

События

Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.

Разработка специального федерального государственного образовательного стандарта (СФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья: ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ

Введение

Концепция специального федерального государственного стандарта общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья подготовлена как основа для создания государственных стандартов начального школьного образования разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Мы надеемся, что она может стать инструментом разрешения многих проблем, встающих перед специалистами, сопровождающими такого ребенка в поле образования.

При создании этой концепции как самые важные были выделены следующие цели.

Первое — она должна гарантировать введение в пространство образования всех детей с ОВЗ вне зависимости от характера и тяжести их проблем и, таким образом, исключить саму возможность определения ребенка как «необучаемого». Понятно, что решение этой задачи невозможно без выделения и стандартизации разных уровней результата образования, и предложенная концепция впервые определяет три уровня образования, обеспечивающие как цензовые, так и нецензовые итоговые результаты и позволяющие максимально использовать индивидуальные возможности ребенка.

Второе — стандарт должен гарантировать не только получение образования детям с тяжелыми нарушениями развития, способным обучаться по индивидуально адаптированным программам, но и оказание специальной помощи детям с ОВЗ, способным получить образование в условиях массовой школы. Это необходимо, поскольку включение таких детей в общий поток обучения вне удовлетворения их особых образовательных потребностей даже при самых благих намерениях может иметь для них негативные по-

следствия. Понятно, что решение этой задачи невозможно без выделения и стандартизации особой формы образования, обеспечивающей такую поддержку. Соответственно, в предлагаемой концепции разработаны четыре варианта специального стандарта, два из которых вводятся впервые. Первый из них гарантирует систематическую специальную поддержку ребенка, получающего цензовое образование в среде своих здоровых сверстников в те же календарные сроки, четвертый — образование ребенку с тяжелыми нарушениями развития по индивидуально адаптированной программе.

Третье — для ребенка с ОВЗ, как правило, имеющего ограничения контактов с миром, особенно важно не только овладение академическими знаниями, умениями и навыками, но и развитие жизненного опыта, возможности стать более активным, независимым и приспособленным в реальной повседневной жизни. Поэтому в структуре содержания образования детей с ОВЗ впервые четко выделяются его взаимодополняющие компоненты: «академический» и повседневной «жизненной компетенции». Подчеркивается, что образование ребенка с ОВЗ на начальной ступени может считаться качественным и удовлетворять взрослых лишь при условии продвижения ребенка по этим двум направлениям.

При разработке СФГОС важно учесть, что части детей с ОВЗ необходимо гарантировать специальную помощь в развитии избирательных способностей, которые могут способствовать социализации и в дальнейшем стать основой их профессионального развития, а также предоставить возможность дублировать прохождение отдельных разделов программы; переходить на следующую ступень образования при «западении» в освоении отдельных учебных предметов.

Среди многих сложностей, встающих перед разработчиками СФГОС, преследующего поставленные цели, закономерно выделяется проблема преодоления разобщенности систем общего и специального образования, мешающая развитию форм специальной поддержки ребенка с ОВЗ в условиях массовой школы. Необходима также детальная разработка форм взаимодействия государства, семьи и специалистов при определении индивидуального образовательного маршрута ребенка с тяжелыми нарушениями развития, гибких механизмов его изменения при выявлении у ребенка новых возможностей в процессе обучения.

В рамках разрабатываемых стандартов специального образования разных категорий детей с ОВЗ предлагается дифференциация в определении особых образовательных потребностей детей, возможных уровней и форм получения образования, необходимых акцентов в содержании образования, шкал и форм оценки его результатов.

Пользуемся возможностью выразить благодарность коллегам за уже высказанные замечания и предложения. Они, несомненно, помогут в уже идущей разработке проекта специальных стандартов образования детей с нарушениями слуха, речи, детей с аутизмом.

Право детей с ОВЗ на образование и его реализация на практике

Известно, что в СССР реализовать конституционное право на образование могла лишь треть детей с нарушениями развития. В современной России охват образованием детей с ОВЗ достиг 58%, что превышает показатели советского периода, но не гарантирует реализацию права на образование каждому ребенку. Постановка практической задачи охвата образованием всех детей с ОВЗ влечет за собой необходимость модернизации образовательной системы страны.

Отказ от представления о «необучаемых детях», как и признание государством ценности социальной и образовательной интеграции, требуют создания *инструмента инновационного развития образовательной системы страны — специального стандарта образования детей с ОВЗ*. Он должен гарантировать реализацию права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от:

- региона проживания,
- характера и тяжести нарушения психического развития,
- способности к освоению цензового уровня образования,

— вида учебного заведения.

