

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики

**КОМПЛЕКСНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И
ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ КАК ОСНОВА
ПРОЕКТИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ**

Учебно-методическое пособие



**Издательский центр «Удмуртский университет»
Ижевск 2018**

ББК 88.621.9я73
УДК159.9:376.4 (075.8)
К 637

Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом УдГУ

Рецензенты:

Гребенкин Д.Ю. доцент кафедры клинической психологии и психоанализа, канд. психол. наук

Андреева М.В. ст. преподаватель кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, канд. психол. наук

Комплексное изучение учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью как основа проектирования специальных индивидуальных программ развития: учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: Э.Б.Чиркова, Н.В.Шульженко, Г.С.Гуменная, Н.А.Обухова. – Ижевск: Изд. центр «Удмуртский университет», 2018. – 86 с.

ISBN 978-5-4312-0608-5

Настоящее учебно-методическое пособие раскрывает основные подходы к проектированию специальных индивидуальных программ развития в соответствии с ФГОС общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Материал адресован педагогам и специалистам школ, реализующих адаптированные основные образовательные программы для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), студентам, осваивающим дисциплины «Психология лиц с умственной отсталостью», «Обучение и воспитание детей с умеренной умственной отсталостью», «Нарушения речи при сенсорных, двигательных и интеллектуальных нарушениях», широкому кругу читателей, интересующихся проблемами изучения и обучения лиц с нарушением интеллекта.

ББК 88.621.9я73
УДК159.9:376.4 (075.8)
К 637

ISBN 978-5-4312-0608-5

© Э.Б.Чиркова, Н.В.Шульженко, Г.С.Гуменная, Н.А.Обухова, 2018

© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2018

Предисловие

Построение системно-организованной диагностической деятельности по оценке уровня развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью является важной и актуальной задачей деятельности образовательных организаций. В методическом пособии представлена авторская версия психолого-педагогической технологии комплексного изучения детей как основы для построения специальных индивидуальных программ их развития.

Учебно-методическое пособие отвечает на актуальные вызовы школьному образованию в сфере реализации процессов развития, воспитания и социализации детей с особенностями в развитии. В пособии рассмотрены теоретические основы проектирования специальных индивидуальных образовательных программ для учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Авторы устанавливают логическую и смысловую связность подходов к диагностике развития детей с умственной отсталостью, выделяют ценностные основания деятельности специалистов.

Авторы рассматривают ребенка «как субъекта коррекционно-образовательного процесса. В этом случае становится возможным осуществить не только системный анализ психической сферы, но и целостное изучение ребенка, рассмотрение его коммуникативно-познавательных возможностей во взаимосвязи с эмоционально-личностными особенностями, становлением «образа Я» в той мере, которая адекватна его возможностям» (с. 5).

В учебно-методическом пособии согласованы уровни методолого-теоретического обоснования процессов развития детей с умственной отсталостью и способов и методов их оценки, дано подробное обоснование технологии построения специальных индивидуальных программ их развития, что позволяет целостно представить профессиональную деятельность сопровождающих учащихся специалистов.

Содержание учебно-методического пособия соответствует основным нормативным документам, регламентирующим деятельность образовательной организации по проектированию специальных индивидуальных программ развития.

В первом разделе учебно-методического пособия подробно рассматриваются основы проектирования специальных индивидуальных образовательных программ для учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью специалистами образовательной организации:

правовые и организационные основы; анализ подходов к диагностике и используемые в практической деятельности специалистов инструменты оценки развития детей. Все это в полной мере позволяет увидеть сложность и многоуровневость системы психолого-педагогического изучения детей с умственной отсталостью.

Второй раздел методического пособия направлен на описание технологии комплексного изучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и проектирование специальной индивидуальной программы развития. Авторы раскрывают алгоритм педагогического наблюдения, построение схемы психологического изучения детей, процедуру проведения логопедического обследования, что позволяет строить эффективное адресное вмешательство и специализированную индивидуальную работу с обучающимися с умственной отсталостью.

В целом, проведенная авторами пособия методическая работа вносит большой вклад в формирование профессиональной позиции специалистов, работающих с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и усиление осознанности и рефлексивности их профессиональной деятельности, а представленные в пособии идеи создают содержательную основу для построения эффективных индивидуальных программ развития детей.

*Доцент кафедры клинической психологии и психоанализа, к.пс.н.
Д.Ю. Гребёнкин*

Введение

Основной целью деятельности школы для детей с нарушением интеллекта является создание оптимальных условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, индивидуальными возможностями и способностями. Успешно обучать детей с интеллектуальной недостаточностью, создавать для них психологически комфортную среду возможно при условии их комплексного изучения на всех этапах получения образования. Особую значимость имеет так называемая первичная диагностика, в ходе которой уточняются специфические проявления познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-регуляторной сферы детей, определяются их особые образовательные потребности, устанавливается необходимость в присмотре и уходе.

Основные требования к специальной индивидуальной программе развития учащихся с умеренной умственной отсталостью отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), разработаны Методические рекомендации по внедрению ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью.

Однако до сих пор не проработаны многие проблемы диагностики детей с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью: проектирование содержания, форм и методов изучения, обобщения полученных результатов на междисциплинарной основе, определение структуры и содержания специальной индивидуальной программы развития в зависимости от данных, полученных в ходе первичной диагностики, не решены вопросы преемственности дошкольных учреждений и школы в обеспечении непрерывного образования детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Предлагаемое учебно-методическое пособие раскрывает отдельные аспекты проблемы диагностического изучения детей с умеренной умственной отсталостью на первом году обучения в школе. Внимание читателя акцентировано на технологических аспектах реализации системы комплексного изучения детей с умеренной умственной отсталостью. Авторами выделено два раздела: первый освещает теоретико-методологические основы проектирования диагностических процедур и специальных индивидуальных программ развития

как результата анализа специфических черт развития детей с умеренной умственной отсталостью; во втором разделе предлагаются оригинальные подходы к изучению внешних поведенческих проявлений и соотнесения с их внутренним психологическим содержанием доступной ребенку деятельности (отдельных действий, операций). Каждый раздел завершается вопросами, заданиями, ситуационными задачами, которые могут быть использованы на практических и лабораторных занятиях в процессе освоения таких дисциплин, как «Обучение и воспитание детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью», «Психолого-медико-педагогическое сопровождение лиц с нарушением интеллекта», «Нарушения речи при сенсорных, двигательных и интеллектуальных нарушениях».

Обсуждение теоретических вопросов, выполнение практических заданий, решение ситуационных задач способствует систематизации имеющихся у студентов знаний об особенностях психического развития детей с умеренной умственной отсталостью, принципах и методах психолого-педагогической диагностики; приобретению опыта моделирования диагностических ситуаций, анализа некоторых симптомов психического недоразвития, описания и обобщения полученных данных, их использования при проектировании специальной индивидуальной программы развития.

