

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ И НАУКИ
КАБАРДИНО-БАЛКАРСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «КАБАРДИНО-БАЛКАРСКИЙ
ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»
(ГБПОУ «КБГТК»)

СОГЛАСОВАНО:



Директор ГБУ «Центр психолого-
медико-социального
сопровождения»
Ф.Х. Дикинова
2022 г.

УТВЕРЖДАЮ:



И.о. директора ГБПОУ
«Кабардино-Балкарский
гуманитарно-технический колледж»
Б.З. Абазов
2022 г.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

«Тьюторское сопровождение обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в среднем профессиональном образовании».

Нальчик 2022 г.

Содержание

1. Нормативная правовая база тьюторского сопровождения в условиях инклюзивной практики.....	2
2. Качественные изменения в культурном развитии общества через призму отношения к человеку с особенностями развития.....	3-4
2.1. Исторические истоки тьюторства.....	4-7
3. Современный взгляд на тьюторство.....	7-8
3.1. Феномен тьюторства для образовательных систем разных стран...8-11	
3.2. Основы тьюторской деятельности.....	11-14
4. Цели и задачи тьюторской практики.....	15-18
5. Особенности сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ различных нозологических категорий.....	18-19
5.1. Сопровождение обучающихся с нарушениями слуха.....	19-21
5.2. Сопровождение обучающихся с нарушениями зрения.....	22-24
5.3. Сопровождение обучающихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.....	24-28
5.4. Сопровождение обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	28-31
5.5. Сопровождение обучающегося с расстройствами аутистического спектра (РАС).....	31-32

1. Нормативная правовая база тьюторского сопровождения в условиях инклюзивной практики

Нормативную правовую основу деятельности тьютора составляют:

Конвенция Генеральной Ассамблеи ООН о правах инвалидов (принята 13 декабря 2006 года);

Федеральный закон от 3 мая 2012 года № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»;

Федеральный закон от 1 декабря 2014 года № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов»;

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 ноября 2015 года № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи»;

Приказ Минтруда России от 10.01.2017 N 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 N 45406)

Приказ Минтруда, Минпросвещения, Министерства науки и высшего образования РФ от 14 декабря 2018 года № 804н/299/1154 «Об утверждении Типовой программы сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействие в последующем трудоустройстве»;

Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014 N 06-281 «О направлении Требований» (вместе с «Требованиями к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащённости образовательного процесса», утв. Минобрнауки России 26.12.2013 N 06-2412вн);

Письмо Минпросвещения России от 20 февраля 2019 года № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью».

2. Качественные изменения в культурном развитии общества через призму отношения к человеку с особенностями развития

В истории развития человечества взаимоотношения семьи, имеющей ребенка с отклонениями в развитии и общества прошли путь от диктата социума, предписывающего избавляться от неполноценных младенцев, до понимания необходимости оказания помощи и поддержки таким семьям. Следует отметить, что ситуация проблемности возникает в семье с момента рождения в ней ребенка с ограниченными возможностями здоровья и проявляется как отношение социума к дефекту.

Генезис проблемы такой семьи детерминирован историей отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья на протяжении развития современной цивилизации и может рассматриваться в тесной взаимосвязи с нею. Восприятие здоровыми согражданами лиц, имеющих физические и психические недуги, в разные исторические эпохи имело свои особенности и складывалось по-разному. Изучение литературных источников дает возможность выделить определенные этапы в истории этих взаимоотношений.

Избавление от неполноценных лиц, включая новорожденных, считалось формой самозащиты человека и государства в древнем мире (в древних Греции и Риме). Имеются свидетельства о том, что существовал закон царя Спарты Ликурга (IX–VIII вв. до н. э.), предписывающий согражданам умерщвлять физически неполноценных младенцев, руководствуясь, по мнению римского философа Сенеки, «правилами разума: отделять негодное от здорового». Римское право относило умалишенных и глухонемых к категории недееспособных лиц и лишало их гражданских прав, включая в эту категорию как бедных, так и богатых граждан.

Период Средневековья не принес положительных изменений в жизнь семей душевнобольных лиц. В мировоззрении людей того времени доминировали суеверия. «Носитель недуга воспринимался как существо неполноценное, а потому и не заслуживающее внимания. Инвалид не мог рассчитывать даже на нейтральное отношение окружающих, так как большинство из них в рассматриваемый период было убеждено, что глухота, слепота, сумасшествие, врожденное уродство есть наказание человеку за грехи...» (Н. Н. Малофеев).

Православие, по сравнению с католицизмом, отличалось более мягким отношением к лицам с физическими и психическими недостатками. Некоторые из юродивых и калек были отнесены к лику святых. Юродивых на

Руси чтили как посланников бога - свидетельство тому собор Василия Блаженного на Красной площади в Москве.

Пришедшая на смену Средневековой эпоха Возрождения провозглашает фундаментальную идею о равенстве людей. По свидетельству Н. Н. Малофеева, именно в этот период возникают первые гуманистические идеи в отношении лиц с психофизическими недостатками:

- философские трактаты Эразма Роттердамского, убеждавшие современников в принципиальном равенстве всех людей независимо от их социального положения;
- исследования Джордано Бруно, относящие телесные недостатки и уродства человека к природным изъянам, а не к его личностным свойствам;
- классификация душевных болезней Феликса Платтера;
- опыт испанского монаха Педро Понсе де Леон, создавшего оригинальный метод обучения речи глухих лиц;
- идеи знаменитого славянского педагога Яна Амоса Коменского, который считал, что «учить можно всех аномальных детей, и из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека»;
- удивительный опыт известного французского психиатра Жана Итара, который предпринял попытку и добился положительного результата в обучении и воспитании найденного им в лесу мальчика Виктора с глубокой умственной отсталостью.

Эти труды и исследования других ученых гуманистов представляли собой новаторские ростки нового гуманного восприятия лиц с психофизическими недостатками. А их идеи стали вехами в истории развития отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

2.1. Исторические истоки тьюторства

Тьютор (англ. tutor — наставник, репетитор, преподаватель) — это человек, который сопровождает ребенка в учебном процессе, помогает ему решать возникающие образовательные и организационные вопросы, а под тьюторством понимают сложившуюся форму наставничества.

Возникновение тьюторства связывают с Древней Греции. Для передачи знания и помощи в овладении теми или иными навыками в выбранной сфере, древними греками часто проводились импровизированные занятия с неформальным педагогическим сопровождением.

Позже, примерно в 12 - 14 веках, этот формат получил развитие в элитных британских университетах, где активно применяется и по сей день.

В те времена в английских университетах – Оксфорде и Кембридже – тьюторы, выполняя функции наставников, были необходимым связующим звеном между профессорами и студентами. Английский университет не заботился о том, чтобы студенты слушали именно определенные курсы. Каждый профессор читал и комментировал свою книгу. Студенту предстояло самому решать, каких профессоров и какие предметы он будет слушать. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах, и студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. В свою очередь куратор помогал сопоставлять личные предпочтения подопечного и требования, предъявляемые к экзаменам по выбранным предметам. Студент занимался самообразованием, а наставник контролировал этот процесс.

