред. Е.В. Самсоновой; отв. ред. С.В. Алехина. М. : МГППУ, 2012. 56 с.
89. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психологического развития : учебное пособие. М. : ТЦ Сфера, 2009. 320 с.
90. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. М. : АРКТИ, 2007. 80 с.
91. Тихончук Т.В. Управление деятельностью учеников – важнейшая функция учителя [Электронный ресурс]. URL: http://www.ucheba.com/met_rus/k_nachalka/upravlenie.htm

92. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование / под науч. ред. И.Ю. Левченко. М. : Книголюб, 2008. 144 с.
93. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб. : Питер, 2008. 192 с.
94. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ : методические рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / сост. С.В. Алещенко; Центр ПМСС. Томск, 2014. 42 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://cdo.tomedu.ru/wp-content/uploads/2011/05/Tyutorskoe-soprovozhdenie.pdf>
95. Фомичева Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения : учебно-методическое пособие. СПб. : КАРО, 2004. 256 с.
96. Харланд С. Гиперактивный или сверходаренный? Как помочь нестандартным детям. СПб. : Весь, 2004. 128 с.
97. Хуторской А.В. 55 методов творческого обучения : методическое пособие. М. : Эйдос, 2012. 41 с.
98. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении : научно-методическое пособие. М. : Эйдос, 2012. 63 с.
99. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2004. 368 с.
100. Шмаков А. Ресурсная карта // Тьюторское сопровождение. 2011. №1.
101. Шматко Н.Д. Дети с отклонениями в развитии : методическое пособие. М. : Аквариум, 1997. 128 с.
102. Шпицберг И.Л. Коррекция особенностей развития сенсорных систем у детей с синдромом раннего детского аутизма [Электронный ресурс] // Альманах ИКП РАО. 2005. № 9. URL: <http://www.ise.edu.mhost.ru/almanah/9/p58.htm>
103. Эльконин Б.Д. Посредническое действие и развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 103–112.
104. Янн П.А., Королева И.В. Дети с нарушением слуха: книга для родителей и педагогов. СПб. : КАРО, 2011. 240 с.
105. Burton, D., Goodman, R. Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties // Pastoral Care in Educatio. 2011. Vol. 29. No. 2. P. 133–149.

Правовые документы

1. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948).
2. Конвенция о правах инвалидов (заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006).
3. Трудовой кодекс РФ от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (в части, регламентирующей трудовые отношения в области образования, разработку и применение профессиональных стандартов и иных квалификационных характеристик).
4. Федеральный закон Российской Федерации от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ (с доп. и изм.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
5. Федеральный закон от 3 декабря 2012 г. № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона “О техническом регулировании”».
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утв. Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 4 февраля 2010г. № Пр-271.
8. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».
9. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 12 марта 1997 г. № 288 (в ред. от 10.03.2009) «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья».
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 20 февраля 2006 г. № 95 (в ред. от 07.04.2008 № 247) «О порядке и условиях признания лица инвалидом».
12. Постановление Правительства Российской Федерации от 17.03.2011г. № 175 (ред. от 11.09.2012 г.) «О государственной программе Российской Федерации “Доступная среда” на 2011–2015 годы».

13. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года».
14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
15. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации 22 августа 2005 г. № 535 «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы».
16. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 04.08.2008 г. № 379н (ред. от 03.06.2013) «Об утверждении форм индивидуальной программы реабилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, порядка их разработки и реализации» (Приложения № 2 и 3 «Индивидуальная программа реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемая федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы»).
17. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»».
18. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 марта 2000 г. № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения».
19. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».
20. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
21. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015 (ред. от 17 июля 2015 г.) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности

по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

22. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
23. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 декабря 2013 г. № 1400 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования» (с изм. и доп.).
24. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
25. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
26. Методические рекомендации по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). М., 2015 [Электронный ресурс]. URL:
<https://schfruktovayalmr.edumsko.ru/uploads/3000/2419/section/340921/metodrek-po-vnedr-fgos-ovz.pdf>
27. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”».
28. Закон города Москвы от 20 июня 2001 г. № 25 (с доп. и изм.) «О развитии образования в городе Москве».
29. Закон города Москвы от 10 марта 2004 г. № 14 «Об общем образовании в городе Москве».
30. Закон города Москвы от 26 октября 2005 г. № 55 «О дополнительных мерах социальной поддержки инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности в городе Москве».
31. Закон города Москвы от 28 апреля 2010 г. № 16 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве».

32. Постановление Правительства Москвы от 17 февраля 2008 г. № 115-ПП «Стратегия повышения качества жизни инвалидов в городе Москве на период до 2020 года».
33. Постановление Правительства Москвы от 25 марта 2008 г. № 195-ПП «О стратегии Правительства Москвы по реализации государственной политики в интересах детей “Московские дети” на 2008–2017 гг.».
34. Постановление Правительства Москвы от 3 ноября 2009 г. № 1208-ПП «Об утверждении нормативов финансовых затрат на содержание одного обучающегося, воспитанника в государственных образовательных учреждениях системы Департамента образования города Москвы».
35. Постановление Правительства Москвы от 29 декабря 2011 г. № 669-ПП «О внесении изменений в постановление Правительства Москвы от 14 сентября 2010 г. № 789-ПП».
36. Приказ Департамента образования города Москвы от 1 марта 2011 г. № 166 «Об утверждении Методических рекомендаций по составлению штатных расписаний государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы, системы Департамента образования города Москвы».

Интернет-ресурсы

<http://defectus.ru>

<http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-373/>

<http://rudocs.exdat.com/docs/index-538219.html#287096>

<http://www.gluxix.net/>

<http://www.inclusive-edu.ru/materials/>

<http://www.sluhnet.ru/info.phtml?c=24&id=938>

<http://мгппу.пф/projectpages/index/35>

<http://www.asha.org/slp/icf.htm> (International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva : WHO, 2001)

http://ucheba.com/met_rus/k_nachalka/upravlenie.htm

<http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?315> (Материалы по инклюзивному образованию РООИ «Перспектива»)

<http://www.dislife.ru/flow/theme/4696/> (Инклюзивное образование в России и г. Москве. Статистика и справочные материалы)

ОПЫТ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Подборка материалов была выполнена Е.В. Кузьминой – руководителем научно-методического объединения тьюторов, созданного при Городском ресурсном центре по развитию инклюзивного образования Института проблем инклюзивного образования МГППУ

Тьютор в инклюзивной школе

Хакамова Анна Маратовна,
тьютор ГБОУ г. Москвы СОШ № 188

Как я начала работать тьютором? Получив образование по специальности «психолог», я стала искать работу – интересную, полезную для общества и по специальности. Люди, которые мне помогли определиться с профориентацией, познакомили меня с родителями моего будущего тьюторанта. То есть первоначальный договор о работе был с родителями, в дальнейшем меня оформили в штат школы на должность тьютора (полставки).

Мой тьюторант – мальчик К. с расстройствами аутистического спектра. К. пошел в общеобразовательную школу в 7 лет, в 1-й класс. Психологическое сопровождение начали осуществлять сразу, с начала обучения.

Особенности и трудности в начале обучения. В начале обучения К. не мог составить рассказ, говорил отдельными фразами, часто наблюдалась речь с собой вслух или вполголоса. Отмечались высокая степень эмоциональной откликаемости (сопереживание на уровне идентификации с чужими эмоциями), реакции на чужие эмоции, а также беспричинные улыбки и смех. Вследствие индивидуальных особенностей ребенок часто отвлекался, в результате «выпадал» из учебной деятельности. Он постоянно задавал вопросы, не касающиеся темы урока, а также выкрикивал отдельные слова или фразы. У К. наблюдалось нарушение в коммуникативной сфере: ребенок не общался с ровесниками, практически не использовал речь при взаимодействии с ними, не удерживал зрительный контакт, часто не смотрел в сторону обращающегося к нему человека (ученика или педагога). При утомлении особенности ребенка проявлялись ярче.

Цели и задачи психолого-педагогического сопровождения, которые мы перед собой ставили. Формы психолого-педагогического сопровождения. К. учится в общеобразовательной школе по адаптированной образовательной программе, которая предполагает определение первостепенных задач психолого-педагогического

сопровождения, а также адаптации. Изначально главными своими задачами мы видели помощь в освоении ребенком универсальных учебных действий (УУД), регулирование эмоционального состояния и проявления эмоциональных реакций, а также увеличение длительности вовлеченности ребенка в учебную деятельность.