Представленный материал способствует формированию у студентов следующих компетенций:

- способности к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья, анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушений развития (ПК-5),
- способностью к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ПК-1),
- готовностью к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-3).

I. Теоретические основы проектирования специальных индивидуальных образовательных программ для учащихся с умственной и тяжелой умственной отсталостью

1.1 Диагностическая деятельность коррекционного педагога

В последнее время особое внимание уделяется изучению взаимосвязи когнитивного, эмоционально-потребностного и регулятивно-волевого аспектов в структуре личности, что обеспечивает ее активность, самостоятельность, избирательность в процессе учения, делает ученика подлинным субъектом образовательного процесса.

Соотношение обучения и развития описано в отечественной психологии следующим образом: от обучения через механизм интериоризации его содержания, построенного по образцу нормативной социальной деятельности, к развитию индивидуальной деятельности ученика. При этом способ усвоения знаний характеризуется с учетом специфики их предметного содержания, условий усвоения, критериев овладения и т.д. Такое представление о соотношении обучения и психического развития доминировало до последнего времени.

Методическая направленность научных разработок, решение проблемы организации обучения детей с ограниченными возможностями в виде открытия в школах общего типа классов коррекции (адаптации, выравнивания) не решали, тем не менее, главных задач:

- определения причин, не позволяющих ребенку освоить средне-нормативные знания,
- включения учителя в общий контекст комплексного анализа каждого ребенка,
- обеспечения в учебном процессе условий, которые необходимы ребенку в связи со своеобразием возрастного развития, структурой познавательных способностей, спецификой овладения языком и участием речи в общем учебно-познавательном процессе.

На определенном историческом этапе развития отечественной дефектологии, когда существовали лишь отдельные методы объективного исследования психоневрологического статуса, на клиническом уровне представлялось возможным говорить в общем виде о нескольких формах олигофрении, выделенных М.С. Певзнер: неосложненной (1), осложненной нарушениями нейродинамических процессов (2), психопатоподобными формами поведения (3), нарушениями работы различных анализаторов (4), выраженной лобной недостаточностью (5).

Такое толкование интеллектуальной патологии дало основание поставить вопрос: как распознавать эти формы в педагогическом процессе, какие способы учебной работы считать эффективными и какими методами это доказать? Каким образом обеспечить гармоническое развитие ребенка при условии адекватной коррекции ведущей (интеллектуальной) недостаточности и максимальном развитии тех природных предпосылок, которые «манифестируют» о сильных сторонах личности в контексте современной образовательной идеологии?

Назрела необходимость в создании новых подходов в формировании учителя нового типа как проводника модернизации школьного образования, включенного в общий медико-психолого-педагогический комплекс учебно-воспитательной работы, системно представляющего *индивидуальные различия* ребенка в общей структуре его психического развития. Основной принцип гуманистического подхода состоит в определении бережного отношения к индивидуальности и максимального развития тех природных предпосылок, которые определяют сущность его социально-психологической адаптации.

Соотношение обучения и развития в этом контексте приобретает другое содержание. Развитие, подчиняясь закону интериоризации, обеспечивается не превращением обучения в учение, а использованием внутренних резервов каждого ребенка для организации (реализации) его обучения. При таком понимании обучение становится не целью, а средством развития. Оно выполняет при этом, несомненно, важную роль, но при условии, что активизирует (стимулирует, направляет, реализует) личностный потенциал каждого ученика; обеспечивает образовательную траекторию его индивидуального развития.

Такое «видение» ребенка возможно только при наличии:

- объективных данных о состоянии нервно-психического развития (они представлены в медицинской квалификации нарушения),
- научно обоснованной модели исследования психологических особенностей с учетом знаний о закономерностях психического развития при различных его отклонениях,
- совместной деятельности педагога и психолога в интерпретации полученных учителем клинических наблюдений,
- овладении учителем собственными диагностическими методами, в число которых входит обучающий эксперимент.

Синтез данных, полученных в комплексном изучении учащихся, позволяет определить педагогическую стратегию обучения, воспитания и развития ученика, выделяя при этом на особое место учителя, который обеспечивает не только методическую основу решения дан-

ной проблемы, но и выполняет исследовательские функции, следующие из научно обоснованной программы комплексного исследования.

Опираясь на эти теоретические закономерности, современная коррекционная педагогика должна обосновать пути и средства обучения каждого ребенка, признавая в нем его *индивидуальность*. Для этого необходимо располагать не только методами обучения, но и изучения ребенка в образовательном процессе.

Разработка прикладного аспекта решения этой проблемы обусловлена:

- новыми научными данными в естественных и гуманитарных науках о человеке (роли наследственных и социальных факторов в его развитии и т.д.);
- современной идеологией включения детей с особенностями развития и ограниченными возможностями в общий контекст социокультурной среды;
- изменением природных качеств современного ребенка вследствие воздействия неблагоприятных факторов среды на организм матери и изменением стратегии родовспоможения, что приводит к увеличению количества детей с атипичными проявлениями развития, требующих особого подхода в обучении и воспитании;
- спецификой коммуникации в связи с ранним ознакомлением ребенка с миром компьютерных технологий и его стремлением соответствовать современным критериям умственного и речевого развития;
- возникновением в индивидуальном развитии особых адаптивных средств защиты от «агрессивной педагогической среды», которая, ставя своей целью достижение соответствия ребенка современным учебным и профессиональным реалиям, непомерно повышает интеллектуальные и физические нагрузки, не учитывая при этом индивидуальные особенности здоровья.

В противовес традиционно существующей в педагогике оценке продуктов деятельности (интеллектуальной, речевой и т.д.) на основе внешне проявляющихся признаков («ошибок»), необходимо ориентировать педагога на установление связи выявленных симптомов неблагополучия с функциональным состоянием организма, определяющим механизм ведущей недостаточности, а также на изменения уже сформированных знаний и умений. В наибольшей степени это касается компенсированных в ходе специального обучения функций, которые могут существенно менять свои характеристики в течение урока, учебного дня, учебного года.

Одновременно должно быть обеспечено расширение предмета педагогического диагностирования (который преимущественно касается оценки возможности усвоения знаний – когнитивных возможностей переработки и применения учебной информации) за счет введения в аналитический процесс интегральной психологической единицы, рассматривающей ребенка как *субъекта* коррекционно-образовательного процесса. В этом случае становится возможным осуществить не только системный анализ психической сферы, но и целостное изучение ребенка, рассмотрение его коммуникативно-познавательных возможностей во взаимосвязи с эмоционально-личностными особенностями, становлением «образа Я» в той мере, которая адекватна его возможностям.

Индивидуальные различия, проявляющиеся на поведенческом уровне, являются экспликацией внутренних предпосылок физического, нервно-психического развития и той «мозаичности» мозговой «карты», которая определяет диссинхронию возрастного созревания психических функций и становление индивидуальности с определенными свойствами в сфере моторных, речевых, эмоциональных проявлений.