Основным процессом получения университетской образованности был процесс самообразования, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения самообразования (технологического, технического). Тьютор не получал для этого никакого специального педагогического образования, он передавал свой опыт самообразования в силу того, что владел техниками рефлексии и передачи, оставаясь в полном смысле университетской фигурой: «тьюторствуя», он продолжал вести научные исследования, самообразовываться, жить университетской жизнью.

Важной чертой средневековых университетов являлся его наднациональный и демократичный характер, который выражался в том, что на одной студенческой скамье могли оказаться люди всех возрастов и социального положения. Как правило, большинство средневековых университетов имели четыре факультета: артистический (факультет искусств), богословский, медицинский и юридический. Основными методами обучения были лекции и диспуты. От студента требовалось посещать лекции: обязательные дневные и повторительные вечерние. Наряду с лекциями еженедельно происходили диспуты.

В XVII веке тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. В течение XVIII-XIX веков в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении, лекционная стала служить дополнением к ней.

Ситуация в сфере образования в России складывалась иначе. Немецкая модель университета, которую унаследовала Россия, не предполагала института тьюторства. Ко времени возникновения первого университета в России (в 1755 г. – на 600 лет позже, чем в Европе), университет как институт образования «оброс» системой кафедр и программ изучения каждого курса. В

России это было введено как должное. Никаких условий для возникновения внутреннего и внешнего, свободного и открытого образовательного пространства, а значит, и «сопровождения движения», в нем не было.

Исключением можно считать известный Лицей, торжественное открытие которого состоялось 19 октября 1811 года во дворцовом флигеле Царского Села. Не только к ученикам, но и к преподавателям Царскосельского лицея предъявлялись высочайшие требования. Это были большей частью молодые люди, энергичные, преданные своему делу, не боявшиеся экспериментировать - лицейские преподаватели не просто проповедовали истины с высоты своей кафедры, а стали каждому лицеисту настоящим другом, стремились учить детей собственным примером. Атмосфера дружбы и доброжелательности, любви к своим подопечным, царившие на занятиях ценились более всего.

Обучение в Лицее отличалось конкретностью и практичностью - педагог ставил целью не только сообщить необходимый ученику запас знаний по предмету, а непременно добиться осязаемых практических результатов. Образовательный процесс в нем не был направлен на получение знаний в какой-либо узкой области, изначально было стремление вырастить новое поколение людей - людей высокообразованных, равнодушных, свободомыслящих и творческих.

Англоязычное слово «тьютор» появилась в русской педагогической практике благодаря англофилу М.Н. Каткову - в XIX веке, с вводом института классных наставников, в обязанности которых входила организаторская деятельность, наблюдение за развитием подопечных и культивирование высоких нравственных и моральных принципов.

В целом же, в России наставничество складывалось скорее среди домашних учителей, гувернёров, классных дам и монастырских наставников, но, в такой среде не хватало ценностей корпоративности, гражданского общества, открытого образовательного пространства - существовал только индивидуальный подход к подопечному.

В послереволюционной России понятие «тьютора» долгое время не закреплялось в качестве отдельной педагогической фигуры. Тьюторство входит в педагогический словарь и педагогическую практику в стране начиная с конца 80 годов XX века.

Возникновение тьюторского движения и оформление его как педагогической практики в России в этот период тесно связано с именем Т.М.Ковалевой, которая создала в Томске школу «Эврика-Развитие». Эта школа стала распространителем и пропагандистом тьюторства в России. При ее активном содействии был разработан и принят стандарт профессиональной деятельности тьютора. В Томске стали проводиться всероссийские

тьюторские конференции. Томские педагоги поехали работать в Москву первыми московскими тьюторами.

В современной России тьюторство тесным образом связано с инклюзивным образованием. Главная задача тьютора - сопровождение детей с особенностями в развитии и оказание им помощи в социализации (Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).

3. Современный взгляд на тьюторство

Одним из необходимых условий качественного образования для многих категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью является наличие системы тьюторского сопровождения, реализующей инклюзивную практику. В инклюзивном образовании тьютор – это специалист, который способствует созданию условий для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную и социальную среду образовательной организации. Перед тьютором в инклюзивном образовании стоит важная задача: помочь детям с ОВЗ стать успешными в обществе. А это значит, что «объектом сопровождения становится сама жизнь детей с особенностями в развитии, главным аспектом которой является создание условий для полноценной и качественной жизни человека со специальными нуждами в рамках нового образовательного пространства».

Тьютор может и должен сопровождать не только образовательный интерес ребенка с ОВЗ, но и его семью, сформировать вокруг ребенка толерантную к нему социокультурную среду. Кроме того, тьютор в инклюзивном образовании может учитывать потребности всех участников, стать платформой для приобретения ими представлений в области регулирования человеческих отношений, формирования качества толерантности, что позволит более успешно решать вопросы адаптации детей с ОВЗ в современном мире» (Н.Н. Зыбарева).

В отечественной педагогике существуют разные взгляды на содержание понятия «тьютор». В исследованиях Л.В. Бендовой, Е.С. Комракова, С.А.Щенникова, тьютор определяется как преподаватель консультант – «специалист в области организации образования и самообразования».

По мнению Т.М. Ковалевой, тьютор – это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы, а целью тьюторского

сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности.

А. А. Попов отмечает, что тьютор одновременно выполняет три функции: организатора (организация, контроль и помощь в осуществлении режима); фасилитатора (организация инициирования индивидуальных образовательных интересов); коуча (организация консультирования будущей идентичности, проектирование и реализация индивидуальных образовательных стратегий и программ).

В целом, тьютор не является «транслятором» знаний, не занимается организацией учебного процесса. Основные задачи тьютора – выявить и «продвинуть» интерес обучающегося (ученика), создать ту избыточную среду, где бы появились дополнительные ресурсы для создания и реализации индивидуальной образовательной программы.

Тьютор – специалист, наделенный целым рядом функциональных обязанностей. Относя тьютора к типу профессии «человек – человек», важно понимать, что взаимодействие и процесс общения тьютора не связаны только лишь с конкретным обучающимся, когда выявляются интересы, организуется процесс обратной связи и т.п. Значительная часть рабочего времени уходит именно на координацию деятельности разных субъектов образования (родителей, педагогов, воспитателей и др.), которые могут стать ресурсом в разработке и реализации индивидуальной образовательной программы конкретного обучающегося.

Тьютор как специалист, организующий деятельность по сопровождению, всегда ориентирован на субъектность ребенка и его право самостоятельно совершать выбор и нести ответственность за него. Сопровождая («следуя рядом вместе с кем-либо в качестве спутника»), тьютор движется вместе с изменяющейся личностью, разрабатывающей и реализующей свою персональную индивидуальную образовательную программу, при этом оказывая необходимую помощь и поддержку.

3.1. Феномен тьюторства для образовательных систем разных стран

В настоящее время в Британии тьюторство существует в основном как система личных наставников, актуальность и необходимость которой подчинена основной цели британского образования – развитию мышления, а точнее, умений мыслить, аргументировать и дискутировать. Тьютор воспринимается как личный научный руководитель студента, лектор, наставник, партнер, тренер, коллега, друг, воспитатель в одном лице,

способствующий развитию логического мышления и усвоению лекционного материала. Целесообразность тьюторства объясняется существенным преобладанием в учебных программах часов, выделенных на самостоятельную работу, над аудиторными, что трансформирует процесс образования студента в его самообразование, но под наблюдением тьютора.