В первом полугодии 1-го класса я сидела за одной партой со своим тьютором на всех уроках. Необходимо было постоянно повторять задание, данное учителем, при необходимости привлекать внимание К., возвращать его к учебной деятельности. Привлечение внимания К. к учебному процессу осуществлялось через вербальное или тактильное обращение. Освоение УУД происходило через называние и напоминание правил поведения в школе, совместное «проигрывание» действий или осуществление контроля и коррекции по освоению ребенком УУД. Адаптация материала заключалась в: 1) членении учебных действий на отдельные этапы выполнения и 2) подробном объяснении задания. Например, задание «Обведи буквы и продолжи их написание до конца строчки» переформулировали в задание «Обведи букву. Старайся быть аккуратным и не заходи за строчку. Дальше пиши такие же буквы до конца строчки. Интервал между буквами должен быть равен мизинчику. Написал букву – поставь свой мизинчик, и справа поставь точку, где начинается следующая буква».

Позже мы выделили дополнительные задачи психолого-педагогического сопровождения: а) развитие связной речи, б) развитие коммуникации со сверстниками.

Первая задача решалась поэтапно: К. сначала отвечал на конкретные вопросы по тексту, затем соединял все ответы в единый рассказ. Другая форма работы была совместной со мной: при задаче «составить рассказ по картинке» начинал составлять рассказ К., затем продолжала или корректировала ответ я, таким образом придумывали отдельные предложения поочередно, затем весь рассказ К. повторял. Также К. занимался развитием речи на занятиях с логопедом.

Развитию коммуникации со сверстниками способствовали комфортная ситуация общения и направления с моей стороны (например, «К., а ты не хочешь поиграть с ребятами?» или «К., если ты хочешь взять эту игрушку, обратись к ребятам словами, попроси их вежливо дать тебе ее»). Здесь важно отметить, что для К. всегда было важно находиться в коллективе класса, рядом со сверстниками. Во 2-м классе главной задачей психолого-педагогического сопровождения ребенка было определено развитие самостоятельности.

Вторая задача психолого-педагогического сопровождения – адаптация учебных заданий и учебного материала. Для развития самостоятельности и предотвращения развития привязанности к тьютору были изменены режим и формы моей работы. Я сначала на

некоторое время отходила от ребенка, затем отсаживалась уже на часть урока. Сейчас я сижу отдельно и подхожу к ребенку по мере необходимости (в коррекции поведенческих особенностей, оказании помощи в понимании учебного задания или если ребенок «выпадает» из учебной деятельности).

Решение задачи адаптации учебных заданий предполагает переформулирование задания в знакомую/понятную ребенку форму, а также разделение задания на части. Ребенку либо письменно дается иная форма задания, либо устно разъясняется данная изначально формулировка. Это является важной задачей, так как адаптация материала не только помогает понять учебный материал на настоящий момент, но и способствует развитию функций анализа и обобщения.

Конечно, хочется отметить, что в основном задачи, методы, формы психолого-педагогического сопровождения определяются индивидуально, исходя из особенностей конкретного ребенка, часто корректируются в соответствии с его актуальным состоянием.

Динамика развития (за полтора года). За полтора года обучения в школе при психолого-педагогическом сопровождении у К. сильно сократилась частота моторных perseverаций, ушли раскачивания. Речь «с собой» наблюдается значительно реже и выведена на уровень тихой или немой (речь «с собой» практически не наблюдается в учебное время). Увеличилась степень вовлеченности К. в учебную деятельность, он намного меньше отвлекается на других учеников и другие стимулы. В целом К. благополучно осваивает учебную программу. Остаются трудности в освоении УУД: например, К. пока не поднимает руку для ответа на вопросы, практически не участвует в устной работе класса. Также сохраняются некоторые поведенческие особенности. Большие трудности вызывают смысловые, логические задания, так как не развиты смысловые конструкторы. Рассказ составляет из 3–4 предложений, при помощи взрослого составляет более сложные рассказы. Наблюдается также положительная динамика в коммуникативной сфере. К. изредка проявляет социальную инициативу, например, при проведении зарядки в классе. На переменах К. находится рядом с одноклассниками, играет с ними, редко общается (иногда К. обращается к другим детям, предлагает поиграть, изредка наблюдается короткое игровое общение).

В перспективе мы видим возможность самостоятельного обучения К. в общеобразовательной школе (без сопровождения тьютора) с 3-го или 4-го класса. Ребенок с РАС вряд ли «выравнивается» с учениками класса, однако уже сегодня многие педагоги не замечают К. как «особенного» ребенка (часто бывают такие ситуации, когда мы с классом спускаемся в столовую и кто-нибудь из педагогов меня спрашивает: «А ваш подопечный сегодня не пришел?» – ребенок не выделяется среди других учеников).

Тьютор для детей с синдромом Дауна

Преображенская Лола,
специальный педагог, тьютор Центра ранней помощи
благотворительного фонда «Даунсайд Ап»

В последнее время для детей-инвалидов с интеллектуальными и ментальными нарушениями в нашей стране появилось больше возможностей для обучения.

Наряду с традиционными коррекционными образовательными учреждениями VIII вида, привычным стало и обучение этой категории детей в инклюзивных школах. Но далеко не всегда дети выдерживают испытание инклюзией. Так, в частности, сказывается недостаточная дошкольная подготовка «особых» учеников: уже в начальных классах у них заметны нехватка базовых знаний, недостаточная социализация, отсутствие навыков общения. Да и внутри самих школ, что греха таить, с появлением «особых» детей тут же возникают проблемы с их «принятием» в коллектив обычно развивающихся одноклассников.

Как преодолеть эти временные сложности на пути прогресса? А в том, что инклюзия – это, безусловно, прогресс, уже вроде бы никто не сомневается. Готовых рецептов пока нет. Зарубежный опыт не всегда совместим с традициями и особенностями российской образовательной системы, а отечественных методических разработок в области инклюзии катастрофически не хватает. В связи с этим налицо необходимость приобретения актуального опыта, который позволил бы развивать инклюзивное образование в современных российских условиях, предоставлять возможности для адаптации и обучения всех категорий учеников, в том числе детей с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, отвечая на этот актуальный запрос, с 2009 года в Центре ранней помощи благотворительного фонда «Даунсайд Ап» начала работать группа подготовки к школе, которая ставила своей целью облегчить детям с синдромом Дауна переход из дошкольного образовательного учреждения в школу. Высокая концентрация в одном месте специалистов – практиков, работающих с детьми с синдромом Дауна на протяжении уже 15 лет и досконально изучивших за это время их физиологические и психологические особенности, позволила создать уникальную в своем роде учебную группу, где не только готовят детей к последующему обучению в школе, но и нарабатывают методический материал, апробируют различные педагогические практики работы с этой категорией детей.

Занятия группы подготовки к школе проходят в центре «Даунсайд Ап» один раз в неделю, в условиях, максимально приближенных к школьному обучению (3 урока, две переменные, наличие школьной доски и парт для занятий), с 10.00 до 14.00. Так сложилось, что уже во

второй учебный день стало понятно, что без сильной индивидуализации процесса обучения, а в частности, без помощи тьютора, даже в коллективе всего из 9 детей с синдромом Дауна, нам, педагогам, не обойтись.

Необходимость этого решения позднее была подтверждена также результатами анкетирования родителей, воспитателей детских садов и учителей некоторых московских школ. Выяснилось, что многие психофизиологические особенности учеников с синдромом Дауна в недостаточной степени учитываются школьными педагогами. Зачастую столкнувшись во время урока с неадекватным поведением «особых» детей, учителя пугаются и не знают, чем и как помочь себе и ребенку. Многие преподаватели отмечают, что в свободной деятельности, на перемене они смогли бы найти способ успокоить ребенка, но жесткие рамки урока не дают им этого сделать. А тьютор, по мнению большинства опрошенных, как раз тот специалист, который смог бы облегчить им проведение урока.

Таким образом, введение тьютора на уроки группы подготовки к школе стало не просто модной тенденцией, а своего рода жизненной необходимостью, к тому же подкрепленной авторитетным мнением родителей учеников и педагогов-практиков.