Педагогическая оценка особенного ребенка должна предполагать не только анализ его учебного достижений (или трудностей), но и «узнавание» патологических признаков развития отдельных функций, определение их несоответствия возрастным нормативным показателям, то есть методически всякое обследование должно быть ориентировано на «эмпирическое прощупывание» (обследование) функциональных структур (психофизиологических), а не только внешних характеристик их деятельности.

В процессе педагогического наблюдения важно изучить динамику произвольных форм познавательной и речевой деятельности в ходе взаимодействия с обучающим: концентрацию внимания, прерывистость мыслительного акта (потерю цели), возникновение побочных ассоциаций, неадекватное погружение в собственный ментальный план, чувствительность к различным способам педагогической регуляции действий. Эмпирическим путем выявляются факторы снижения обучаемости на фоне общей недостаточности когнитивных процессов.

В контексте обсуждаемой концепции педагог должен уметь:

1. Оценивать психоэнергетические возможности ребенка, его работоспособность, истощаемость и утомляемость нервной системы.
2. Отмечать изменения в функциональном состоянии ребенка, в частности, в связи с медицинским воздействием (повышение концен-

трации внимания, длительность интеллектуальной работы, общее снижение эмоционального напряжения, гармонизация отношений со сверстниками, снижение общей возбудимости нервной системы или, наоборот, возникновение видимого тормозного эффекта.)

3. Выявлять педагогические условия регуляции деятельности (объем учебной нагрузки, учет интересов, адекватность возможностям, расслабляющие упражнения, смена видов деятельности и др.).

4. Принимать специфику индивидуального развития как отправную точку педагогического воздействия (идти от ребенка, а не от содержания обучения).

5. Обеспечивать максимальное развитие той функции, которая в «спектре способностей» выделяется как психофизиологически сохраняемая.

6. Предоставлять ребенку возможность не только копирования готовых образцов, но и условия для принятия самостоятельных решений, все более минимизируя зависимость от обучающего.

7. Создавать условия для радости познания и общения, определяя учебную задачу как способ индивидуальных достижений, самосовершенствования и личностного роста.

8. Ранжируя детей по способности решать учебные задачи разного типа, предоставлять в структуре урока возможности самореализации каждого ребенка при наличии примеров для имитации и анализа социально приемлемых поведенческих образцов.

Технология проектирования диагностического обучения в структуре комплексной оценки ребенка с интеллектуальной недостаточностью предусматривает следующие шаги:

1. Определение целей и задач диагностического обследования.

2. Разработка содержания обучения и выбор критериального задания как социально-психологического норматива.

3. Обоснование этапности предъявления учебных требований в виде дополнительных заданий в соответствии с принципом «от сложного к простому».

4. Разработка индивидуальных способов учебной работы с учетом компенсаторных возможностей ребенка.

5. Апробация стратегии обучения.

6. Определение характера трудностей.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

Дети с **умеренной умственной отсталостью** представляют собой разнородную группу. Умеренная умственная отсталость выявляется уже в первые годы жизни ребенка, что объясняется глубиной поражения центральной нервной системы, однако степень дефекта, его структура, а также темп и характер дальнейшего развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности. Дети одного возраста нередко оказываются совершенно различными по своему психическому состоянию и уровню интеллектуального развития (Н.П. Вайзман, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф, Е.А. Стребелева, С.Д. Забрамная и др.). Несмотря на разнородность группы, отмечаются и общие черты изучаемой группы, одна из которых – моторное недоразвитие. Дети с умеренной умственной отсталостью очень поздно начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить, а также испытывают большие затруднения в переключении движений, смене поз и действий [9].

Н.П. Вайзман характеризует моторику детей данной категории следующим образом: нарушения статических и локомоторных функций, координации, точности, изменение темпа произвольных движений. В младшем возрасте они затрудняются принять нужную позу, не могут удерживать ее более 1-2 секунд, испытывают большие трудности в переключении движений, быстрой смене поз и действий. Особенно затруднены у детей тонкие, дифференцированные движения пальцев рук: они с трудом учатся застегивать и расстегивать пуговицы, молнии, шнуровать ботинки, завязывать шнурки, часто не соизмеряют усилий при действиях с предметами: либо роняют их, либо сильно сжимают, дергают. Значительное недоразвитие моторной, познавательной сфер детей затрудняет формирование социально-бытовых навыков, которые необходимы для их социализации [9].

А.Р. Маллер отмечает, что моторная недостаточность у различных групп детей проявляется по-разному. При умственной отсталости тормозного типа двигательное недоразвитие обнаруживается в бедности, однообразии движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости. У детей с преобладанием процесса возбуждения, наоборот, отмечается повышенная подвижность, но их движения нецеленаправленны и беспорядочны, они затрудняются производить последовательные действия. Зачастую такой ребенок не может себя обслуживать [24]. Существуют и другие классификации по развитию

моторной сферы детей с умеренной умственной отсталостью, однако в практике для работы удобно использовать классификацию, предложенную А.Р. Маллером [23].

Для всех детей с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью, помимо их позднего развития и значительного снижения интеллекта, характерны грубые нарушения всех сторон психики: мышления, речи, памяти, внимания, моторики, эмоционально-волевой сферы. Отдельную группу составляют исследования особенностей коммуникации детей описываемой категории. Отмечаются трудности установления контакта, выбора вербальных и невербальных средств общения с учетом ситуации, осознания и достижения коммуникативной цели. Дети не понимают обращенной речи, жестов (в т.ч. указательного), самостоятельно ими не пользуются. С трудом формируется соотношение слова и предмета, слова и действия [19, 26].

Отдельное внимание хотелось бы уделить вопросам усвоения речи детьми с умеренной умственной отсталостью. Анализ исследований показывает, что у детей с умеренной умственной отсталостью оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты ориентировочные действия, не сформирован интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Все эти важные факторы лежат в основе развития смысловой стороны речи, а также ее лексико-грамматической стороны. Кроме того, у этих детей нет потребности в общении, не развиты доречевые средства общения; не сформированы слуховое внимание и восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление звуковой стороны речи.

С точки зрения развития речи дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности — с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений [19].

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает связная речь. Одной из характерных осо-

бенностей оказывается при этом стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

Пассивный словарный запас значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов. Есть слова, которые ребенок с нарушениями интеллекта может называть, соотнося с какой-либо картиной, предметом, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у детей с нарушениями интеллекта длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у этих детей много меньше, чем у нормально развивающихся детей того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого либо часто совсем не понимается ребенком с нарушениями интеллекта, либо понимается неточно, искаженно. В то же время слово взрослого может играть в организации деятельности ребенка с умеренной и тяжелой умственной отсталостью существенную роль. Оно может собрать его внимание, направить на деятельность, даже поставить перед ним несложную задачу. При этом нужно помнить, что не следует пользоваться изолированной словесной инструкцией, ее необходимо сочетать с показом, образцом, совместными действиями взрослого и ребенка на протяжении всего дошкольного возраста.