В США распространено тьюторство, основанное на моделировании организаторских учебных навыков при помощи студентов-тьюторов. Развито также и тьюторское сопровождение в дистанционном обучении, в котором средствами тьюторской деятельности выступают Интернет, чат-кабинеты, интерактивная доска. Тьютор в дистанционном обучении играет роль консультанта, эксперта и коучера.

В Германии тьюторство приняло форму студенческого, которое расширяет культурные партнерские отношений между двумя вузами.

В Португалии тьютор совмещает в себе сразу пять функций: методиста, стимулятора, наблюдателя, технического специалиста и эксперта.

В Австралии тьюторству отведена роль в социальной и образовательной адаптации студентов-новичков и активном вовлечении студентов в процесс обучения, в котором тьютором выступает как практикующийся студент-выпускник, так и младший представитель преподавательского состава. Содержание деятельности тьютора – это посещение лекций по предмету и участие в разработке заданий, контроль за посещаемостью, социализация студентов, обеспечение обратной связи и др.

Признавая значимость феномена тьюторства для образовательной системы любой страны, необходимо отметить, что причины возникновения, методы и содержание, которые вкладываются ими в данное понятие, разнообразны. Именно поэтому был проведен сравнительный анализ существующих в различных условиях моделей тьюторства. Он проводился по основаниям, отражающим основные характеристики исследуемого феномена:

- тьютор как субъект;
- тьюторство как процесс;
- формы, содержание деятельности и результат работы тьютора.

Тьютор как субъект представляет собой лицо, помогающее учащемуся обучаться. В каждой использующей тьюторское сопровождение стране оно основывается на принципе индивидуализации.

Тьюторство как процесс определяется как индивидуальное консультирование, в ходе которого педагог помогает ребенку разработать индивидуальную образовательную траекторию как программу собственной деятельности, сопровождает процесс ее реализации. Данное определение

может быть применимо к процессу тьюторского сопровождения в любой стране, практикующей его.

Формы деятельности тьютора весьма разнообразны – они могут быть представлены как в очном варианте получения образования, так и в дистанционном, возможна как индивидуальная, так и групповая форма реализации тьюторского сопровождения.

Функции тьюторов обусловлены структурой образовательного процесса. Помимо воспитательной функции, доминирующей в классической (английской) модели, тьютор стал носителем образовательной, обучающей и развивающей функций. Главное, за что ответственен тьютор во всех странах – это составление совместно с обучающимся его индивидуальной образовательной траектории и ее реализация на практике.

Принципиально тьюторство можно определить как индивидуальное консультирование обучающегося, в процессе которого педагог помогает ребенку разработать индивидуальную образовательную траекторию. В тьюторской работе реализуются ценности индивидуализации, самоопределения личности, осмысленного отношения человека к собственной жизни.

При сравнении тех воспитательных функций, которые тьютор выполняет в указанных образовательных системах, можно сделать вывод об их схожести с классической моделью.

Развивающая функция в самом широком виде (как интеграция в социум, как социализация личности) представлена в России. В Германии обязанности тьютора подразумевают выполнение также образовательных функций - в соответствии с классической моделью. Содержание деятельности тьютора сохранило свою первоначальную самобытность в британских университетах, в таком же виде оно было заимствовано арабскими университетами.

Цель применения тьюторской модели обучения зависит от особенностей национальной модели. В классическом случае это развитие метакогнитивных способностей (умственной гибкости). Такая направленность в высшей степени соответствует принципу индивидуализации обучения. Она сохраняется в Великобритании и культивируется в арабских университетах. В России главной целью является сопровождение становления индивидуальной образовательной траектории, в Германии – развитие профессиональных компетенций.

К общим тенденциям, подтолкнувшим страны идти путем внедрения тьюторских моделей обучения, относят религию (при полноте трех религий все они призывают к обучению при помощи самообразования), тип системы образования (необходимость в тьюторстве при открытости

образования), цель (способность к самоопределению в любых сферах жизни и ситуациях).

3.2. Основы тьютерской деятельности в отечественной практике

В современной теории и практике сложились разные подходы к представлению тьюторской деятельности.

Во-первых, тьюторскую деятельность рассматривают как взаимодействие тьютора и обучающегося, направленное на понимание возможностей использования ресурсов образовательного и воспитательного пространства образовательной организации для построения и реализации индивидуальной образовательной программы. В связи с этим тьютор выполняет функцию соразработчика образовательных проектов и программ, выступает как консультант в сфере образовательных услуг, совмещает позицию наставника и проектировщика.

Образовательная практика свидетельствует о том, что тьюторская деятельность должна быть ориентирована на максимальное расширение образовательной среды, освоение которой позволит каждому обучающемуся использовать ее ресурсы для построения и реализации собственной индивидуальной образовательной программы (маршрута).

Во-вторых, реализация тьюторской деятельности возможна лишь в условиях открытого образовательного пространства. Т.М. Ковалева выделяет три основных вектора, образующих образовательное пространство профессиональных действий тьютора:

- социальный вектор – анализ инфраструктуры образовательной организации для реализации индивидуальной образовательной программы;
- предметный вектор – изменение границ предметного знания и корректировка индивидуальной образовательной программы;
- антропологический вектор – выявление и расширение личностного, антропологического потенциала и перевод данного потенциала в категорию ресурсов.

Поэтому, тьютору необходимо осуществлять свою деятельность в трех направлениях: социальном, предметном и антропологическом.

Практика инклюзивного образования зачастую перед тьютором ставит задачу проектирования образовательной среды для решения задач тьюторского сопровождения особого ребенка. Понятие «образовательная среда» обычно пользуются для того, чтобы подчеркнуть, что обучение и развитие ребенка всегда происходит в определенных социокультурных условиях, которые могут облегчать или затруднять организованные

педагогические действия. В психологической теории и практике выделяют 4 модели образовательной среды.

1. Эколого-личностная модель образовательной среды, разработанная В.А. Ясвиным, которая определяет среду «как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении».

Рассматривая образовательную среду как предмет психолого-педагогического проектирования, В.А. Ясвин определяет следующее: чтобы обладать образовательным эффектом, образовательная среда должна обеспечить комплекс возможностей для развития всех субъектов образовательного процесса. Сам процесс включает в себя три структурных элемента как совокупность условий, факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

- пространственно-предметный элемент (помещения, прилегающие территории и пр.), который должен обеспечить разнородность пространственных условий, связанность их функциональных зон, гибкость, управляемость, символическую функцию, индивидуализированность и аутентичность;

- социальный элемент должен обеспечивать взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов межличностными взаимоотношениями, включая ролевые функции и взаимоуважение друг друга;

- психо-дидактический элемент, т.е. содержание и методы обучения, обусловленные педагогическими целями построения образовательного процесса и обеспечивающие соответствие целей обучения, его содержания и методов психологическим, физиологическим и возрастным особенностям развития детей.

2. Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды. Данная модель разработана В.В. Рубцовым. Развитие ребенка, считает автор, требует от него участия в различных видах деятельности и, соответственно, в создании различных видов общности. Поэтому, чтобы быть развивающим, образование должно быть многофункциональным и объединять скоординированные усилия педагогов, психологов, управленцев и других профессионалов.

Образовательная среда понимается В.В. Рубцовым как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между педагогом и учащимися, а также между самими учащимися, которые обеспечивают передачу учащимся необходимых для данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания, умения

и навыки коммуникации. Необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и (или) с другими субъектами образовательного процесса.

3. Антрополого-психологическую модель образовательной среды предлагает В.И. Слободчиков. В своем подходе В.И. Слободчиков, как и В.В. Рубцов, также использует понятие совместной деятельности участников образовательного процесса, но в несколько иной логике, подчеркивая относительность образовательной среды, ее незаданность.

Образовательная среда определяется им как системный продукт взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого обучающегося. При этом образовательное пространство задается совокупностью образовательных сред и процессов. Его границы могут сужаться и расширяться, так как они задаются профессиональной деятельностью педагога, масштабом вовлечения социокультурного окружения в сам педагогический процесс.

В качестве параметров образовательной среды исследователь предлагает использовать ее насыщенность (т. е. ресурсный потенциал) и структурированность (т.е. способ ее организации).

4. Психо-дидактическая модель образовательной среды (В.И. Панов, Н.Ф.Круглова). В отличие от других моделей образовательной среды в социальном компоненте особый акцент ставится на типах коммуникативного взаимодействия между субъектами образовательной среды, в первую очередь учащихся между собой, с педагогами и родителями.

В функциональном отношении эта образовательная среда должна быть направлена на создание условий, обеспечивающих:

- социализацию учащихся в соответствии с возрастными этапами развития (проживание Детства);
- развитие у учащихся субъектных качеств;
- включение учащихся в различные виды совместной деятельности между собой и со взрослыми;
- развитие актуального уровня способностей обучающегося и актуализацию зоны их ближайшего развития;
- природосообразность образовательных технологий и их практическую реализацию в смысле их соответствия природным, психологическим и физиологическим, также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития обучающегося.

На каждом возрастном этапе развития образовательная среда должна предоставлять возможности для решения соответствующих психологических задач развития. В связи с этим важнейшим моментом организации

образовательной среды являются психологическая диагностика и коррекция регулятивно-когнитивной сферы построения учебной деятельности как того психологического новообразования и технологического компонента, который обеспечивает успешность (неуспешность) восприятия и усвоения обучающегося учебного материала.

При этом создание образовательной среды включает в себя:

- создание образовательного пространства данной образовательной организации, предоставляющей участникам образовательного процесса возможность выбора педагогических технологий, форм деятельности и иных условий, обеспечивающих образовательные потребности обучающегося;
- создание всевозможных общностей обучающихся, обучающегося и педагога на основе их включения в различные виды совместной деятельности;
- создание ситуации взаимодействия обучающегося, педагога и других участников образовательного процесса с образовательным пространством;
- создание учебных ситуаций, направленных на актуализацию зоны ближайшего развития обучающихся.

Деятельность тьютора в рамках сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это всегда работа в междисциплинарной команде. Без нахождения общего языка, постановки общих комплексных задач по включению «особого» ребенка в образовательный процесс, работу образовательной организации в данном направлении нельзя назвать успешной. Междисциплинарную команду отличают:

- общие ценностные ориентиры в профессиональной деятельности и в вопросе о включении детей с ОВЗ в образовательную среду;
- профессиональная и личностная поддержка друг друга;
- единый философский и методологический подход в работе со всеми участниками образовательного процесса;
- взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребенку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы;
- единый профессиональный язык;
- достоверная информация о продвижении ребенка, динамике его развития, представляемая специалистами и преподавателями друг другу, активная позиция в формировании запроса;
- скоординированность и четкая организация действий как в рабочих, так и в проблемных, критических ситуациях;
- привлечение дополнительных методических, материальных и других ресурсов;
- участие в широком профессиональном сообществе.

4. Цели и задачи тьюторской практики

Основной целью деятельности тьютора является персональное сопровождение обучающегося в процессе его становления в образовательном пространстве образовательной организации.

К основным задачам тьютора можно отнести следующие:

- выявление индивидуальных образовательных и социальных потребностей обучающегося, определение возможностей и способов их реализации;
- помощь мастеру производственного обучения или куратору группы в разработке и реализации индивидуальных учебных планов как в рамках учебной деятельности, так и с целью развития социальных компетенций;
- создание условий для реальной индивидуализации процесса обучения в рамках учебной деятельности;
- организация и стимулирование разных видов деятельности обучающихся, в том числе в получении ими дополнительного образования;
- психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, имеющих затруднения в вопросах формирования и реализации индивидуальных учебных планов;
- мониторинг эффективности реализации индивидуального плана сопровождения.

В перечень трудовых функций тьютора входят:

1. Организация процесса индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов;

Организация их персонального сопровождения в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения;

Координация поиска информации обучающимися для самообразования;

Сопровождение процесса формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее).

2. Распределение и оценивание совместно с обучающимся имеющихся у него ресурсов всех видов для реализации поставленных целей;

Координация взаимосвязи познавательных интересов обучающихся и направлений предпрофильной подготовки и профильного обучения:

- определяет перечень и методику преподаваемых предметных и ориентационных курсов, информационной и консультативной работы, системы профориентации;

- выбирает оптимальную организационную структуру для этой взаимосвязи.

3. Оказание помощи обучающемуся в осознанном выборе стратегии образования, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования;

Создание условия для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий);

Обеспечение уровня подготовки обучающихся, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта, проведение совместно с обучающимся рефлексивного анализа его деятельности и результатов, направленных на анализ выбора его стратегии в обучении, корректировку индивидуальных учебных планов.

4. Организация взаимодействия обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана, содействие генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов.

5. Организация взаимодействия с родителями, лицами, их заменяющими, по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся, составлению, корректировке индивидуальных учебных (образовательных) планов обучающихся, анализ и обсуждение с ними хода и результатов реализации этих планов.

6. Осуществление мониторинга динамики процесса становления выбора обучающимся пути своего образования.

7. Организация индивидуальных и групповых консультации для обучающихся, родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам устранения учебных трудностей, коррекции индивидуальных потребностей, развития и реализации способностей и возможностей, с использованием различных технологии и способов коммуникации с обучающимся (группой обучающихся), включая электронные формы (интернет-технологии) для качественной реализации совместной с обучающимся деятельности.

8. Поддержка познавательного интереса обучающегося, с анализом перспективы развития и возможностей расширения его диапазона.

9. Синтез познавательного интереса с другими интересами, предметами обучения.

10. Способствование наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности обучающегося.

11. Участие в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятий, предусмотренных образовательной программой образовательного

учреждения, в организации и проведении методической и консультативной помощи родителям обучающихся (лицам, их заменяющим).