Так, с первых же дней существования группы в состав педагогов был введен тьютор. По необходимости тьютор, или, как иногда его еще называют, ассистент педагога, помогал «особенным» ученикам концентрировать свое внимание на уроке, следовать принятым в школе правилам, соблюдать основные принципы классно-урочной системы, различать по назначению урок и перемены, поднимать руку при желании ответить, выходить к доске по просьбе учителя. Большую помощь ассистент педагога оказывал своим подопечным и в выстраивании адекватного общения с одноклассниками, преодолении гиперактивного, а иногда и агрессивного поведения.

Тьютор помогал удержаться в классе самым сложным ученикам, уделяя им большее количество так необходимого им внимания, а остальные дети в это время имели возможность слушать учителя, поскольку урок больше не прерывался и преподаватель продолжал успешно работать. Как показала практика, при наличии девяти учеников с синдромом Дауна в классе достаточно двух тьюторов. При этом рассаживание детей в классе должно быть таким, чтобы особо нуждающиеся в помощи дети сидели за крайними партами и рядом с ними всегда находился помощник, а более самостоятельные были в центре класса, за первыми партами, и необходимую помощь им оказывал ведущий занятие педагог, поскольку им требуется меньший объем помощи.

Перед началом занятий были сразу четко разделены компетенции тьютора и педагога. За преподавание учебного материала отвечал в основном педагог, а тьютор предоставлял ему информацию о поведенческих особенностях ученика и особенностях усвоения им учебного

материала. Также тьютор помогал педагогу корректировать учебный план в соответствии с выявленными особенностями учащегося.

В этой работе ассистент педагога опирался на знание физиологических особенностей детей с синдромом Дауна и на свой предыдущий опыт работы в качестве ведущего групп игрового взаимодействия детей 3–5 лет. Учитывая сильные и слабые стороны учащихся с синдромом Дауна, тьютор в процессе работы имел возможность выбирать варианты взаимодействия с учениками. При этом нельзя утверждать, что любой выбранный им вариант взаимодействия с ребенком автоматически становился эффективным. Как и в любом деле, в работе помощника педагога случались и удачи, и ошибки.

Перед началом работы все тьюторы должны были ближе познакомиться со своими подопечными, сформировать доверительные отношения, вызвать симпатию. Ведь не секрет, что в подобной работе эмоциональная составляющая играет большую роль. Одна лишь симпатия к помощнику педагога способна побудить ребенка к нормализации своего поведения. Многие дети, выполняя задание, следили за реакцией тьютора, ждали его похвалы, одобрения. Верно выявленный интерес ребенка (его любимый герой мультфильма, игрушка, пристрастие к чему-то) часто играл на руку, например, мотивировал к учебе.

Важным методом в своей работе наши тьюторы считали метод наблюдения за тьютором. Они старались замечать характерные для своего подопечного формы поведения и фиксировать даже малейшие их изменения. Дальнейший совместный с педагогами и психологами анализ динамики поведения ребенка позволял им выделять ростки нового поведения, а не просто списывать изменения в поведении на случайное совпадение факторов – настроения, погодных условий, симптомов болезни и т.п. Однажды, когда на уроке Игорь вдруг отказался выполнять задание педагога, а его мама объяснила подобное поведение упрямым характером сына и плохим самочувствием, тьютор, взаимодействуя с Игорем, постепенно выявил причину капризов ребенка. Оказалось, что он просто не понимал задания учителя, поскольку педагог не подкреплял их в достаточном количестве наглядным материалом. Позднее тьютор стал демонстрировать мальчику на парте картинки, и поведение ребенка со временем скорректировалось.

Часто учителя прибегали к помощи тьютора в ситуации, когда дети начинали вести себя асоциально. Например, в случаях, когда из-за сильного внутреннего напряжения «особенные» ученики могли начать громко кричать на уроке, ходить по классу, кусаться. Вовремя заметив изменения в поведении ребенка, тьютор мог быстро сменить ему задание, дать какое-либо поручение, тем самым, поменяв вид деятельности, предотвратить неминуемый приступ плохого поведения. Эмоциональная реакция тьютора на происходящее у доски, демонстрируемая им заинтересованность также способствовали привлечению легко отвлекаю-

щихся, непростых в поведении детей к уроку. Ассистент педагога здесь выступал как образец правильного поведения для ребенка. Ученик в такой ситуации начинал действовать исходя из посыла: «если ему интересно, то и мне тоже». Случалось и так, что ребенок просто не мог находиться в классе, рвался выйти, своим шумным поведением мешая учителю и одноклассникам. Тогда тьютор просто ненадолго выходил с ребенком из класса, успокаивал его в другом помещении, а потом снова возвращал в класс.

Все эти примеры практической работы тьютора на уроке – безусловные доказательства необходимости введения такого помогающего специалиста в школьную систему обучения и воспитания детей с ОВЗ. Введение помощников педагогов в школы, где обучаются дети с особенностями интеллектуального развития, с проблемами в эмоционально-волевой сфере, поможет эффективнее использовать обучающий ресурс этих школ. Позволит учитывать при обучении весь спектр сохранной части интеллекта ребенка, усилить его восприимчивость к преподаваемому материалу, что повысит уровень его жизни в целом. Именно этой категории детей институт тьюторства в России необходим и в прямом смысле этого слова – жизненно важен. Ведь если в школе для таких детей не будет осуществляться достаточная индивидуализация в образовании, не будут в достаточной мере учитываться их индивидуальные особенности развития, а без тьюторства, как системы, этого не случится, то дверь в образование для таких детей будет оставаться по-прежнему лишь приоткрытой. И достаточное количество детей, а затем и взрослых людей с инвалидностью останутся, как и прежде, без достойного образования, следовательно, в стороне от нормальной жизни.

Роль тьютора в школе, реализующей инклюзивную практику

Галиулина Людмила Равиловна,
педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 97»

Ермакова Ольга Витальевна,
педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 97»

Необходимость в тьюторском сопровождении детей в нашей школе возникла из практики. В 2010/2011 учебном году, в рамках проекта инклюзии, был открыт класс, в который были включены дети с нарушениями зрения. В этот класс пришел ребенок, у которого помимо проблем со зрением отмечались также поведенческие нарушения. Школьным консилиумом было принято решение об индивидуальном сопровождении ребенка на уроках. В роли тьютора выступил психолог.

В связи с увеличением количества детей, обучающихся в школе по программе инклюзии, и соответственно с увеличением количества инклюзивных классов, в нашей школе в 2011/2012 учебном году была введена ставка тьютора. Были определены следующие функциональные обязанности тьютора:

- 1) оказание помощи обучающимся с особыми образовательными нуждами в освоении соответствующих общеобразовательных программ, преодолении затруднений в обучении;
- 2) оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности обучающихся с особыми образовательными нуждами;
- 3) осуществление взаимодействия с родителями детей с особыми образовательными нуждами, включение родителей в процесс обучения;
- 4) организация работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов, что способствует наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности обучающегося.

На сегодняшний день в нашей школе сложилась система работы тьютора, которая включает следующие этапы:

1. Знакомство с родителями. Первичная беседа, получение запроса от родителей.
2. Установление контакта с ребенком.
3. Наблюдение за ребенком на уроках.
4. ПМПк – решение о форме сопровождения ребенка.
5. Составление индивидуального образовательного плана.
6. Сопровождение ребенка.

7. Оценка эффективности работы за определенный период времени (наблюдение, беседы с учителем и родителями, ПМПк).

Сопровождение ребенка осуществляется как в форме индивидуальной помощи ребенку на уроке, так и в форме помощи учителю в классе в процессе фронтальной работы. Решение о форме сопровождения принимается на заседаниях ПМПк и может изменяться в течение учебного года в случае необходимости.

Приведем несколько примеров.

Случай 1. Петя, 8 лет, 1-й класс. Пришел в школу по направлению ОПМПК. Имеет статус инвалида с диагнозом «расстройства аутистического спектра». У ребенка наблюдались следующие особенности поведения: отсутствие реакции на просьбы, обращения к нему всех незнакомых взрослых; невротические, повторяющиеся действия. К обучению в школе ребенок был не готов.