Без специального обучения у детей с нарушениями интеллекта не развивается возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи: в отдельных случаях наблюдается сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая. Сопровождающая речь часто производит впечатление неотнесенной, в ряде случаев наблюдаются эхолалии.

Речь у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикультурными – амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, «потребление лишь примитивных стандартных жестов».

Г.В. Гуровец, Л.З. Давидович предлагают классификацию речевых расстройств в зависимости от степени поражения мозга с выделением преобладания либо сенсорного, либо моторного недоразвития[38].

Компонент *сенсорного недоразвития* присутствует у всех детей в разной степени, в связи с чем условно выделяют несколько уровней:

- *к первому уровню сенсорного недоразвития* относятся дети, которые не понимают речь посторонних, но слышат и воспринимают речь ближайших родственников, постоянно ухаживающих за ними;
- *ко второму уровню сенсорного недоразвития* относят детей, воспринимающих речь окружающих в виде отдельных коротких фраз и инструкций. Более длинную фразу или читаемый текст они не воспринимают и не реагируют адекватно;
- *к третьему уровню* сенсорного недоразвития могут быть отнесены дети, которые воспринимают бытовую речь, выполняют инструкции, прослушивают короткие тексты, поддерживают диалог. Отмечается недостаточное восприятие сложных речевых конструкций и текста. Они быстро устают и отвлекаются, недослушав интересный рассказ.

Особенности *моторного речевого развития* детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью также разноплановы по степени тяжести проявления, в связи с чем также выделяются несколько уровней:

к первому уровню относятся «безречевые» дети. Однако «безречевые» дети по своему состоянию неоднородны. Одни безучастны к окружающей среде, речью не пользуются. Другие произносят один монотонный звук, не являющийся средством общения. Некоторые пользуются неречевыми средствами общения (жест). Эта группа является наиболее сложной в речевом отношении независимо от возраста;

ко второму уровню моторного речевого недоразвития можно отнести детей, у которых отмечаются отдельные лепетные слова или словосочетания, произнесенные с различными фонетическими искажениями. Фонетические нарушения носят дизартрический характер, затрудняющий организацию кинетической и кинестетической программы с апраксическим компонентом, что значительно усложняет формирование произносительной стороны речи. Тяжелые изменения подвижности артикуляционного аппарата, нарушение возможности организации артикуляционных поз, трудности удержания кинестезий и серии двигательных актов, связанные с нарушениями пространственной соотнесенности артикуляционных поз, делают их речь трудной для понимания, а таких детей – фактически безречевыми при наличии попыток пользования речью;

к третьему уровню моторного речевого развития можно отнести детей, у которых имеется бытовой словарь и фразовая речь. Здесь также наблюдается полиморфизм. Одни дети многоречивы, пользуются развернутой фразовой речью с элементами нарушенного звукопроизношения. Другие пользуются короткой фразой, в ряде случаев отмечается аграмматизм. Последовательность изложения затруднена, некоторые дети нуждаются в массивной помощи при составлении рассказа по картинкам. Дети демонстрируют потребность в речевой коммуникации. Однако если для нормального развития речевой коммуникации необходимо единство сформированности эмоциональных, лингвистических и паралингвистических средств, то у детей с умеренной умственной отсталостью не сформировано одно из главных звеньев в речевой коммуникации – диалогическое единство. Дети вне зависимости от состояния словарного запаса затрудняются в выстраивании диалога. Наиболее продвинутые в речевом отношении дети отвечают на обращение, но остаются пассивными в продолжение всей беседы вследствие несформированности функции предикации. Затруднение вызывает и умение поставить вопрос, который, с одной стороны, является «мостиком» для поддержания беседы, а с другой – неотъемлемой частью функции речевого познания.

Данная классификация позволяет сделать вывод о различной структуре речевого дефекта у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, о разной степени несформированности различных компонентов речи. Поэтому следует проанализировать способность этих детей к использованию связанного речевого высказывания, а феномен системного недоразвития устной речи детей с выраженными нарушениями интеллекта рассмотреть сквозь призму понимания процесса порождения и восприятия отдельно взятого устного речевого высказывания как сложной формы речевой деятельности.

Т.Н. Исаева предлагает выделить три группы детей с умеренной умственной отсталостью [27]. Основной особенностью детей, отнесенных к *первой группе*, является практически полная невозможность включения их в какую-либо целенаправленную деятельность, даже на уровне выполнения отдельных действий. Интерес к новым предметам у таких детей является чрезвычайно нестойким, сконцентрировать их внимание на чем-либо удается лишь на очень непродолжительное время. В плане поведения эта группа детей не является однородной. Здесь выделяются две подгруппы. Для одних детей характерна выраженная недифференцированная активность: они расторможены, бегают по комнате, живо реагируют на новые предметы и иг-

рушки, хватают их, трясут, тянут в рот, очень быстро бросают и переключаются на другие. Часто такие дети бывают навязчивы: они подбегают к взрослым, влезают на колени, жестом требуют, чтобы им дали тот или иной предмет.

У других детей, напротив, уровень психической активности чрезвычайно низок: они заторможены, интерес к окружающему почти полностью отсутствует. В группе они обычно крайне пассивны, почти не реагируют на новых людей и игрушки, контакт с ними резко затруднен.

При всем разнообразии клинических проявлений объединяет всех этих детей невозможность выполнения даже простейших целенаправленных действий. Все попытки поиграть с детьми оказываются безуспешными. Даже при жесткой организующей помощи взрослого возможны лишь кратковременные манипуляции с предметами по подражанию.

Как правило, дети данной группы не могут выделять предметы из окружающей обстановки или выделяют те, которые им очень знакомы, части тела не показывают или могут показать только руки, ноги, глаза, иногда показывают предметы одежды. Собственная речь детей находится в диапазоне от полного ее отсутствия до звукокомплексов, звукоподражаний. Иногда при стимуляции взрослого возможна собственная речевая активность в виде отдельных слов. Навыки самообслуживания у детей этой группы почти полностью отсутствуют.

Во вторую группу могут быть отнесены дети, для которых характерна более высокая способность к регуляции своего поведения, что находит отражение в определенном уровне сформированности целенаправленных предметных действий, которые ребенок в состоянии выполнить с помощью взрослого.

При этом имеется в виду, что ребенок способен понять и принять инструкцию к простейшим заданиям, у него возникает готовность выполнять это задание. Взрослый выступает как помощник, который организует и направляет действия ребенка, а при необходимости помогает ему. Особенно наглядно это проявляется в игре. Дети не только замечают игрушки, но и проявляют готовность к действиям с ними. Хотя самостоятельные игровые действия этим детям не доступны, для них характерно принятие инициативы взрослого в игре и выполнение определенных действий под его руководством.