12. Обеспечение и анализ достижения и подтверждения обучающимися уровней образования (образовательных цензов).

13. Контроль и оценка эффективности построения и реализации образовательной программы (индивидуальной и образовательного учреждения), с учетом успешности самоопределения обучающихся, овладения умениями, развития опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся, с использованием компьютерных технологии, в том числе, текстовых редакторов и электронных таблиц в своей деятельности.

14. Обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса, выполнение правил по охране труда и пожарной безопасности.

Тьютор должен знать:

- приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации;
- законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную, физкультурно-спортивную деятельность;
- Конвенцию о правах ребенка;
- основы педагогики, детской, возрастной и социальной психологии;
- психологию отношений, индивидуальные и возрастные особенности детей и подростков, возрастную физиологию, школьную гигиену;
- методы и формы мониторинга деятельности обучающихся;
- педагогическую этику;
- теорию и методику воспитательной работы, организации свободного времени обучающихся;
- технологии открытого образования и тьюторские технологии;
- методы управления образовательными системами;
- современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, реализации компетентностного подхода;
- методы установления контактов с обучающимися разного возраста и их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе, убеждения, аргументации своей позиции;
- технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения;
- основы экологии, экономики, права, социологии;

- организацию финансово-хозяйственной деятельности образовательного учреждения;
- административное, трудовое законодательство;
- основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;
- правила внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения; правила по охране труда и пожарной безопасности.

Среди основных функций тьюторского сопровождения исследователи выделяют:

- информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, разработки и реализации ИОП;
- развивающую диагностику образовательных потребностей, возможностей и перспектив обучающегося;
- содействие в антропологическом развитии обучающегося с целью успешной реализации ИОП;
- тьюторскую навигацию и консультирование по проблемам образования, разработки и реализации ИОП;
- организацию рефлексии;
- тренинги самоуправления и саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности обучающегося.

Организационные условия внедрения тьюторства в профессиональные образовательные организации:

1. Поддержка индивидуализации обучения на уровне Устава и локальных нормативных правовых актов образовательного учреждения.
2. Организация обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, готовность к принятию новых образовательных идей и технологий.

5. Особенности сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ различных нозологических категорий

Группа обучающихся с ОВЗ, входящих в образовательные учреждения, неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят обучающиеся с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, расстройствами аутистического спектра (РАС) и т.п. Таким образом, при сопровождении обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в рамках инклюзивного образования

тьютор имеет дело со студентами разных нозологических групп, что значительно затрудняет разработку общих методик.

В работе с новым подопечным тьютор опирается не только на свои знания и опыт, но и на интуицию. Следует иметь в виду, что на профессиональное развитие обучающегося с инвалидностью или ОВЗ влияют следующие факторы:

- вид (тип) нарушения;
- степень и качество первичного дефекта;
- время возникновения первичного дефекта (чем раньше имеет место патологическое воздействие и как следствие – повреждение речевых, сенсорных или ментальных систем, тем сильнее будут выражены отклонения психофизического развития).

Вследствие неоднородности обучающихся с инвалидностью и ОВЗ степень их сопровождения и задачи сопровождения также будут различными. Это не исключает ряда общих закономерностей, которые проявляются у большинства обучающихся с ОВЗ:

- трудности взаимодействия с окружающей средой, прежде всего, с окружающими людьми;
- нарушения развития личности;
- минимальная скорость приема и переработки сенсорной информации;
- меньший объем информации, сохраняющийся в памяти;
- затруднения в формировании словесных обобщений;
- затруднения, связанные с недостатками развития произвольных движений (отставание, замедленность, трудности координации) и замедленным темпом психического развития в целом;
- повышенная утомляемость, высокая истощаемость.

5.1. Сопровождение обучающихся с нарушениями слуха

Выделяют следующие виды нарушений слуха:

1. Неслышащие – люди с полным отсутствием слуха (потерявшие его до/после формирования речи).
2. Слабослышащие – люди с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие.

Слабослышащие имеют разные степени нарушения слуха:

1-я степень – доступно восприятие речи разговорной громкости на расстоянии 6 метров и более. Однако в шумной обстановке испытываются серьезные затруднения при восприятии и понимании речи. Люди общаются при помощи устной речи.

2-я степень – воспринимают разговорную речь на расстоянии менее 6 метров. Могут испытывать затруднения при восприятии и понимании речи в тихой обстановке. На занятиях необходимо обязательное использование слуховых аппаратов. Люди общаются при помощи устной речи, при этом она имеет специфические особенности.

3-я степень – воспринимают речь разговорной громкости неразборчиво на расстоянии менее 2 метров. Обычно понимают речь, когда видят лицо говорящего. Необходимо обязательное постоянное использование слуховых аппаратов для общения с окружающими и обучения.

4-я степень – восприятие речи разговорной громкости неразборчиво даже у самого уха. Понимают речь при наличии слуховых аппаратов, когда видят лицо говорящего и тема общения понятна.

Слабослышащий студент должен носить слуховые аппараты постоянно, чтобы иметь возможность все время слышать звуки и речь. Это обязательное условие для успешного обучения и общения. Если аппараты подобраны и настроены правильно, то их регулярное использование не вызывает у него дискомфорта и ухудшение слуха.

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. Поэтому для обучающихся с нарушениями слуха очень важно развивать речевые навыки.

У обучающихся с нарушениями слуха доминирует зрительное восприятие, поэтому весь процесс запоминания в основном строится на зрительных образах, в то время как у людей, слышащих этот процесс, восприятие слухо-зрительное и опирается на активную звуковую речь.

Память неслышащих и слабослышащих отличается рядом особенностей. Значительно интенсивнее, чем у нормально слышащих, меняются представления (происходит потеря отчетливости, яркости воспроизведения объекта, уменьшение размеров, перемещение в пространстве отдельных деталей объекта, уподобление предмета другому, хорошо известному). Запоминание находится в тесной зависимости от способа предъявления материала, поэтому затруднено запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала – слов, предложений и текстов.

На почве нарушений устной речи возникает расстройство письменной речи, которое проявляется в форме различных дисграфий (частичное нарушение процесса письма) и аграмматизмов (неспособность построения или восприятия грамматических конструкций).

При полной потере слуха речь формируется только в условиях специального обучения и с помощью вспомогательных форм – мимико-жестовой, дактильной речи, чтения с губ.

Слышащие значительную часть социального опыта усваивают спонтанно, люди с нарушениями слуха в этом плане ограничены в своих возможностях. Поэтому иногда наблюдаются трудности общения и своеобразия взаимоотношений, замкнутость.

При тяжелом снижении слуха (слабослышащие 3 и 4 степени, глухие) слуховой аппарат лишь улучшает разборчивость восприятия речи, может компенсировать ее нарушение. Слуховой способ восприятия речи, при котором обучающийся слушает, не глядя на собеседника, доступен только людям с незначительной степенью снижения слуха (слабослышащие 1 степени).

Зрительный способ восприятия речи чаще используют глухие люди, которые по артикуляции собеседника частично воспринимают и понимают речь, но не все звуки можно «прочитать» по губам. Например, звуки К, Г, Х не «видны» совсем.