На заседании школьного консилиума было решено постепенно вводить ребенка в процесс обучения. Обязательным условием его включения в учебный процесс было сопровождение тьютором. Персональное сопровождение ребенка в школе осуществляла мама. Индивидуальные задания и материалы к ним готовились к каждому уроку.

Тьютор организовывал рабочее место, деятельность ребенка на уроке. В случаях утомления, напряжения, проявления агрессии тьютор выходил с учеником в коридор, давал ему в руки эспандер, разрешал разрисовывать альбом.

К концу 1-го класса были достигнуты следующие результаты: ребенок может в течение 45 минут сидеть на уроке, занимаясь с тьютором, при условии частой смены деятельности. Когда учитель спрашивает, то при помощи тьютора может поднять руку и ответить на простой вопрос.

Случай 2. Ваня, 8 лет, 2-й класс. Пришел в школу по направлению ПМПк. По заключению комиссии психическое развитие ребенка находится на нижней границе возрастной нормы, ребенок имеет нарушения зрения. У Вани наблюдалась повышенная утомляемость, рассеянное внимание, трудности в организации своего рабочего места и ориентировки в учебных пособиях.

В 1-м классе по договоренности с учителем тьютор присутствовал на основных уроках, время от времени подходя к ребенку и оказывая ему необходимую помощь.

Во 2-м классе с учетом динамики ребенка школьным консилиумом было принято решение об индивидуальной помощи ребенку на уроках русского языка при изучении новых тем. Тьютором совместно с учителем были разработаны таблицы-схемы для облегчения усвоения ребенком правил русского языка.

С Ваней тьютор присутствует также во время диагностики, помогая ему понять смысл прочитанного задания.

К концу 2-го класса Ваня может самостоятельно пользоваться карточками-подсказками на уроках, без помощи взрослого прочитать и выполнить простое задание.

Случай 3. Сережа, 11 лет, 3-й класс. Пришел в школу по направлению ОПМПК. Имеет статус инвалида по зрению. У ребенка наблюдались следующие особенности поведения: истерические реакции на любые изменения ситуации, отсутствие мотивации к общению с другими детьми.

На заседании школьного консилиума было принято решение об индивидуальном сопровождении ребенка на уроках тьютором. Во время обучения в 1-м и 2-м классах в процессе уроков тьютор дублировал задания учителя, помогал организовать рабочее место. Когда ребенок не успевал выполнять задания вместе со всем классом, то тьютор в процессе работы решал, где учащемуся необходимо переключиться на выполнение следующего задания, а где лучше доделать предыдущее. Кроме того, тьютор помогал ребенку ориентироваться в учебных пособиях, в ситуации на уроке, вовремя поднять руку.

В результате тьютор фактически был помощником на уроке не только для ребенка, но и для учителя. Присутствие на уроке тьютора позволяло учителю вести фронтальную работу с классом, не переключаясь на помощь только одному ребенку.

К 3-му классу Сережа нуждается в сопровождении тьютора эпизодически, в периоды эмоциональной неустойчивости.

Но не всем детям необходима постоянная помощь. Есть классы, в которых тьютор присутствует на основных уроках, оказывая помощь в процессе урока не только ребенку с ОВЗ, но и всем детям в классе, нуждающимся в ней. Это позволяет ребенку с ОВЗ не чувствовать свою исключительность, а принимать себя на равных со своими одноклассниками.

Одним из основных документов сопровождения ребенка тьютором в нашей школе является дневник наблюдения.

Дневник представляет собой таблицу, в которую внесены параметры наблюдений, такие как:

1. Готовность к уроку (когда).
2. Подготовка домашнего задания.
3. Активность (поднимает руку, выходит к доске, рассказывает).
4. Уходы, отказы.
5. Чем занимается на уроке.
6. Понимает, что говорит учитель, приступает к исполнению.
7. Общение с детьми: кто инициатор, роль в игре.

8. Включенность, отвлекаемость.
9. Утомляемость.
10. Работоспособность.
11. Двигательная активность.
12. Включенность в дела класса, школы.
13. Опрятность, аккуратность.
14. Порядок на парте, аккуратное ведение тетради.
15. Положительные моменты.

В процессе урока тьютор фиксирует деятельность ребенка, отмечает, сколько по времени ребенок удерживает внимание на уроке, когда наступает утомление, насколько часто ребенку требуется помощь в процессе урока и т.д. Особое внимание уделяется «Положительным моментам». В том, что мы записываем в эту графу, и заключается ресурс ребенка, на который учитель может опираться в процессе обучения.

Таким образом, в нашей школе основной функциональной обязанностью тьютора является сопровождение ребенка в учебном процессе, которое включает в себя помощь в освоении образовательной программы, а также помощь учителю в организации работы с ним.

Тьюторское сопровождение школьника с особыми образовательными потребностями: опыт, задачи, проблемы

Морозова Елена Магомедовна,
методист, тьютор ГБОУ г. Москвы «Школа № 830»

Деятельность тьютора в рамках инклюзивного образования – это особая идеология специалиста, исключая по отношению к ребенку раздражение, пассивность, а также чрезмерную жалость и стремление к гиперопеке

В нашей школе в 2010 году началась реализация комплексной программы «Интегративное и инклюзивное образование». Нами была разработана программа инклюзивного образования как часть образовательной программы, в том числе программа толерантного воспитания детей и подростков. Разработан и внедрен в систему работы с детьми-инвалидами «Дневник индивидуального сопровождения» каждого «инклюзивного» ученика. Также идет активное содействие самообразованию и повышению квалификации педагогов, участвующих в обучении «инклюзивных» детей. Заключены договоры между образовательными учреждениями в рамках инклюзивной вертикали в каждом районе, а также с иными центрами и организациями, оказывающими содействие в развитии и оздоровлении детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Ведется работа по размещению информации об инклюзивном обучении на сайте школы. Обеспечивается развитие материально-технической базы в части приспособления среды для нужд детей-инвалидов в рамках выделенных бюджетных ассигнований и спонсорских средств. Завершается разработка планов совместной работы в рамках инклюзивной вертикали.

Основанием для отбора детей-инвалидов при приеме в нашу школу является статус инвалида, а также медицинские заключения об отсутствии противопоказаний для обучения в общеобразовательной школе.

В группу специалистов, обеспечивающих процесс инклюзии, входят: администрация школы (директор, завучи по УВР I и II ступеней и др.); куратор инклюзивного образования; психологи старшей и начальной школы, логопед, медсестры, классные руководители классов, в которых обучаются дети-инвалиды. Некоторым учащимся требуется тьюторское сопровождение.

Этапы организации тьюторского сопровождения обусловлены необходимостью постепенного включения ребенка в различные учебные и внеучебные ситуации.

На предварительном этапе тьютор обязан ознакомиться с результатами диагностики ребенка, проведенной школьным психологом, рекомендациями специалистов и медицинской картой ребенка.

Администрация школы представляет тьютора родителям. Это знакомство очень важно для обеих сторон. Педагог имеет возможность разъяснить для себя некоторые детали, касающиеся поведения ребенка, узнать о его сильных сторонах, интересах, уровне развития социально-бытовых ориентировок. Родители, как правило, ограничиваются вопросами организационного характера, поскольку пытаются определить, как сопровождающий будет относиться к их ребенку, готов ли принять его отличительные особенности. Имеет смысл ознакомить родителей с функционалом куратора, где четко определены ответственность и обязанности его тьюторства. Тьютору необходимо дать почувствовать родителям, что он заинтересован в работе с их ребенком и искренне нацелен на положительный результат.

Задачи тьютора на начальном этапе обширны, и от успешности их реализации во многом зависит судьба пребывания ребенка в школе:

1. Сопровождающий помогает ребенку освоиться в новом пространстве: запомнить расположение классов и кабинетов, спортзала, столовой, туалетов.

2. С помощью тьютора ребенок постепенно вживается в роль ученика. Его обучают носить свой портфель, готовиться к урокам, запоминать имена и отчества учителей, соблюдать установленные правила поведения на уроках и переменах.

3. Поскольку у детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается незрелость форм межличностного взаимодействия и коммуникативных навыков, тьютор должен использовать любую возможность общения своего подопечного с другими детьми (на переменах, праздниках, прогулках, в столовой и т.д.). Если необходимо, научить ребенка здороваться, благодарить, спрашивать разрешения, обращаться к взрослым на «вы».