Значительные изменения наблюдаются в уровне сформированности речи этих детей. Большинство из них хорошо понимают

простые речевые инструкции. Речь перестает быть лишь ситуативной. Дети называют уже не только предметы окружающего быта, но и животных, а в некоторых случаях и явления окружающей действительности (снег, солнце, дождь), знают назначение ряда предметов (показывают на картинках), многие дети способны выделять детали предметов (крышка, ручка чайника, ножка стола и т.д.). Уровень владения собственной речью различен. Иногда речь может полностью отсутствовать. В целом же у детей этой группы понимание речи значительно превосходит уровень собственной активной речи.

Более высокий уровень сформированности предметной деятельности детей данной группы отражает и определенные изменения в развитии всех психических функций: внимания, памяти, мышления, сенсорного восприятия. Этим детям доступно зрительное соотнесение предметов по цвету, форме и величине. Некоторые дети могут выделять по названию 1-3 цвета, 1-2 формы. Иногда дети сами называют цвет (чаще всего красный) и форму (обычно круг). Многие дети второй группы могут показать по просьбе взрослого правую и левую руку, верх и низ. Однако активно этими понятиями не владеет никто. Обобщающие понятия у этих детей, как правило, не сформированы. Они не в состоянии разложить по группам карточки с изображением предметов одежды, обуви, посуды, животных.

Надо помнить, что критерием помещения ребенка во вторую группу является, в первую очередь, не столько наличие конкретных знаний, сколько определенный уровень сформированности целенаправленных предметных действий, которые ребенок в состоянии выполнить с помощью взрослого. Можно отметить также, что эти дети частично владеют некоторыми навыками самообслуживания.

Для детей, которые могут быть отнесены *в третью группу*, характерно качественное отличие в уровне развития по сравнению с предыдущими группами. Наиболее важным здесь представляется то, что на основе относительно стойкого усвоения детьми последовательности предметных действий у них формируется способность к выполнению некоторых видов элементарной продуктивной деятельности, что является свидетельством относительно высокого уровня развития всех психических функций. Возможность формирования такой деятельности определяется, помимо операционных возможностей, еще и наличием определенной мотивации к ее выполнению. У детей этой группы, как правило, наблюдается выраженный интерес не только к новым предметам, игрушкам, но и к тем заданиям, которые им предлагает взрослый. Дети способны понять задание и выполнить его от

начала до конца, помощь взрослого необходима лишь в качестве контроля за действиями ребенка. У детей наблюдаются и более дифференцированные реакции на похвалу и порицание взрослого. Часто ребенок отказывается делать задания, которые у него не получаются, успех же окрыляет, вызывает желание выполнять другие задания. При этом у детей часто наблюдается предпочтение к определенным видам задания. Дети данной группы способны выполнять цепочку игровых действий, отображающих какой-либо сюжет, проигранный на занятиях, самостоятельного привнесения в игру новых действий не наблюдается.

Характеризуя состояние речи детей данной группы, можно отметить, прежде всего, хорошее понимание речи (на уровне сложной фразы). Наряду с собственной развернутой фразовой речью может встречаться и полное ее отсутствие. Для многих детей характерно стремление вступить в речевой контакт со взрослым. Они задают вопросы: «Что это?», «Что будем делать?» и т. д. Некоторые дети сами в речевой контакт не вступают, но, если в него вступает взрослый, дети разговаривают с ним, отвечают на вопросы. В речи такие дети употребляют существительные в единственном и множественном числе, уменьшительно-ласкательную форму, появляется управление, изменение существительных по падежам. И хотя часто эти попытки могут быть грамматически неверны, их наличие свидетельствует о попытке установить и выразить логические связи. Характерным является также то, что дети начинают использовать в своей речи многосложные слова. Уровень пассивной речи детей все же превосходит их собственную речь. Дети достаточно хорошо понимают обращенную к ним речь взрослого, знают названия окружающих их предметов, явлений живой и неживой природы, их функциональное назначение. Все это приводит к тому, что речь взрослого начинает регулировать поведение детей, а хорошая ориентировка в окружающем позволяет многим из них в относительно короткий срок освоить большое число новых навыков.

Большинство этих детей могут подробно описать какой-либо простой сюжет, изображенный на картинке, назвать всех персонажей и действия, которые они совершают, установление причинно-следственных зависимостей детям совершенно недоступно. Более того, как выяснилось, понимание смысла сюжета детям недоступно даже при наличии значительной помощи и разъяснений взрослого. Дети не в состоянии адекватно реагировать на картинки с неправильными действиями (нелепицы), они не вызывают у них улыбки и стремления объяснить, как должно быть на самом деле.

Многие из них знают названия от четырех до шести цветов, названия геометрических фигур (круг, треугольник, квадрат). У них активно сформированы понятия «большой» и «маленький». Дети способны самостоятельно сложить разрезную картинку из двух, а некоторых – из трех частей. Возможности пространственной ориентировки таких детей ограничиваются показом по просьбе взрослого направлений: право, лево, вверх, вниз, вперед, назад. Активно этими понятиями никто из детей не пользуется. Важным показателем уровня развития мышления является способность к формированию обобщающих понятий. Несмотря на то, что некоторые дети могут назвать по просьбе взрослого овощи, фрукты, посуду, одежду, самостоятельно разложить по группам карточки с изображением этих предметов не может никто из детей. Лишь очень немногие из них могут это сделать при наличии значительной помощи взрослого.

Большинство навыков самообслуживания у этих детей достаточно хорошо сформированы. Однако, как показывает практика, это самая немногочисленная группа детей.

Дети с **тяжелой умственной отсталостью** отличаются резким недоразвитием не только интеллектуальной, но и двигательной сферы. Среди многочисленных признаков особо выделяются нарушения статических и моторных функций: задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватная реакция на окружение, позднее появление навыков стояния, ходьбы, нарушения координации движений, пространственной ориентировки.

Психомоторика детей в степени тяжелой умственной отсталости характеризуется малоподвижностью, и неумением удерживать взгляд на предмете, низким уровнем интеллектуального развития, резким понижением психического тонуса. Также отмечается негативизм, ускользание от внешних раздражителей, невнимательность, психическая пассивность. Недоступность операций анализа и синтеза. У детей с тяжелой умственной отсталостью, как правило, не развиваются произвольные движения, эти дети не понимают функционального назначения предметов, в связи с чем совершают неадекватные действия или не совершают никаких действий с ними [9].

В большинстве случаев детям с тяжелой умственной отсталостью недоступно осмысление окружающего, отмечается слабый интерес к окружающим объектам и игре, относительно позднее появление лепета и первых слов, речь развивается крайне медленно и ограничено или не развивается вообще. Им могут быть доступны некоторые элементарные гигиенические навыки – частичное обслуживание себя,

овладение навыками общения (речевого или безречевого), расширение представлений об окружающем мире.

Таким образом, у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью нарушены все стороны психической деятельности: когнитивная, эмоционально-волевая, двигательная. Любая деятельность самостоятельно не осваивается, а под влиянием специального обучения формируется несвоевременно и замедленно.