Основные требования при работе с обучающимися с нарушениями слуха:

- необходимо следить за наличием у обучающегося слуховых аппаратов (слабослышащий человек должен носить два аппарата);

- обучающемуся необходимо предоставить место, максимально близкое к преподавателю:

- рекомендуется делать небольшие паузы после объяснения какого-либо вопроса;

- использовать как можно шире иллюстративный материал;

- при разговоре всегда смотреть в лицо студенту с нарушенным слухом;

- быть к собеседнику доброжелательным, не показывать своего недовольства или раздражения, вызванного непониманием речи;

- владеть способами необходимой помощи студенту с нарушенным слухом во время беседы или занятия: повторить фразу в более медленном темпе с тем же порядком слов, записывать лекции на видео, использовать компьютерные обучающие программы и т. д.;

- увеличить время, отведённое на выполнение заданий, также рекомендуется осуществлять сопровождение событий, происходящих на экране компьютера, текстовыми сообщениями и световыми сигналами.

- предоставлять возможность пользоваться наушниками для усиления звука, а также услугами сурдоперевода.

5.2. Сопровождение обучающихся с нарушениями зрения

Зрение – самый мощный источник информации о внешнем мире. 85-90% информации поступает в мозг через зрительный анализатор, и частичное или глубокое нарушение его функций вызывает ряд отклонений в физическом и психическом развитии человека. Зрительный анализатор обеспечивает выполнение сложнейших зрительных функций. Принято различать пять основных зрительных функций:

- 1) центрального зрения;
- 2) периферического зрения;
- 3) бинокулярного зрения;
- 4) светоощущения;
- 5) цветоощущения.

Выделяются следующие нарушения зрения – незрячие и слабовидящие. Незрячих делят на тотально слепых (Vis 0) и с остаточным зрением (Vis от 0 до 0,04 с оптической коррекцией стеклами на лучшем глазу).

Слабовидящими считают людей, имеющих остроту зрения от 0,2 до 0,6 (с оптической коррекцией стеклами на лучшем глазу). К данной категории относятся люди со следующими заболеваниями: близорукость, дальнозоркость, косоглазие, астигматизм, альбинизм, амблиопия, нистагм, микрофтальм, люди с монокулярным зрением, с нарушениями центрального и периферического зрения и др.

Из-за недостатка зрения у обучающихся можно наблюдать нарушения произвольного внимания, что ведет к расторможенности – низкому объему внимания, хаотичности, то есть нецеленаправленности, переходу от одного вида деятельности к другому, или, наоборот, к заторможенности обучающихся, инертности, низкому уровню переключаемости внимания. Дефекты зрительного анализатора, нарушая соотношение основных процессов возбуждения и торможения, отрицательно влияют на скорость запоминания. Быстрое забывание усвоенного материала объясняется не только недостаточным количеством или отсутствием повторений, но и недостаточной значимостью объектов и обозначающих их понятий, о которых люди с нарушением зрения могут получить только вербальное знание.

Ограниченный объем, сниженная скорость и другие недостатки запоминания студентов с нарушением зрения имеют вторичный характер, то есть обусловлены не самим дефектом зрения, а вызываемыми им отклонениями в психическом развитии.

У людей с нарушением зрения увеличивается роль словесно-логической памяти. Выявлена слабая сохранность зрительных образов и снижение объема

долговременной памяти. Объем кратковременной слуховой памяти у всех категорий людей с нарушением зрения высокий.

В зависимости от степени поражения зрительных функций нарушена целостность восприятия. У слабовидящих доминирует зрительно-двигательно-слуховое восприятие. Они способны одновременно воспринимать одно-два движения или отдельные элементы движений. Процесс узнавания у слабовидящих цветных, контурных и силуэтных изображений не однозначен. Из всех видов изображений лучше всего узнают цветные картинки, так как цвет дает им дополнительную к форме изображений информацию. Чем сложнее форма предмета и менее приближена к геометрическим формам, тем труднее они опознают объект.

При восприятии контурных изображений успешность опознания зависит от четкости, контрастности и толщины линии. Так, линии толщиной в 1,5 мм и выполненные черным цветом на белом фоне обучающиеся воспринимают быстрее всего.

Если в группе обучается студент с нарушением зрения, то необходимо четко дозировать зрительную нагрузку. Оптимальная нагрузка на зрение у слабовидящих студентов составляет не более 15–20 минут непрерывной работы. Для обучающихся с глубоким нарушением зрения, в зависимости от индивидуальных особенностей, она не должна превышать 10–15 минут.

Рабочее место студента с нарушением зрения необходимо располагать на первой-второй парте. Рекомендуется оснащение дополнительным освещением (не менее 1000 люкс общая освещенность, 400-500 люкс на рабочем месте).

Тьютору, преподавателю, мастеру производственного обучения, работающему с таким студентом, желательно не стоять в помещении против света, на фоне окна.

В связи с тем, что темп работы людей со зрительными нарушениями замедлен, следует:

- увеличить время, отведенное на выполнение заданий (особенно письменных);
- подбирать крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту иллюстративный материал;
- размещать объекты на доске (в презентации) так, чтобы они не сливались в единую линию, а хорошо выделялись по отдельности;
- увеличить количество комментариев, которые будут компенсировать обедненность и схематичность зрительных образов;
- уделять внимание точности высказываний, описаний, инструкций, не полагаясь на жесты и мимику;

- называть каждого говорящего по имени, чтобы было понятно, кто говорит;

- научить студента принимать необходимую помощь от одногруппников.

Речь тьютора, преподавателя, мастера производственного обучения должна быть выразительной и точной, ему необходимо проговаривать все, что он делает, пишет или рисует. Так как темп письма и чтения слепого и слабовидящего ниже, чем у нормально видящего, для записи важных фрагментов занятия можно использовать диктофон.

Важно, чтобы обучающийся имел возможность ориентироваться в пространстве - знать основные ориентиры помещения, где проводятся занятия, путь к своему месту. В связи с этим не следует менять обстановку и место студента, особенно на первых порах, пока он не выработает автоматизма движения в знакомом помещении.

5.3. Сопровождение обучающихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

При разнообразии врожденных и приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата у большинства людей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект, а именно задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций, которые имеют различную степень выраженности:

- при тяжелой степени люди не овладевают навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью. Навыки самообслуживания у них не сформированы;

- при средней степени двигательных нарушений люди овладевают ходьбой, но передвигаются неуверенно, часто с помощью специальных ортопедических приспособлений (костылей, канадских палочек, ходунков и т.д.). Навыки самообслуживания у них развиты не полностью из-за нарушений манипулятивной функции (наиболее многочисленная группа);

- при легкой степени двигательных нарушений люди ходят самостоятельно, уверенно себя чувствуют и в помещении, и на улице. Навыки самообслуживания сформированы, у них достаточно развита манипулятивная деятельность, но вместе с тем могут наблюдаться патологические позы, нарушения походки, насильственные движения и др.