Стандарт специального образования необходим, поскольку дети с ОВЗ — это дети с особыми образовательными потребностями

Образовательное пространство формируется культурными традициями обучения детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных учреждений. Отклонения в развитии ребенка приводят к его выпадению из процесса образования¹, поскольку взрослый не может, не знает, каким образом передать социальный опыт, который каждый нормально развивающийся ребенок приобретает без специально организованных условий обучения. Вернуть ребенка в образовательное пространство можно, используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, имеющего особые разделы содержания обучения, а также — специальные методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

Т. е. ребенок с ОВЗ наряду с образовательными потребностями, общими со всеми другими детьми, имеет еще и особые образовательные потребности, и открыть ему путь к образованию можно, только удовлетворяя их.

Особые образовательные потребности, безусловно, различаются у детей разных категорий, поскольку в большей степени задаются спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. Специфика особых образовательных потребностей должна быть конкретизирована в стандартах специального образования разных категорий детей с ОВЗ. Вместе с тем, можно выделить и особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

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

¹ Ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребенка с ОВЗ непосредственно связаны не с первичным биологическим неблагополучием, а с его «социальным вывихом» (метафора Л.С. Выготского).



Дети с ОВЗ — неоднородная по составу группа школьников

Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят *дети с разными нарушениями развития*: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, задержкой психического развития, выраженными нарушениями эмоционально-волевой сферы, включая расстройства аутистического спектра; с комплексными нарушениями развития. Биологическое неблагополучие ребенка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обуславливает возникновение нарушений, определяет характер отклонений в его психическом развитии.

Вместе с тем, вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка позволяет предотвращать или смягчать эти вторичные по своему характеру нарушения: так, немота является следствием глухоты лишь при отсутствии специального обучения, а нарушение пространственной ориентировки, искаженные представления о мире — вероятным, но не обязательным следствием слепоты. Так что уровень психического развития пришедшего в школу ребенка с ОВЗ зависит не только от времени возникновения, характера и даже степени выраженности первичного фактора нарушения развития, но и в большой степени от качества предшествующего обучения и воспитания.

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

Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании школьного образования тоже должен быть максимально широким. Специальный стандарт должен соответствовать, возможностям и потребностями всех детей с ОВЗ: включать как полное среднее образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность обучения на протяжении всего школьного возраста основным навыкам жизни вместе с близкими людьми.

Для каждой категории и внутри каждой категории детей с ОВЗ требуется дифференциация специального образовательного стандарта, на практике обеспечивающая охват всех детей образованием, соответствующим их возможностям и потребностям.

Современные тенденции в изменении состава школьников с ОВЗ

Необходимость выделения разных уровней так же, как разработка и стандартизация новых форм специального образования, обусловлена и современными тенденциями в качественном изменении состава группы детей с ОВЗ. Состав школьников с ОВЗ в настоящее время явно меняется, при этом выделяются два взаимосвязанных процесса. Одной из ведущих современных тенденций является *рост доли детей с тяжелыми комплексными нарушениями, нуждающихся в создании максимально развернутой системы специальных условий обучения и воспитания*, что невозможно не учитывать при создании специального государственного стандарта общего образования, рост доли детей, которые до недавнего времени считались «необучаемыми»

Вместе с тем, наряду с явным «утяжелением» состава школьников с ОВЗ обнаруживается и противоположная тенденция. Масштабное практическое применение научных достижений в сфере медицины, специальной психологии, коррекционной педагогики, техники и цифровых технологий приводит к тому, что *часть детей с ОВЗ к семи годам достигают близкого к норме уровня психического развития*, что ранее наблюдалось в единичных случаях, а потому считалось исключительным². Т. е. часть наиболее «благополучных» детей с ОВЗ «уходит» из специального образовательного пространства в общеобразовательную среду, однако, Проект стандарта общего образования пока не предусматривает гарантий адекватного удовлетворения их особых образовательных потребностей, что в реальности ставит под угрозу реализацию права этих детей на получение соответствующего их возможностям и потребностям образования.

На фоне перемещения части наиболее «благополучных» детей с ОВЗ в массовую школу, в специальной — растет доля детей с тяжелыми нарушениями развития, не способных осваивать цензовый уровень образования. Эти взаимосвязанные тенденции изменения состава учащихся массовых и специальных школ являются устойчивыми, вследствие чего встают задачи не только более точной, чем в настоящее время, дифференциации уровней образования детей с ОВЗ, но и выделения разных вариантов образования таких детей.

² Существенную роль в таком изменении ситуации играют раннее выявление и комплексная помощь детям, внедрение в практику научно обоснованных и экспериментально проверенных форм организации совместного обучения здоровых дошкольников с детьми с ОВЗ.