В специальной литературе многократно поднимался вопрос о возможности формирования двигательных, учебных, социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Обсуждаются различные факторы влияния двигательной и/или интеллектуальной сферы на характер формирования навыка. Так, в работах Р.Д. Бабенковой, Т.Н. Головиной, Н.А. Козленко, Е.Н. Правдиной-Винарской, Г.Е. Сухаревой констатируется факт влияния нарушений моторного развития на формирование навыка. В силу поражения центральной нервной системы у детей данной категории отмечается моторная незрелость, нарушение зрительно-моторной координации, умений подражать показываемым действиям. Н.П. Вайзман описывает нарушения программирования и контроля над действием, значительные затруднения при выполнении координационных двигательных действий [9].

Другие ученые – Л.В. Занков, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф – отмечают, что на способ формирования навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью оказывают влияние особенности восприятия, процессы внимания, памяти, анализа и сравнения. Б.И. Пинский отмечает, что у детей с умственной отсталостью могут отсутствовать представления о свойствах и качествах предметов, некоторых явлениях окружающего мира, необходимых для формирования навыка. Н.И. Волохов, И.М. Соловьев, А.Н. Граборов отмечают такую особенность, как уклонение от задачи без попытки к ее решению. Е.С. Зиновьева указывает на сравнительную легкость образования у детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью условных рефлексов, на их неустойчивость и возможность угасания при действии тормозного раздражителя. Для оживления условного рефлекса таким детям требуется последующее подкрепление межанализаторных связей. Именно поэтому навык быстро утрачивается при отсутствии частых, закрепляющих навыков упражнений.

При формировании навыков необходимо учитывать, что дети с тяжелой умственной отсталостью не умеют ориентироваться в условиях задачи, программировать свои действия и оценивать результат.

Н.И. Волохов указывает на «низкий уровень и неравномерность интеллектуального развития, резкое понижение психического тонуса, негативизм, ускользание от внешних раздражений, невнимательность, психическую пассивность». Л.В. Занков говорит о недоступности анализа и синтеза поступающей информации.

Исследованиями установлено, что для всех детей, независимо от степени нарушения интеллекта (умеренная или тяжелая умственная отсталость), характерны: низкая психическая активность, непринятие условий задачи, у них затруднен начальный этап выполнения задания (процесс выяснения, выделения нужных признаков), что говорит о трудностях в осуществлении ориентировки в задаче. Трудности заключаются в том, что дети не видят связи между действиями, их механическое выполнение по указанию взрослого не приводит к пониманию смысла самой задачи и возможности решить другую, аналогичную задачу (А.Р. Маллер, Г.Г. Зак, Б.И. Пинский, Н.Г. Морозова и др.).

Таким образом, в силу недоразвития всех сфер психики формирование навыков требует длительного времени и многократных повторений для автоматизации осваиваемых действий.

Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на данном этапе развития образования имеют право обучаться по адаптированным образовательным программам. ФГОС предусматривает обучение лиц заявленной категории «Обучающийся с умственной отсталостью в умеренной, тяжелой или глубокой степени, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), интеллектуальное развитие которого не позволяет освоить АООП (вариант 1), либо он испытывает существенные трудности в ее освоении, получает образование по варианту 2 адаптированной основной общеобразовательной программы образования, на основе которой образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающегося с умственной отсталостью» [1, 3].

1.3 Принципы психолого-педагогического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

В специальной литературе определены принципы, на основе которых ведется психолого-педагогическое изучение всех детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с уме-

ренной и тяжелой умственной отсталостью. Коротко охарактеризуем их.

Комплексность изучения ребенка. Сложность дефекта обуславливает необходимость исследования, в котором принимают участие целый ряд специалистов, причем такое изучение должно быть обеспечено на всех возрастных этапах ребенка. Изучение ребенка осуществляется как психолого-медико-педагогической комиссией, так и специалистами в условиях детских садов и школ.

Всестороннее и целостное изучение ребенка. Следует выявлять не только своеобразие его познавательной деятельности, но и особенности всех сторон его личности: эмоционально-волевой сферы, поведения, физического развития. Эти знания важны, поскольку физическое и психическое состояние может существенно влиять на умственную деятельность ребенка, так же как важно иметь в виду, что интеллектуальная недостаточность оказывает влияние на формирование эмоционально-волевой сферы.

Принцип динамического изучения ребенка ориентирует исследователей главным образом на получение представлений о потенциальных возможностях ребенка. В основе этого принципа лежит положение Л.С. Выготского о необходимости изучать «зону ближайшего развития» ребенка, учитывать не только то, что уже известно ему и что он выполняет в момент исследования, но и то, чего сможет ребенок достичь, получая помощь со стороны взрослого, может ли он использовать эту помощь и как при этом улучшается его деятельность.

Принцип учета индивидуальных психофизических особенностей ребенка обязывает строить всю процедуру обследования в зависимости от состояния его здоровья, анализаторов (слуха, зрения, умственного развития). Если ребенок не говорит, подбирается «безречевой» метод обследования, если незрячий, используются приемы тактильной передачи инструкции и т.д.

Принцип качественно-количественной оценки результатов работы ребенка, который обязывает учитывать в первую очередь то, как выполняет ребенок предложенное задание (способ, рациональность выбранных решений задач и т.д.). Безусловно, учитывается и конечный количественный результат, но главным остаются качественные показатели материалов наблюдений и выполнение экспериментальных методик.

В научно-методической литературе описаны различные методы изучения детей. Вне зависимости от того, какой метод обследования выбран, необходимо начинать с тщательного изучения личного

дела ребенка (всей имеющейся медицинской и педагогической документации), т.е. *метод изучения анамнестических сведений*. Порядок и характер непосредственного обследования ребенка зависят от его состояния. В тех случаях, когда дети достаточно контактны, спокойны, можно сразу начинать обследование. Если ребенок не вступает в контакт, ему нужно, прежде всего, дать возможность освоиться в новой обстановке, успокоить его, вызвать доверие к педагогу, а затем мягко переходить к обследованию, заинтересовав предлагаемыми заданиями. Лучше всего для создания контакта в таких случаях использовать игру.

Одним из ведущих методов психолого-педагогического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью является *наблюдение*. Многие авторы указывают на значимость определенных параметров при наблюдении. Так, например, Л.М. Шипицына в своей методике «Социограмма» (педагогический анализ социального развития людей с множественными нарушениями (форма РАС-S/P), на основе третьего издания по Х.С. Гюнцбургу) представила следующие параметры наблюдения: самообслуживание (39 параметров); восприятие и речь (64 параметра); социальная приспособленность (24 параметра); моторика (53 параметра) [45].

И.Ю. Захарова предлагает оценивать следующие параметры: адаптация к новым условиям, активность ребенка (на что она направлена и другие ее характеристики), взаимодействие с педагогом, самовосприятие и самоощущение, ориентация в пространстве (замечает или нет посторонние предметы при передвижении по кабинету), особенности коммуникации (пользуется ли речью и жестами для коммуникации, особенности понимания речи, понимание и использование местоимений, особенности использования речи и жестов), уровень представлений о себе и об окружающем мире [18].