4. Дети-инвалиды в большинстве своем не посещают дошкольные учреждения и воспитываются дома, где родители либо чрезмерно опекают своего малыша, либо не знают, как научить его обычным бытовым вещам. Поэтому воспитательный процесс в период адаптации включает в себя мероприятия по привитию ребенку недостающих умений. Эта повседневная, последовательная работа требует немалого терпения. Необходимо избавить себя от поспешности, от соблазна заменить усилия ребенка своей необоснованной помощью. Помощь должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности.

5. С первых дней общения с ребенком тьютор начинает вести педагогическое наблюдение за своим подопечным. Для этого заводится специальный дневник.

Накопленный опыт тьюторской работы показывает, что сроки адаптации детей в школе очень индивидуальны и зависят от типа отклоняющегося развития. У детей с ЗПР и ДЦП они варьируются от нескольких недель до 2–3 месяцев; период адаптации значительно сокращается у детей, которые до школы посещали дошкольный центр психокоррекционной поддержки, т.к. планомерная коррекционно-развивающая работа с ними была начата значительно раньше.

Тьютор обязан при необходимости присутствовать на уроках, сопровождать ребенка во время внеклассных мероприятий (экскурсий, праздников, соревнований и т.д.), проводить с ним перемены. Многие дети, не обладая достаточными игровыми навыками, ограниченные в средствах общения, склонны либо к пассивному сидению, либо к бесцельному беганию. Пассивно проведенная перемена не дает возможности полноценного отдыха, обилие двигательной нагрузки может привести к перевозбуждению и, как следствие, затрудняет переключение ребенка на урок.

Проводя ежедневное наблюдение за самочувствием и поведением ребенка, тьютор имеет возможность заметить проявления недомогания или переутомления. В первом случае необходимо обратиться с ребенком к школьному врачу, сообщить родителям (при резком ухудшении, температуре). Во втором – к завучу по УВР для урегулирования учебной нагрузки.

Для детей с особыми образовательными потребностями учеба является тяжелым трудом. Поэтому тьютору постоянно необходимо заботиться о поддержании мотивации ребенка к обучению.

Так, например, наличие у детей выраженных проблем двигательного характера (ограниченные возможности самостоятельного перемещения, трудности контроля за движениями отдельных частей тела, проблемы пространственной организации двигательного акта) делает необходимыми использование действий по подражанию, пассивно-активных и совместных действий, продумывание специального содержания деятельности детей, не требующего активного изменения положения тела и его частей.

Различное состояние речевых возможностей требует перед использованием каждого методического приема установления соотношения в нем вербальных и невербальных средств общения. При этом учитывается эмоциональное состояние детей с минимальными произносительными возможностями. Увеличивается количество иллюстративного материала, указывая на него, дети могут продемонстрировать его понимание или непонимание.

Для детей с отставанием в интеллектуальном развитии часто требуются дополнительное объяснение содержания задания и предварительная проверка его понимания. Отдельные

виды упражнений и игр, литературные произведения следует упростить, выделить несколько этапов работы над ними.

В отдельных случаях (особенно при работе с замкнутыми, малообщительными детьми, с нарушениями поведения) необходима индивидуальная психокоррекционная работа по развитию социальной направленности, обогащению представлений об окружающем, повышению социального статуса в детском объединении, формированию партнерских взаимоотношений.

Работа с родителями планируется на психолого-педагогических консилиумах. Тьютор является связующим звеном родителей с педагогами и психологом. Основные направления работы с родителями:

- установление контакта с родителями вновь прибывших детей, объяснение задач, составление плана совместной работы;
- формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку, установки на сотрудничество и умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребенка, реализации стратегии помощи;
- оказание родителям эмоциональной поддержки;
- содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка, прогноза развития;
- формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребенка;
- проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы.

Процесс реализации психологической поддержки родителей является длительным и требует обязательного комплексного подхода, что предусматривает участие не только специалиста-психолога, но и всех других специалистов, наблюдающих ребенка: логопеда, врача, социального работника и др.

Важная роль в этом процессе принадлежит психологу. Психолог разрабатывает конкретные мероприятия, направленные на психологическую поддержку родителей, в зависимости от имеющихся проблем семейного воспитания «особого» ребенка.

Таким образом, деятельность тьютора в рамках инклюзивного образования – это особая идеология специалиста, исключая по отношению к ребенку раздражение, пассивность, а также чрезмерную жалость и стремление к гиперопеке.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что успех организации инклюзивного образования всецело зависит от гибкости администрации, от наличия единомышленников в коллективе,

от уверенности педагогов в правильности выбранного направления работы и от продуманной системы психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса.

Тем более что в обществе уже имеется опыт создания подобных моделей образования и эффективность их деятельности подтверждена исследованиями, временем, родителями и самими детьми (учащимися), многие из которых изначально были признаны необучаемыми.

Хочу рассказать об ученице 7-го класса нашей школы, для которой я несколько лет была тьютором. Самым важным показателем того, что интеграция необходима, явилось для меня абсолютное принятие классом (социальной средой) того факта, что девочка отличается от остальных детей как физически, так и психологически, а также отсутствие закомплексованности у самого ребенка. Это очень важно! Ведь она растет и развивается, работает над собой и верит, что некоторые трудности при ходьбе и письме не помешают ей стать цельной и успешной личностью!

А самое главное, что у нее каждый день есть перед глазами пример учеников более старших классов с проблемами в здоровье, которые не пасуют перед трудностями, и не важно какими: подняться на 3-й этаж самостоятельно (с диагнозом ДЦП) или пройти аттестацию со своим классом (что требует большего напряжения для всего организма даже здорового ребенка). Такие дети стараниями родителей и общественных организаций посещают другие страны и не планируют останавливаться в изучении иностранных языков, физики и компьютерных технологий, которые помогут в дальнейшем не только жить полной жизнью, но и зарабатывать.

Моя же подопечная пока занимается своим здоровьем, развитием и образованием при помощи педагогов, одноклассников, администрации и родителей. Четыре дня в неделю по 5 уроков пятиклассница посещает школу и активно усваивает знания, не забывая готовить домашние задания и отвечать на уроке. В среду же – день иппотерапии, которая приносит этому ребенку уверенность в себе, навыки невербального взаимодействия.

Образовательные и социальные инициативы в сопровождении инклюзивного процесса

Богомягкова Оксана Николаевна,
доцент кафедры психологии Пермского государственного
гуманитарно-педагогического университета,
кандидат педагогических наук

Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей.

Апеллирование к мотивации и инициативам субъектов образовательного процесса ориентирует практику инклюзивного образования на субъектный подход, который определяется рядом исследователей как новая схема анализа, обращенного к «изучению реальной личности и созданию таких моделей, в которых воплощались бы особенности данного общества в данный период времени» (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова).

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная приказом президента РФ 4 февраля 2010 г. за № 271, понимает новую школу как школу для всех. Каждая школа должна быть готова обеспечить успешную социализацию детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В каждом образовательном учреждении должна быть создана «безбарьерная» среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию.

Тьюторское сопровождение в этом случае – это деятельность, направленная на создание и обеспечение условий инициативного образовательного движения и/или профессионального развития согласно индивидуальному запросу сопровождаемого. В сопровождении тьютор опирается на запрос, интересы, возможности и индивидуальные особенности тьюторанта.

В рамках тьюторского сопровождения, как правило, происходит выявление и развитие образовательных мотивов, интересов и запросов тьюторанта; самоопределение по отношению к своему образованию и/или профессиональному развитию; выявление и детализация образа будущего, к которому стремится; проектирование шага развития; получение опыта самостоятельного анализа своих возможностей и ограничений, опыта самоорганизации; формирование умения ставить цели и достигать их, делать осознанный и ответственный вы-

бор; поиск образовательных и профессиональных ресурсов для реализации запроса; получение опыта работы с ресурсами различного типа; навигация в ресурсах и возможностях; получение опыта проектирования и анализа образовательных и/или профессиональных проб; накопление стратегий деятельности в различных ситуациях и формирование умения выбирать оптимальную в каждой конкретной ситуации; построение, анализ, корректировка индивидуальной образовательной и/или профессиональной траектории; построение и реализация индивидуальных проектов; формирование образовательной рефлексии.