Дифференциация специального стандарта образования детей с ОВЗ — четыре варианта

Предлагаются четыре основных варианта специального стандарта образования, отвечающие особым образовательным потребностям всех детей с ОВЗ. Каждый из них характеризуется:

- уровнем результата образования (цензовый, нецензовый, индивидуальный);
- структурой и содержанием образовательной программы;
- результатами обучения на каждой ступени;
- условиями, которые должны быть созданы для его освоения.

На этой основе предлагается разработать для каждой категории детей с ОВЗ набор вариантов стандарта, отвечающих их общим и особым образовательным потребностям.

Первый вариант специального стандарта (цензовый уровень)

Ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. В случае необходимости среда и рабочее место ребенка должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья.

Обязательным условием освоения первого варианта стандарта является систематическая специальная психолого-педагогическая поддержка — создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей, включая помощь в формировании повседневной жизненной компетенции ребенка. Обязательной является подготовка педагогического коллектива к включению в него ребенка с ОВЗ, способного освоить первый вариант стандарта. Неспособность ребенка с ОВЗ полноценно освоить отдельный предмет школьной программы не служит препятствием для выбора или продолжения освоения первого варианта стандарта.

Второй вариант специального стандарта (цензовый уровень)

Ребенок получает цензовое образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, при этом находясь в среде сверстников со сходными проблемами развития и в более пролонгированные календарные сроки. Второй вариант стандарта отличается от первого усилением внимания к формированию полноценной жизненной компетенции, использованию полученных знаний в реальных условиях. Условием освоения второго варианта стандарта является организация специального обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей. Среда и рабочее место орга-

низуются в соответствии с особенностями развития категории детей и дополнительно приспособляются к конкретному ребенку. В связи с неизбежной вынужденной упрощенностью среды обучения и воспитания, максимально адаптированной для ребенка и ограничивающей его жизненный опыт, взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по введению ребенка в более сложную социальную среду. Смыслом такой работы является поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов ребенка, в том числе работа по организации регулярных контактов таких детей с их нормально развивающимися сверстниками.

Третий вариант специального стандарта (нецензовый)

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

Четвертый вариант специального стандарта (индивидуально определяемый уровень итогового результата школьного образования)

Ребенок получает образование, уровень которого определяется, прежде всего, его индивидуальными возможностями. При значительной ограниченности и утилитарности содержания «академического» компонента образования требуется максимальное углубление в область развития жизненной компетенции. В этом варианте стандарта обязательной и единственно возможной является индивидуальная образовательная программа. Ребенок находится в среде сверстников с различными нарушениями развития, при этом их проблемы не обязательно должны быть



однотипны. Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями развития конкретного ребенка. Обязательной является специальная организация всей жизни ребенка для реализации его особых образовательных потребностей в условиях школы и дома.

Требуется специальная работа по введению ребенка в более сложную предметную и социальную среду, ее смыслом является индивидуально дозированное поэтапное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов детей с их нормально развивающимися сверстниками. Таким образом, данный вариант стандарта, как и предыдущий, предусматривает не только адаптацию ребенка к условиям домашней жизни, но и доступное ему социальное развитие.

Стандартизация промежуточных результатов образования на каждой его ступени должна обеспечить сохранение возможности перехода ребенка с одного варианта стандарта на другой в процессе школьного обучения (в конце первого класса, по завершении начального школьного образования). Это необходимо для максимального использования потенциальных способностей ребенка с ОВЗ и реализации его права на получение образования, адекватного возможностям, которые раскрываются в процессе обучения.

Таким образом, при разработке специального стандарта образования для каждой категории детей с ОВЗ определяются варианты стандарта, которые могут быть востребованы. И применительно к каждому выбранному варианту стандарта описываются специфические для каждой категории детей требования:

- к структуре основной образовательной программы (соотношение академического компонента и жизненной компетенции);
- к условиям получения образования;
- к результатам школьного образования на каждой его ступени.

Требования к структуре основных образовательных программ

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

Каждая содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: академический и

формирование жизненной компетенции, что представляется разумным для образования любого ребенка и совершенно необходимым для ребенка с ОВЗ. В названии каждой содержательной области образования отражены обе неотъемлемые и взаимодополняющие стороны образовательного процесса:

- знания языка — речевая практика и речевое творчество;
- знание математики — практика применения математических знаний и математическое творчество;
- естествознание — практическое взаимодействие с окружающим миром, его изучение, исследование;
- знания о человеке — практика осмысления происходящего с самим ребенком и другими людьми, личного взаимодействия с ними;
- знания в области искусств — опыт восприятия искусства, практика художественного ремесла и художественного творчества;
- обществознание — практика жизни в социуме.