И.М. Бгажнокова в своей методике выявления индивидуально-профиля развития ребенка с тяжелой умственной отсталостью, представляет такие параметры наблюдения как: двигательная активность, коммуникация, перцептивные действия, предметно-манипулятивные действия, игровые действия, продуктивные виды деятельности, хозяйственно-бытовая деятельность [7].

С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева предлагают использовать метод наблюдения и включают в него следующие параметры: оценка эмоционального реагирования ребенка на ситуацию, способность и особенности вступления в контакт с незнакомыми взрослыми; особенности взаимодействия с взрослым (активность, длительность, интерес, воле-

вое напряжение); проявление интереса к окружающей обстановке (предпочтения в выборе предлагаемого материала); двигательные особенности. Метод наблюдения является эффективным методом изучения ребенка с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, однако этот метод требует более длительных сроков проведения [13].

Помимо наблюдения в дефектологической практике принято использовать такие методы, как *эксперимент, изучение продуктов деятельности, обобщение независимых характеристик*. Так, А.Р. Маллер и Г.В. Цикото считают возможным использование данных методов для изучения представлений ребенка о себе и ближайшем окружении, выявления особенностей восприятия, наглядно-действенного мышления, развития количественных представлений, оценки личностного развития ребенка [25].

Методы анкетирования и беседы используются для сбора сведений от родителей и специалистов. Варианты анкетирования представлены в работах И.Ю. Захаровой, В.В. Ткачевой, Л.М. Шипицыной [18, 40, 45].

1.4 Требования ФГОС к процедуре разработки специальной индивидуальной программы развития

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определяет требования для организации обучения, воспитания детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [2]. Удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития обеспечивается: существенным изменением содержания образования, предполагающим включение учебных предметов, отсутствующих при обучении обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек» и другие; созданием оптимальных путей развития; использованием специфических методов и средств обучения; дифференцированным, «пошаговым» обучением; обязательной индивидуализацией обучения; формированием элементарных социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания; обеспечением присмотра и ухода за обучающимися; дозированным расширением образовательного пространства внутри организации и за ее пределами; организацией обучения в разновозраст-

ных классах (группах); организацией взаимодействия специалистов, участвующих в обучении и воспитании обучающегося, и его семьи, обеспечивающей особую организацию всей жизни обучающегося (в условиях организации и дома).

Стандарт предусматривает возможность гибкой смены образовательного маршрута, программ и условий получения образования обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основе комплексной оценки личностных и предметных результатов освоения АООП, заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и согласия родителей (законных представителей).

Выбор коррекционных курсов и их количественное соотношение самостоятельно определяется организацией исходя из особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основании рекомендаций ПМПК и (или) индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида выдаваемой Федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы (ИПР).

Определение варианта АООП осуществляется на основе рекомендаций ПМПК, сформулированных по результатам его комплексного психолого-медико-педагогического обследования, в случае наличия у обучающегося инвалидности с учетом ИПР и мнения родителей (законных представителей).

В процессе освоения АООП сохраняется возможность перехода обучающегося с одного варианта АООП на другой. Основанием для этого является заключение ПМПК. Перевод обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с одного варианта программы на другой осуществляется организацией на основании комплексной оценки результатов освоения АОО по рекомендации ПМПК и с учетом мнения родителей (законных представителей) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

Для обучающихся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития на основе требований Стандарта и АООП организация разрабатывает *специальную индивидуальную программу развития* (далее – СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающихся.

Для обучающихся, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, на основании заключения медицинской организации и письменного обращения родителей (за-

конных представителей) обучение организуется по СИПР на дому или в медицинских организациях. Администрацией организаций должны быть предусмотрены занятия различных специалистов на дому, консультирование родителей (законных представителей).

На основе Стандарта создается АООП, которая при необходимости индивидуализируется (СИПР), к которой может быть создано несколько учебных планов, в том числе индивидуальные учебные планы, учитывающие образовательные потребности групп или отдельных обучающихся с умственной отсталостью.

Обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), интеллектуальное развитие которого не позволяет освоить вариант 1АООП, получает образование по варианту 2АООП, на основе которой организация разрабатывает СИПР, учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающегося. В случае если у обучающегося имеется готовность к освоению содержания варианта 1 АООП, то в СИПР могут быть включены отдельные темы, разделы, предметы данного варианта АООП.

АООП включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса. Обязательная часть АООП для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и тяжелыми и множественными нарушениями развития составляет не менее 60%, а часть, формируемая участниками образовательных отношений не более 40% от общего объема АООП. В отдельных случаях соотношение объема обязательной части СИПР и части, формируемой участниками образовательных отношений, определяется индивидуальными образовательными возможностями обучающегося.

Кадровое обеспечение организации, реализующей АООП (СИПР) предполагает междисциплинарный состав специалистов (педагогические, медицинские и социальные работники), компетентных в понимании особых образовательных потребностей обучающихся, которые в состоянии обеспечить систематическую медицинскую, психолого-педагогическую и социальную поддержку.

Организация имеет право включать в штатное расписание инженера, имеющего соответствующую квалификацию в обслуживании электроакустической аппаратуры.

В процессе реализации АООП в рамках сетевого взаимодействия при необходимости должны быть организованы консультации специалистов медицинских и других организаций, которые не включены в штатное расписание организации (педиатр, психиатр, невро-

лог, офтальмолог, ортопед и др.) для проведения дополнительного обследования обучающихся и получения медицинских заключений о состоянии их здоровья, возможностях лечения, оперативного вмешательства, медицинской реабилитации; подбора технических средств коррекции (средства передвижения для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуховые аппараты и кохлеарные импланты, очки и другие средства коррекции зрительных нарушений и т.д.).

При необходимости, с учетом соответствующих показаний, в рамках сетевого взаимодействия осуществляется медицинское сопровождение обучающихся.

Важным условием реализации АООП (СИПР) является возможность для беспрепятственного доступа тех обучающихся, у которых имеются нарушения опорно-двигательных функций, зрения к объектам инфраструктуры организации. С этой целью территория и здание организации должны отвечать требованиям безбарьерной среды.

В помещениях для обучающихся должно быть предусмотрено специальное оборудование, позволяющее оптимизировать образовательную деятельность, присмотр и уход за обучающимися, а также обеспечивать максимально возможную самостоятельность в передвижении, коммуникации, осуществлении учебной деятельности.

Материально-техническое обеспечение база реализации АООП (СИПР) образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) должна соответствовать действующим санитарным и противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательных организаций, предъявляемым к кабинету для проведения уроков по Домоводству.

Задачи и мероприятия, реализуемые на внеурочной деятельности, включаются в СИПР.