Отличительной особенностью тьюторской позиции является «работа в конкретной ситуации». Это означает, что тьютор в каждой ситуации опирается на запрос, на индивидуальные особенности сопровождаемого и обстоятельства, не подгоняя их под известные шаблоны и стратегии работы. Тьюторское сопровождение носит безоценочный характер и позволяет эффективно добиваться поставленных целей даже во время кризиса и в ситуациях с высоким уровнем неопределенности.

Основной целью практической деятельности тьютора основной общеобразовательной школы № 73 г. Перми является создание таких условий обучения, при которых ребенок с ОВЗ достигал бы максимальных успехов. При этом мы имеем в виду не только непосредственный процесс обучения, но и процессы социализации, воспитания.

Поскольку обучение в инклюзивном классе предполагает движение ребенка в образовательном процессе согласно имеющимся стандартам образования, то важнейшей задачей можно назвать создание для ребенка таких условий, которые позволили бы ему максимально эффективно усвоить образовательный стандарт при имеющихся ограничениях здоровья.

Опыт экспериментальной практики позволяет выделить основные направления деятельности тьютора:

1. Планирование системы образовательной, воспитательной и коррекционно-развивающей работы с учащимся.

2. Непосредственное сопровождение учащегося в рамках образовательного процесса заключается не только в оказании ему помощи на уроках и переменах, обеспечении доступности образовательной среды, но и проведении дополнительной коррекционно-развивающей работы.

3. Мониторинг успешности проводимой образовательной, воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности.

4. Помощь учителю в построении эффективного образовательного процесса. Данное направление касается не только детей с ОВЗ, но и их сверстников, имеющих различные трудности, а также проведения воспитательной работы со всем коллективом в целом.

5. Самообразование.

Данные направления не только касаются области взаимодействия тьютора и ребенка, но и в целом охватывают сферу применения профессиональных сил специалиста.

В своей деятельности тьютор руководствуется конкретными проблемами ребенка, его интересами и возможностями. В начале учебного года составляется годовой план работы тьютора, в котором определяются основные направления деятельности специалиста. Отличием данного плана от планов других специалистов является отражение имеющихся нарушений и трудностей ребенка в работе тьютора. В частности, это касается блока «Коррекционно-развивающая работа».

Помимо годового плана, тьютор ведет дневник наблюдений, составляет комплексную программу сопровождения. На протяжении всего обучения ребенка проводится целенаправленное наблюдение за ним. Имеется в виду не только непосредственная фиксация его учебных достижений и проблем, но и опосредованное изучение его деятельности для отслеживания траектории развития.

На первом этапе важным становится установление контакта с самим учащимся, а также доверительных отношений между тьютором и родителями ребенка. Поскольку дети с ДЦП, которые включены в систему общего образования ООШ № 73, имеют свои специфические особенности при установлении контакта, то при первичном знакомстве на этот этап отводится достаточно большое количество времени, так как только при установлении эффективного взаимодействия возможно дальнейшее продвижение работы. Особого внимания на первом этапе требует и построение правильной линии поведения с родителями. Важно уметь донести до них идеи и принципы предстоящей работы.

Кроме того, наблюдению подвергается и весь инклюзивный класс. На первом этапе сложности возникают с принятием функционала второго педагога на уроке не только учениками класса, но и их родителями. Важно все время помнить, что класс, в котором обучается «инклюзивный» ребенок, тоже активный субъект проводимой деятельности.

Параллельно с установлением контакта тьютор занимается выявлением учебных трудностей ребенка, изучением его нервно-психического состояния, изучением коллектива. Результаты данного анализа фиксируются как в дневнике наблюдений, так и в индивидуальной карте развития ребенка. На их основании строится дальнейшая работа. Дневник наблюдений является наиболее полным и подробным документом, отображающим ход образовательного процесса. Если в начале учебной деятельности дневник использовался как способ записи того, чем и как тьютор помогал ученику, то в настоящее время дневник является скорее документом, отображающим трудности и успехи ребенка.

Практика инклюзии в экспериментальной школе № 73 г. Перми обосновала такую форму записи событий дня, в которой отражается поведение ребенка не только во время

учебной, но и досуговой деятельности. Отмечаются настроение ученика, работоспособность. Всегда делается отметка о состоянии здоровья, проведении параллелей с погодой, общей усталостью, характером изложения материала и т.п. Поскольку именно эти мало принимаемые во внимание тонкости зачастую делают построение коррекционно-образовательного процесса успешным либо неуспешным.

В дневник записываются вид деятельности ребенка, возникшие трудности или появившиеся успехи, оказанная помощь, характер реакции ребенка на происходящее, выводы и примечания. Записи в дневнике анализируются в конце каждой четверти, и на их основании могут вноситься коррективы в годовой план тьютора, через исключение решенных задач или появление новых.

Комплексная программа сопровождения является основным документом, отражающим прохождение ребенком своего индивидуального образовательного маршрута. Она составляется в том числе для того, чтобы избежать на практике разрозненной работы специалистов, реализующих собственную коррекционную программу, при построении которой не всегда учитывается суммарная нагрузка на ребенка, а содержание занятий порой дублируется. Поэтому важным в работе тьютора является определение условий междисциплинарного взаимодействия специалистов, проведение многоуровневой диагностики развития учащегося. Составленная тьютором комплексная программа должна учитывать: системный анализ личностного и познавательного развития ребенка, что позволяет не только выявить отдельные проявления нарушений его психического развития, но и определить причины нарушения, проследить их взаимосвязь и взаимовлияние; обеспечение специализированного сопровождения обучения и воспитания ребенка; профилактику перегрузок; взаимодействие работы специалистов.

Комплексная программа состоит из нескольких блоков. В первую очередь заносятся данные социального и медицинского анамнеза. Далее заполняются блоки специалистов (тьютора, логопеда, психолога, социального педагога). Одной из главных задач в работе тьютора при построении комплексной программы сопровождения является обеспечение взаимодействия со всеми специалистами, которые работают с обучающимся. Кроме того, тьютор отслеживает, как точно выполняются рекомендации специалистов ПМПК.

Инициатива учащихся инклюзивного класса поддерживается пространственным расположением тьютора в образовательном процессе. Поскольку рекомендованным местом для ребенка являются 1-й и 3-й ряды, расположение у стены, то оптимальным расположением тьютора выступает позиция с угла парты. Тьютор находится с ребенком в момент оказания непосредственной помощи на уроке, постепенно дистанцируясь и предоставляя тьюторанту возможность собственных инициативных действий. В остальное время тьютор может нахо-

даться позади класса, осуществлять наблюдение за детьми и выполнять вспомогательные функции по ходу занятия. Также тьютор, по мере необходимости, оказывает помощь другим детям класса.

Результаты и результативность работы тьютора в течение и по итогам учебного года можно проследить в годовом отчете. Показателем эффективности является динамика индивидуального развития сопровождаемого ребенка, его адаптация в классном коллективе и социализация не только в условиях образовательного учреждения, но и за его пределами.

Тьюторское сопровождение ребенка.

Из опыта студенческой практики

Макаревич Мария Андреевна,
студент 5-го курса факультета
«Клиническая и специальная психология»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Митя, ученик с РАС, 2-й класс.

В 2017 году мы проходили практику тьюторского сопровождения в школе, в которой сложился большой опыт инклюзивного образования, есть служба психолого-педагогического сопровождения, детей с особенностями развития сопровождают тьюторы.

Я знала только класс, в который мне следует пойти, для того чтобы познакомиться с классным руководителем и узнать побольше о ребенке, которому в дальнейшем смогу стать помощником. Это был второй класс. «Своего» ребенка я узнала сразу. Первый вопрос, который ставит перед собой любой тьютор в самом начале, – как наладить с ребенком контакт? Как познакомиться с ним, как подойти? Мое знакомство с Митей прошло изумительно. На уроке я села на свободное место в конце класса. Он увидел, что я кому-то из детей подала упавший предмет с парты, а на перемене подошел ко мне и спросил: «А можно Вы со мной рядом сядете?»