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

Понятно, что устремление образования в будущее необходимо для стимуляции развития как обычного ребенка, так и ребенка с ОВЗ, и для отечественной педагогической культуры характерно не ограничиваться утилитарными знаниями, которые могут использоваться лишь непосредственно «здесь и сейчас». В соответствии с этими традициями при разработке академического компонента в каждой из шести содержательных областей применяется логика сознательного разумного превышения актуальных возможностей и потребностей ребенка: обучение «ведет» за собой развитие. Подчеркнем, что этот принцип един для всех вариантов стандарта, включая третий и четвертый, ориентированные на нецензурный и даже индивидуально определяемый уровень образования.

Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, в своей основе уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится дозированная, но также опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное предметное и социальное окружение.



ние. При разработке содержания компонента жизненной компетенции принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку — т. е. может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие.

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

Соотношение компонентов жизненной компетенции и академического, таким образом, должно:

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

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

Таким образом, специальный образовательный стандарт, фиксируя шесть образовательных областей, представленных в двух взаимодополняющих и взаимодействующих компонентах, задает структуру основной образовательной программы, которая поддерживает сбалансированное развитие жизненного опыта ребенка с ОВЗ, учитывая его настоящие и будущие потребности.

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

Основные образовательные области и раскрывающие их содержательные линии обучения

Для всех вариантов стандарта едиными являются шесть областей образования с двухкомпонентной структурой. Сквозными для всех вариантов стандарта являются и раскрывающие области образования содержательные линии обучения. Варьируются при этом, требования к результатам их освоения на каж-

дой ступени образования. Рассмотрим, как реализуется предлагаемая логика построения требований к структуре образовательной программы в каждой из шести областей применительно к начальной ступени школьного образования детей с ОВЗ.

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

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

Язык и речевая практика

1. Владение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения.
2. Развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму. Владение способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач.
3. Развитие вкуса и способности к восприятию художественных произведений и собственному творчеству на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребенка.

Математика и применение математических знаний

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

Естествознание — практика взаимодействия с окружающим миром

1. Владение основными знаниями по природоведению и развитие представлений об окружающем мире,
2. Развитие способности использовать знания по природоведению и сформированные представления о мире для осмысленной самостоятельной органи-



зации безопасной жизни в конкретных природных и климатических условиях. Понимание особенностей, преимуществ и трудности собственного места проживания.

3. Развитие вкуса к познанию и способности к творческому взаимодействию с миром живой и неживой природы.

Знания о человеке — практика личного взаимодействия с людьми

1. Овладение первоначальными знаниями о человеке (о телесной и душевной жизни; здоровье, возрасте, поле, доме, семейных и профессиональных ролях, правах и обязанностях школьника, общекультурных ценностях и моральных ориентирах, задаваемых культурным сообществом ребенка, и др.).

2. Развитие представлений о себе и круге близких людей, осознание общности и различий с другими, способности решать соответствующие возрасту задачи взаимодействия со взрослыми и сверстниками выбирая адекватную дистанцию и формы контакта, обогащение опыта эмоционального сопереживания и самостоятельного морального выбора в обыденных житейских ситуациях и др.).

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

Знания в области искусств — практика художественного ремесла и художественного творчества

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

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

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

Обществознание — практика жизни в социуме

1. Овладение первоначальными представлениями о социальной жизни, профессиональных и социальных ролях людей, об истории своей большой и малой Родины. Формирование представлений об обязанностях и правах самого ребенка, его роли ученика и члена своей семьи, растущего гражданина своего государства.

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

3. Развитие вкуса к участию в общественной жизни, способности к творческому сотрудничеству со сверстниками и взрослыми для реализации социально заданных задач, соответствующих возрасту ребенка.

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

Требования к результатам освоения основной образовательной программы

Самым общим результатом освоения основной образовательной программы детьми с ОВЗ должно стать введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из ее образовательного пространства. Развитие в контексте культурных ценностей открывает самому «проблемному» ребенку возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает стремление, а во многих случаях и готовность взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию. Получая, таким образом, осмысливаемое образование, ребенок с ОВЗ овладевает действительно полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества.

Результаты освоения основной образовательной программы предлагается оценивать по завершении каждой из ступеней школьного образования, учитывая, что у ребенка с ОВЗ может быть свой — индивиду-



альный — темп освоения содержания образования, и его стандартизация в относительно коротких временных промежутках объективно невозможна. В данном случае речь идет о требованиях к результатам начального школьного обучения во всех четырех вариантах стандарта для каждой категории детей с ОВЗ.

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

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

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

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

мирования академических знаний, умений и навыков в выбранной области образования.

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

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

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

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