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. В зависимости от причины и

времени возникновения и от действия вредных факторов выделяют следующие виды нарушений опорно-двигательного аппарата:

1. Заболевания центральной нервной системы:

- детский церебральный паралич (ДЦП);
- миопатия, нарушения функций опорно-двигательного аппарата при торзионной дистонии и других стойких гиперкинетических синдромах врожденной и наследственной природы;
- нарушения функций опорно-двигательного аппарата после перенесенного полиомиелита и других нейроинфекций.

2. Врожденные патологии опорно-двигательного аппарата:

- врожденный вывих бедра;
- кривошея;
- косолапость и другие деформации стоп;
- аномалии развития позвоночника (сколиоз);
- недоразвитие и дефекты конечностей (верхних или нижних);
- аномалии развития пальцев кисти;
- артрогрипоз (врожденное уродство).

Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата:

- травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей;
- полиартрит;
- заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит);
- системные заболевания скелета (хондродистрофия, рахит).

Среди нарушений опорно-двигательного аппарата основное место занимает детский церебральный паралич (ДЦП), составляющий 89% детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Общие нарушения, которые составляют структуру двигательного дефекта при ДЦП:

- нарушение мышечного тонуса по типу повышения (спастичность, мышечная гипертония) или понижения (гипотония), а также меняющийся тонус или смешанная форма с различными сочетаниями нарушений (дистония);

- наличие параличей и парезов (полное отсутствие или ограничение объема произвольных движений).

В зависимости от тяжести поражения мозга может наблюдаться полное или частичное отсутствие тех или иных движений. А это в своё время затрудняет формирование ходьбы, навыков самообслуживания, учебной и

других видов деятельности. Нарушения равновесия и координации движений (атаксия) проявляются в неустойчивости при сидении, стоянии и ходьбе. В тяжелых случаях человек не может сидеть или стоять без поддержки. Нарушения равновесия тела и координации движений проявляются также в патологической походке, которая наблюдается при различных формах ДЦП.

В результате нарушения координации тонких, дифференцированных движений человек испытывает трудности в манипулятивной деятельности и при письме. Такие люди затрудняются бросить мяч в цель, поймать его. Наблюдается несоразмерность движений, прежде всего, рук. Человек не может точно захватить предмет и поместить его в заданное место. При всех формах ДЦП нарушается кинестетическая чувствительность, и человеку сложно определить положение собственного тела в пространстве, нарушается координация движений и пр. У многих людей искажено восприятие направления движения. Например, движение ноги вперед ощущается как движение в сторону.

Для людей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. Механизм этих нарушений сложен и определяется как временем, так и степенью поражения центральной нервной системы. Дефицитарность моторной сферы приводит к двигательной, сенсорной, когнитивной, социальной депривации и нарушениям эмоционально-волевой сферы. Считается, что примерно 20-25% детей с ДЦП имеют потенциально сохранный интеллект, однако развитие их идет в дефицитарных условиях, что сказывается на психическом развитии. Все психические процессы при данном заболевании имеют ряд общих особенностей:

- нарушение активного произвольного внимания, которое отрицательно сказывается на функционировании всей познавательной системы человека с ДЦП;

- выраженность астенических проявлений – повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов;

- повышенная инертность и замедленность всех психических процессов.

В познавательной сфере у обучающихся с ДЦП проявляются нарушение формирования избирательности, устойчивости, концентрации, переключения, распределения внимания. Человек застревает на отдельных элементах. Отмечаются трудности формирования произвольного внимания. У людей с ДЦП есть трудности в пространственно-временной ориентировке.

Нарушения в формировании образной памяти (включающей в себя зрительную, слуховую, осязательную память) большей частью являются следствием нарушений восприятия. Словесно-логическая память

предполагает достаточный уровень развития речи и мышления, а поскольку эти функции у детей с ДЦП, как правило, формируются с опозданием, то и данный вид памяти задерживается в своем становлении. Более полно люди с церебральным параличом запоминают яркие предметы и те, по которым можно создать больше ассоциативных связей.

У студентов с ДЦП имеется ряд особенностей формирования мышления. Наглядно-действенное мышление формируется с большим опозданием, так как человек с ДЦП лишен возможности двигаться, либо такая возможность ограничена - он познает мир, основываясь лишь на наблюдениях и рассказах окружающих. Поэтому очень часто у обучающихся с ДЦП имеет место вербализация.

По эмоционально-волевым проявлениям людей с ДЦП условно можно разделить на 2 группы:

В одном случае, это люди с ДЦП с пониженной возбудимостью, чрезмерной чувствительностью ко всем внешним раздражителям. Обычно они беспокойны, суетливы, расторможены, склонны к вспышкам раздражительности, упрямству. Они эмоционально лабильны - то чрезмерно веселы, шумны, то вдруг становятся вялыми, раздражительными, плаксивыми. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, человек не может остановиться. Нарушения поведения могут проявляться в виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к окружающим, усиливаясь в новой для человека обстановке и при утомлении. Следует подчеркнуть, что нарушения поведения отмечаются не у всех людей с церебральным параличом.

У более многочисленной группы людей процесс торможения превалирует над процессом возбуждения. Они отличаются вялостью, пассивностью, безынициативностью, нерешительностью, заторможенностью. Такие люди с трудом привыкают к новой обстановке, не могут адаптироваться в изменяющихся условиях, с большим трудом налаживают контакты с новыми людьми. У данной категории отмечаются нарушения личностного развития: пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением, падением, сном и общением. Они стремятся к ограничению социальных контактов. Причиной этих нарушений чаще всего является гиперопекающее воспитание и реакция на физический дефект.

Работу со студентом, имеющим нарушения опорно-двигательного аппарата, необходимо начать с составления оптимального индивидуального плана обучения. Следует обсудить все варианты с родителями и вместе с ними

решить, какая именно форма образования наилучшим образом соответствует потребностям данного обучающегося.

Основные правила сопровождения студентов с ДЦП:

1. Сенсорная сверхчувствительность людей с ДЦП, при внезапном сенсорном возбуждении может вызвать резкое усиление спазма, поэтому следует избегать резких внешних воздействий. Необходимо приближаться к студенту со стороны лица, а если это невозможно, нужно словесно обозначить свои действия. Нельзя сажать людей с ДЦП спиной к двери и лицом к окну. Дверь и окно должны быть сбоку.

2. При повышенном или сниженном мышечном тоне обучающемуся важно подобрать правильную мебель. Обучающийся с двигательными нарушениями должен иметь возможность передвигаться по образовательному учреждению, кабинету, другим помещениям тем способом, которым он может; говорить и писать так, как позволяют его моторные возможности. Часто студенту важно находиться в стабильной позе, при которой влияние тонических рефлексов было бы минимальным.

3. Следует увеличить время, отведённое на выполнение заданий, и категорически исключить задания на время. При нарушении моторики рук, необходим индивидуальный подбор заданий в тестовой форме, позволяющий студенту не давать развернутый речевой ответ.

5.4. Сопровождение обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Снижение интеллекта – одно из самых распространенных нарушений. В клинической психиатрии принято выделять две основные формы интеллектуальных нарушений: умственную отсталость (олигофрению) как разновидность дизонтогенеза (В.В. Ковалев) и деменцию. При олигофрении отсутствует нарастание интеллектуального дефекта. Деменция представляет собой распад более или менее сформированных интеллектуальных функций.