Этот удивительный ребенок почему-то с легкостью впускал меня в свой мир и бесконечно рассказывал о своих любимых персонажах из игры. Меня поразило его воображение с первых же дней нашего знакомства. Мальчик рисовал огромное количество сюжетных картинок, исправлял сам себя, дорисовывал, додумывал, изменял. Все это, несомненно, радовало, но проблемой было другое: тематика его историй не менялась, и мальчик никого не впускал в свое пространство. Но постепенно, от встречи к встрече, Митя начал раздвигать для меня свои личные границы. На одной из перемен он прямо и настойчиво (как и обо всем, что он говорит) сказал: «На маркер, рисуй за этих защиту, а я – за этих».

Прошел уже месяц, а он бежит ко мне как-то утром с огромными глазами: «Так вот, представляешь...». Да, Митя не всегда говорит «привет», да, почти любое общение сводится к его любимой теме. Но когда ребенок рад тебе – это ощущение ни с чем несравнимо. Своими историями он как бы говорит: «Я так рад, что ты здесь, теперь слушай». Тогда-то я и начала делать попытки, для того чтобы этого ребенка услышал еще кто-то, кроме меня. Я не раз замечала, что он часто с любопытством наблюдает (и анализирует) за игрой других де-

тей, но никогда не присоединяется к ним. Он просто не знает как, вот и все. Никто в классе не обижает Митю, у детей нейтральное отношение к нему, и они так же в свою очередь не проявляют инициативу, потому что не знают, как это сделать.

Так, перемены превращались в коллективные игры, шутки, совместные рисунки. В один из дней предлагаю: «Давайте целый зоопарк нарисуем, только каждый рисует одним мелком, а другие дорисовывают, с тем чтобы в итоге все цвета получились». Я заметила, что Мите гораздо проще впустить других в свое личное пространство, чем самому выйти из него, а именно дорисовать чье-то животное на общем плакате, как это делали другие.

Но наши дела все двигались. А произошел сдвиг в общении тогда, когда мы боролись с другой проблемой Мити, в его учебной деятельности. Ему свойственно вставать на уроках, ходить кругами, подходить к учителю, громко спрашивать его, отвлекая при этом остальных учеников. Если Митя что-то забывал дома, он очень расстраивался, вскакивал с места, плакал и говорил сквозь слезы, что забыл что-либо.

Я решила наклеить на парте памятку, которую нарисовала для него сама. Он увидел ее, оглянулся и улыбнулся мне. Первый шаг был самым трудным для него. Тогда мы переходили с ним на новый уровень – уровень наклеек. Задача звучала так: «Митя, когда я увижу, что ты без моей помощи, без напоминания готовишься к следующему уроку / приводишь в порядок свое рабочее место и т.д., то буду дарить тебе наклейку». В памятке было написано: «Если у тебя чего-то нет, сначала шепотом попроси у соседа, а уже потом обращай к учителю в случае необходимости». Так вот, в тот день у Мити не было карандаша. Он посмотрел назад, на меня, потом собрался с силами, снова посмотрел на меня, затем обратился к однокласснику очень официально и бодро: «Илья М.! Можно мне твой карандаш?!» Это был прорыв, после которого и наклейки ему были не нужны! Митя начал улыбаться девочкам, приносить другому мальчику свою булочку с водой и угощать его. После того как ребенок понял, как это – обращаться к товарищу, он стал понимать, что на переменах можно делать то же самое (см. подробнее план действий тьютора по коррекции поведения ребенка с РАС в таблице А).

С Митей я пережила много его слез и обид. Мы выходили из класса, беседовали, рассуждали. У мальчика невероятные способности, их невооруженным глазом видно при общении с ним. Он обладает таким запасом слов, который не всегда встретишь у ребенка старше его на несколько лет. Он оперирует сложными предложениями, «заковыристыми» фразами. Кажется, что его мозг запоминает все когда-либо услышанное или сказанное другими людьми. Но этот же ребенок часто расстраивается и огорчается из-за того, что не понимает интонацию сказанного, болезненно реагирует на критику и проигрыши.

Его первая победа в шахматах была самым значимым событием для меня за всю неделю! Были и другие радости, когда мы много смеялись, взявшись за руки. Как мне нравилось наблюдать за его общением с другими. Много удалось проследить, помочь исправить. Я стала Мите не только помощником, но и другом. По моему мнению, самый ценный совет, который можно дать тьютору: будьте искренни с ребенком, и тогда ваше общение станет началом для его маленьких побед!

Таблица А

План коррекции проблемного поведения

Деятельность ребенка	Проблемное поведение	Причины, предшествующие событиям	Цели	Действия тьютора	Результат
Навыки социально-бытовой ориентировки, учебная деятельность	В классе не всегда достает из портфеля необходимые вещи, в соответствии с уроком; не всегда убирает учебники после окончания одного урока, доставая новые уже для следующего. Портфель забывает ставить на соответствующее место, а просто идет рисовать или играть при входе в кабинет	Множество отвлекающих факторов мешают ребенку сосредоточиться. Его личные желания выступают на первый план, нежели подготовка к учебе	Научить ребенка самостоятельно готовиться к уроку без напоминания об этом	Множественное проговаривание перед каждым уроком того, что сначала рабочее место, а затем игры. В дальнейшем была применена награда в виде наклейки за самостоятельные действия. Ребенок первое время смотрел на меня, для того чтобы убедиться в том, что его поступок будет оценен и он получит награду. Через пару недель его уже не интересовали наклейки, он стал готовиться к уроку самостоятельно	Самостоятельная уборка личного пространства и подготовка к уроку. Чаще всего делается это с собственной инициативой, но все же иногда ребенок нуждается в напоминании

	<p>В течение урока часто встает и ходит по классу кругами, громко говорит, отвлекая других от занятий. Задаёт вопросы с места или подходит к учителю во время объяснения классу новой темы</p>	<p>Характерное поведение для детей с РАС. Нуждается в свободе движений, потребность в разгрузке и отдыхе, в смене обстановки. Невозможность концентрации внимания очень долго на чем-то конкретном</p>	<p>Сократить количество свободных действий ребенка, которые отвлекают учителя и сверстников во время урока</p>	<p>Многочисленное повторение и обсуждение с ребенком того, что на уроке есть правила, которые должны соблюдаться всеми учениками. Для вопроса следует поднять руку и дождаться ответа учителя. С этой целью была наклеена памятка (с использованием рисунков) на парту ребенка с напоминанием о правиле поднятой руки, а также о том, что, если у него чего-то нет, это можно тихо попросить у соседа</p>	<p>Памятка напоминала Мите о том, что можно шепотом задать вопрос сидящим рядом. Это немного продвинуло его в коммуникации с другими детьми. Он стал совсем редко вставать из-за парты во время урока, заменил это действие раскачиванием на стуле</p>
<p>На перемене</p>	<p>Рисует повторяющиеся сюжеты, любимых персонажей из игры; ни с кем не общается, его всегда можно найти на одном и том же месте в одиночестве</p>	<p>Мите свойственно находиться одному, так как он сам не способен войти в контакт с кем бы то ни было: предложить свою игру другим или же вступить в чужую</p>	<p>Показать ребенку, что его сверстники не враждебны по отношению к нему, а хотят играть вместе, просто не знают, нужно ли ему это. (Митя изъясняется инициативу невербально, заглядываясь на других.) Одной из</p>	<p>Благодаря коллективным играм, общению и переключению внимания с одного ребенка на другого, за пару месяцев удалось сплотить класс и сделать так, чтобы дети вместе спонтанно играли. Играли сами, без правил, установленных извне. Сразу стало заметно, как изменилось Митино настроение,</p>	<p>Три месяца игр и общения со всем классом сделали невероятный скачок в коммуникативных способностях ребенка. Он стал лучше считывать эмоции других детей, улыбаться и продолжил играть, но уже не один, а чаще с кем-то в паре, тройке</p>