В МКБ-10 (международная классификация болезней 10-го пересмотра)¹ даются лишь общие ориентиры для наиболее адекватной оценки умственной отсталости:

- легкая степень расстройства (F70) диагностируется при тестовых данных IQ в пределах 50-69 баллов, что в целом соответствует психическому развитию ребенка 9-12 лет;

¹ Краткий вариант, основанный на Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятой 43-ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения (на данный момент - актуальная версия МКБ-10 от 13 октября 2021 г.)

- умеренная степень (F71) диагностируется при IQ в пределах 35-49 баллов (6-9 лет);

- тяжелая степень (F72) 65 – при IQ в пределах 20-34 баллов (3-6 лет);

- глубокая (F73) – при IQ ниже 20 баллов (ребенок до 3 лет).

Чем более выражено расстройство, тем раньше оно обращает на себя внимание. Выявление резко усиливается с началом обучения в школе, достигая пика в 10-15 лет, после чего постепенно снижается.

При легкой степени 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 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. Возможно освоение социальных и ручных навыков, самостоятельные покупки, поездки по знакомым местам.

При тяжелой форме (тяжелая олигофрения) развитие речевых навыков и моторики минимально, в дошкольном периоде дети, как правило, неспособны к самообслуживанию и общению. Только в подростковом возрасте при систематическом обучении оказывается возможным ограниченное речевое и невербальное общение, освоение элементарных навыков самообслуживания.

При глубокой умственной отсталости (идиотия) 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.

В системе среднего профессионального образования возможно обучение по адаптированным программам профессионального обучения для лиц с легкой и умеренной умственной отсталостью.

При планировании и организации процесса профессиональной подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимо внесение корректив в учебные планы и программы с учётом психофизических и познавательных особенностей обучающихся, учитывающие их способности и возможности:

- должны быть значительно снижены объем и глубина изучаемого материала;
- должна быть упрощена структура изучаемого материала;
- дается значительно менее широкая система знаний и умений;
- ряд понятий не изучается.

Вместе с тем, формируемые у них профессиональные знания, умения и навыки должны быть вполне достаточными для того, чтобы подготовить их к труду по получаемой профессии. В обучении лиц с нарушениями интеллектуального развития необходимо использовать специфические методы и приемы, облегчающие им усвоение учебного материала:

1) Замедленность темпа обучения, что соответствует замедленности протекания психических процессов.

2) Осуществление повторения при обучении на всех этапах и звеньях курса.

3) Использование метода маленьких порций. Сложные понятия изучаются путем расчленения на составляющие, каждая составляющая изучается по отдельности.

4) Практическая направленность обучения, что обусловлено снижением способностей к усвоению теоретических знаний.

5) Широкое использование наглядности.

6) Разработка подробных технологических карт для закрепления у обучающихся с умственной отсталостью последовательности выполнения трудовых действий.

7) Принцип систематичности и последовательности, так как представления и знания обучающихся этой категории отрывочны, бессистемны. Обучающиеся затрудняются переносить их из одной ситуации в другую, новую, что затрудняет применение знаний.

Обучающихся с интеллектуальными нарушениями следует, начиная с первого курса, приучать к последовательным устным и письменным ответам на вопросы, к выполнению заданий по плану.

Целесообразно систематизирование использования памяток, алгоритмов, схем, технологических карт, определяющих последовательность операций. Сначала преподаватель показывает, как ими пользоваться, впоследствии он привлекает обучающихся к их самостоятельному применению.

При изучении новой темы обучающимся с умственной отсталостью рекомендуется объяснить, как они могут применить полученные знания в профессиональной деятельности и жизни (так как мышление конкретное, наглядно-действенное). Необходимо также формировать знания и умения, способствующие социальной адаптации: умения пользоваться услугами

службы занятости, связи, транспорта, медицины, навыки обеспечения безопасности жизнедеятельности, навыки самообслуживания, морально-этические нормы поведения, навыки общения с другими людьми.

5.5. Сопровождение обучающегося с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Детский аутизм в настоящее время рассматривается как особый тип нарушения психического развития. У 70% всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. Общими для них являются аффективные проблемы и трудности становления активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, которые определяют их установки на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность собственного поведения.

У обучающихся с РАС ограничены когнитивные возможности, прежде всего это трудности переключения с одного действия на другое, за которыми стоит инертность нервных процессов. Инертность может относиться к двигательной, речевой, интеллектуальной сферам. Труднее всего преодолевается инертность в мыслительной сфере, что необходимо учитывать при сопровождении студента в учебной деятельности.

Как правило, процесс адаптации обучающегося с РАС является длительным и нестабильным. Наблюдения показывают, что для человека с РАС важна продолжительность контактов. Это относится, прежде всего, к основному педагогу (мастеру производственного обучения) и тьютору, которые проводят с этими обучающимися максимально длительное время.

Дополнительные возможности для формирования более тесных личностных контактов со студентом дает внеучебная деятельность: походы, посещение культурных мероприятий, музеев. Однако вечеринки в группе, совместные экскурсии, походы могут оказаться слишком тяжелыми для студента с РАС, и он не получит от них удовольствия. Очень важно выяснить, как конкретный обучающийся относится к участию в том или ином мероприятии, и в случае необходимости поддержать его. Кроме того, у студента должно быть достаточно свободного времени в одиночестве, чтобы он смог восстановиться после чрезмерной стимуляции.

Вследствие особенностей восприятия, обучение в среде нормативно развивающихся сверстников не является простым и легким процессом для аутичного студента. У него часто наблюдается отставание в развитии речи, низкая социальная мотивация, а также гипер- или гипочувствительность к отдельным раздражителям, ему сложно установить контакт со сверстниками

без помощи взрослого. Отсюда следует, что сопровождение обучающегося тьютором может стать основным, если не самым необходимым, компонентом, который приведет к успеху в процессе социализации и профессионализации. В образовательном учреждении студенту с РАС:

- необходимо создать тихое, уединенное место, где бы он мог побыть один;

- важно иметь возможность выйти из кабинета/мастерской, имея при себе привычный любимый предмет, при этом надо стараться, чтобы это не отвлекало других студентов;

- предпочтительнее сидеть за последней партой, где он будет постепенно привыкать к обстановке;

- нужно предоставить возможность самостоятельно обследовать помещение кабинета, мастерской, комнаты для занятий;

- желательно сохранить возможность дозированного контакта с другими обучающимися, во избежание пресыщения, которое может привести к возможному дискомфорту;

- требуется общение исключительно негромким голосом.

Одежда специалиста должна быть темных тонов и в ней должно быть постоянство – это поможет студенту с РАС привыкнуть к нему. Аутичным обучающимся наиболее доступны схемы, и именно на них необходимо опираться в учебной и коррекционной работе.

В отношении студента с РАС необходимо также придерживаться следующих правил:

- избегать прямого взгляда на обучающегося, резких движений;

- не обращаться к нему с прямыми вопросами;

- не настаивать на продолжительности выполнения задания в случае отказа;

- создать атмосферу благожелательной поддержки и ободрения со стороны педагогического коллектива.