			целей является также создание теплой атмосферы между детьми, для того чтобы она не казалась враждебной и страшной	и он начал чувствовать себя в центре внимания	
Осознание себя и смысла учебы	Ребенок не понимает и не признает критики в свой адрес. Моментально злость переходит в гнев. Агрессия может перейти в физическую в случае, если Митя считает, что кто-то нарочно хочет его обидеть. Если же критика исходит от учителя, а чаще всего она обращена к классу за плохое поведение, то Митю очень огорчает данная ситуация. Он начинает плакать и уходит из класса	Митя плохо понимает эмоциональную окраску высказываний. А точнее, принимает все буквально. Если ругают класс – он тоже плохой, ведь он ученик этого класса. Если кто-то решит помочь ему, но скажет это с подтекстом «давай уже быстрее», он не воспримет это как помощь, а примет как критику на свой счет	Объяснить ребенку, что не все следует принимать так «близко к сердцу». Создать такие условия, в которых Митя сможет различать, кому адресовано то или иное высказывание. В том числе объяснить, что без критики нет и похвалы	В моменты Митиных разочарований и горьких слезы выходили в коридор, гуляли и беседовали. Он очень быстро успокаивался. У Мити замечательная память, и он прекрасно понимает и принимает что-то, если знает, как это работает / обосновано чем-либо	Ребенок перестал акцентировать свое внимание на том, когда ругают не конкретно его, а класс в целом. Он понял, что если соблюдать установленные правила, то все может быть в порядке и его действия не станут критиковать
	Митя очень сильно расстраивается, когда не успевает сделать что-то первым; огорчается проигрышам (например, на занятии с шахматами); огорчается, когда кто-то побеждает в номинациях, не способен радоваться за других	Ребенок тяжело переносит проигрыши, ему необходимо всегда и во всем быть первым	Объяснить, что не всегда получается оставаться победителем, а также что учитель не всегда успевает за урок опросить всех учеников. Нужно стараться, и придет время, когда и он станет первым в чем-то.	Я говорю Мите: «Нужно стараться, и придет время, когда и ты станешь первым в чем-то». Однажды он выиграл партию в шахматы и тогда понял смысл моих слов. Был очень счастлив	Теперь шахматы стали интересным, а не травмирующим занятием для ребенка. Ему нравится сам процесс игры, и он знает, что однажды победит, значит, и это возможно. Также и в

			<p>Игры в шахматы давались Мите особенно трудно. Каждый раз он уходил со слезами, но однажды выиграл, и тогда все поня</p>		<p>остальном. Если Митя не успевает писать что-либо, он старается изо всех сил и не выходит из класса, потому что знает – так он упустит что-то важное</p>
--	--	--	--	--	--

ОПРЕДЕЛЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

Адаптированная основная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения определенных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью.

Адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения ребенка с ОВЗ, разрабатывается на базе основной общеобразовательной программы в соответствии с психофизическими особенностями и особыми образовательными потребностями ребенка с ОВЗ. При этом адаптации и модификации подлежат: программы учебных предметов; учебники и рабочие тетради; формы организации обучения; формы организации учебного процесса; способы учебной работы (организация коллективной учебной деятельности, коммуникации, предъявления и выполнения заданий, работы с текстовыми материалами, формы и способы контроля и оценки знаний, компетенций и многое другое).

Групповая тьюторская консультация – форма работы тьютора по сопровождению индивидуальных образовательных программ обучающихся с похожими познавательными интересами. Тематика предстоящей тьюторской консультации обсуждается вместе со всеми тьюторантами в группе.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – дети до 18 лет с физическими и/или психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм.

Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

Индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

Индивидуальный образовательный маршрут – путь освоения индивидуальной образовательной программы.

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) – 1) индивидуальные цели образования, шаги и способы их достижения, методы анализа и оценки результатов, результаты; 2) комплексное описание образовательной деятельности, отражает индивидуальные

цели образования, шаги и способы их достижения, методы анализа и оценки результатов, результаты. ИОП формируется и реализуется субъектом образовательной деятельности, оформляется различными средствами.

Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Картирование (работа с картой) – обобщенное изображение элементов ИОП (направлений индивидуального образовательного движения тьютора, пространства самоопределения и целей, образовательных ресурсов и субъектов образовательной среды и другое).

Образовательная организация – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана.

Образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных федеральным законом об образовании, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Ограничение возможностей здоровья – любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять бытовую, социальную, профессиональную или иную деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах. В зависимости от степени возможности компенсации или восстановления ограничение возможностей здоровья может быть временным или постоянным.

Особые образовательные потребности (нужды) – это потребности детей, которые по той или иной причине затрудняются получить образование, включая детей с физическими и умственными недостатками, детей, испытывающих постоянные или временные трудности для получения образования, связанные с социально-экономическими, культурными, религиозными, национальными, языковыми, географическими, другими факторами.

Образовательная среда – социокультурная, в т.ч. педагогическая, среда, в которой должна быть или может быть реализована образовательная деятельность, в т.ч. деятельность по формированию и реализации ИОП.

Образовательное пространство – объективная реальность потенциальных для образования мест, содержания, позиций, коммуникаций, которые становятся ресурсом для обучающегося при определенных условиях.

Образовательное событие – форма организации пробы тьютором новых способов деятельности и общения, ролей в ситуации с высокой степенью неопределенности, которая служит рефлексии, проектированию, реализации и коррекции ИОП.

Особенности организации: образовательное событие соответствует культурному образцу («праздник», «экспедиция», «инициация», «карнавал», «аукцион» и т.д.); связано с другими элементами и историей жизни сообщества, участников; имеет развернутый этап подготовки и привлекательную перспективу; включает различные виды деятельности и позиции; участие интересных, привлекательных, успешных людей («лидеры», «авторы», «эксперты» и т.п.); коммуникация, импровизация, проба.

Образовательные ресурсы – информация, способы и средства самоорганизации, ведения образовательной или осваиваемой деятельности, иные элементы образовательной среды, которые тьютор может использовать при формировании и реализации ИОП.

Образовательный запрос – одна из результативных характеристик образовательного движения; социальный спектр результатов образования обучающегося по отношению к своему движению в образовательном пространстве; его намерения, адресованные агентам образования и зафиксированные в ходе обсуждения индивидуальной образовательной программы.

Ресурсная карта – карта образовательных ресурсов, инновационных практик, инициатив, позволяющая самоопределиться относительно модели педагогической деятельности, задач и способа их решения.

Тьюториал – форма тьюторского занятия, взаимодействие тьютора с тьютором. Тьюториал (учебный тьюторский семинар) – активное групповое обучение, направленное на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей обучающихся. Это открытое учебное занятие с применением методов интерактивного и интенсивного обучения, направленное на приобретение опыта использования модельных и нестандартных ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ.

Специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья – условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обу-

чения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования; предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь; проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Средства обучения и воспитания – приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности.

Уровень образования – завершённый цикл образования, характеризующийся определённой единой совокупностью требований.

Учебный план – документ, который определяет перечень, трудоёмкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено федеральным законом об образовании, формы промежуточной аттестации обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определённого уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утверждённых федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

АОП – адаптированная образовательная программа

АООП – адаптированная основная общеобразовательная программа

ГВЭ – государственный выпускной экзамен

ДОО – дошкольная образовательная организация

ДЦП – детский церебральный паралич

ЕГЭ – единый государственный экзамен

ИПРА – индивидуальная программа реабилитации и абилитации

ИУП – индивидуальный учебный план

ЛФК – лечебная физическая культура

НОДА – нарушения опорно-двигательного аппарата

ОГЭ – основной государственный экзамен
ОВЗ – ограниченные возможности здоровья
ОО – образовательная организация
ОТФ – обобщенные трудовые функции
ОУ – образовательное учреждение
ООП – особые образовательные потребности
ПМПК – психолого-медико-педагогическая комиссия
ПМПк – психолого-медико-педагогический консилиум
ППМСС – психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение
ППМСС-центр – центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей и подростков
ППС – психолого-педагогическое сопровождение
ПС - профессиональный стандарт специалиста
РАС – расстройства аутистического спектра
РДА - ранний детский аутизм
СДВГ - синдром дефицита внимания и гиперактивности
ТД – трудовые действия
ТФ – трудовые функции
ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт
ФЗ – федеральный закон

Научное издание

Карпенкова Инна Вячеславовна
Самсонова Елена Валентиновна
Алехина Светлана Владимировна
Кутепова Елена Николаевна

**Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями
здоровья в условиях инклюзивного образования**

Методическое пособие

Серия «Инклюзивное образование»

Научный редактор

Самсонова Е.В.

Отпечатано в

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

<http://мгппу.рф>

<http://inclusive-edu.ru>

ISBN 978-5-94051-162-5