Программа внеурочной деятельности направлена на социально-эмоциональное, спортивно-оздоровительное, творческое, нравственное, познавательное, общекультурное развитие личности средствами физического, нравственного, эстетического, трудового воспитания. Внеурочная деятельность также направлена на расширение контактов обучающихся с обычно развивающимися сверстниками и взаимодействие с разными людьми.

Программа внеурочной деятельности должна предусматривать организацию и проведение специальных внеурочных мероприятий, направленных на развитие личности обучающихся, конкурсы, выставки, таких как: игры, экскурсии, занятия в кружках по интересам, твор-

ческие фестивали и, соревнования («веселые старты», олимпиады), праздники, лагеря, походы, реализация доступных проектов и др.

Внеурочная деятельность, должна способствовать социальной интеграции обучающихся путем организации и проведения мероприятий, в которых предусмотрена совместная деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и обучающихся, не имеющих каких-либо нарушений развития, из различных организаций. Виды совместной внеурочной деятельности необходимо подбирать с учетом возможностей и интересов как обучающихся с нарушениями развития, так и их обычно развивающихся сверстников. Для результативного процесса интеграции в ходе внеурочных мероприятий важно обеспечить условия, благоприятствующие самореализации и успешной совместной деятельности для всех ее участников.

Программа сотрудничества с семьей обучающегося должна отражать направленность на обеспечение конструктивного взаимодействия специалистов организации и родителей (законных представителей) обучающегося в интересах особого ребенка и его семьи. Программа должна включать консультации, семинары, тренинги, занятия, беседы, собрания, домашнее визитирование и другие мероприятия, направленные на

- 1) психологическую поддержку семьи, воспитывающей ребенка-инвалида;
- 2) повышение осведомленности родителей об особенностях развития и специфических образовательных потребностях ребенка;
- 3) обеспечение участия семьи в разработке и реализации СИПР;
- 4) обеспечение единства требований к обучающемуся в семье и в организации;
- 5) организацию регулярного обмена информацией о ребенке, о ходе реализации СИПР и результатах ее освоения;
- 6) организацию участия родителей во внеурочных мероприятиях.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП образования обучающимися с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития должна ориентировать образовательный процесс на введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства, достижение возможных результатов освоения содержания СИПР и АООП.

Ожидаемые личностные результаты освоения АООП заносятся в СИПР и с учетом индивидуальных возможностей и специфических

образовательных потребностей обучающихся. Личностные результаты освоения АООП могут включать:

- 1) основы персональной идентичности, осознание своей принадлежности к определенному полу, осознание себя как «Я»;
- 2) социально-эмоциональное участие в процессе общения и совместной деятельности;
- 3) формирование социально ориентированного взгляда на окружающий мир в его органичном единстве и разнообразии природной и социальной частей;
- 4) формирование уважительного отношения к окружающим;
- 5) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;
- 6) освоение доступных социальных ролей (обучающегося, сына (дочери), пассажира, покупателя и т.д.), развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;
- 7) развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах, общепринятых правилах;
- 8) формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- 9) развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;
- 10) развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;
- 11) формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям.

Возможные предметные результаты освоения АООП заносятся в СИПР с учетом индивидуальных возможностей и специфических образовательных потребностей обучающихся, а также специфики содержания предметных областей и конкретных учебных предметов.

В Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (Вариант 2) говорится о цели образования обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжелыми и множественными нарушениями

развития является развитию личности, формирование общей культуры, соответствующей общепринятым нравственным и социокультурным ценностям, формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни [3].

Рассматриваются принципы и подходы к формированию адаптированной основной общеобразовательной программы и СИПР.

Из-за системных нарушений развития обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) для данной категории детей показан *индивидуальный уровень итогового результата общего образования*. Благодаря обозначенному в Стандарте варианту образования все обучающиеся, вне зависимости от тяжести состояния, включаются в образовательное пространство, где принципы организации предметно-развивающей среды, оборудование, технические средства, программы учебных предметов, коррекционных технологий, а также содержание и методы обучения и воспитания определяются индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями ребенка.

Итоговые достижения обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР (вариант 2) принципиально отличаются от требований к итоговым достижениям детей с легкой умственной отсталостью (вариант 1). Они определяются *индивидуальными* возможностями ребенка и тем, что его образование нацелено на максимальное развитие жизненной компетенции. Владение знаниями, умениями и навыками в различных образовательных областях («академический» компонент) регламентируется рамками полезных и необходимых инструментов для решения задач повседневной жизни. Накопление доступных навыков коммуникации, самообслуживания, бытовой и доступной трудовой деятельности, а также перенос сформированных представлений и умений в собственную деятельность (компонент «жизненной компетенции») готовят обучающегося к использованию приобретенных в процессе образования умений для активной жизни в семье и обществе.

Итогом образования человека с умственной отсталостью, с ТМНР является *нормализация* его жизни. Под нормализацией понимается такой образ жизни, который является привычным и необходимым для подавляющего большинства людей: жить в семье,

решать вопросы повседневной жизнедеятельности, выполнять полезную трудовую деятельность, определять содержание своих увлечений и интересов, иметь возможность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Общим результатом образования такого обучающегося может стать набор компетенций, позволяющих соразмерно психическим и физическим возможностям максимально самостоятельно решать задачи, направленные на нормализацию его жизни.

Особые образовательные потребности детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР диктуют необходимость разработки СИПР для их обучения и воспитания. Целью реализации такой программы является обретение обучающимся таких жизненных компетенций, которые позволяют ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах.

СИПР разрабатывается на основе адаптированной основной общеобразовательной программы и нацелена на образование детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР с учетом их индивидуальных образовательных потребностей. СИПР составляется на ограниченный период времени (один год). В ее разработке принимают участие все специалисты, работающие с ребенком в образовательной организации, и его родители.

Структура специальной индивидуальной программы развития включает: общие сведения о ребенке; характеристику, включающую оценку развития обучающегося на момент составления программы и определяющую приоритетные направления воспитания и обучения ребенка; индивидуальный учебный план; содержание образования в условиях организации и семьи; организацию реализации потребности в уходе и присмотре; перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР; перечень возможных задач, мероприятий и форм сотрудничества организации и семьи обучающегося; перечень необходимых технических средств и дидактических материалов; средства мониторинга и оценки динамики обучения. Кроме того, программа может иметь приложение, включающее задания и рекомендации для их выполнения ребенком в домашних условиях.

I. Общие сведения содержат персональные данные о ребенке и его родителях;

II. Характеристика ребенка составляется на основе психолого-педагогического обследования ребенка, проводимого специалистами образовательной организации, с целью оценки актуального состояния развития обучающегося.

Характеристика отражает:

- 1) бытовые условия семьи, оценку отношения членов семьи к образованию ребенка;
- 2) заключение ПМПК;
- 3) данные о физическом здоровье, двигательном и сенсорном развитии ребенка;
- 4) особенности проявления познавательных процессов: восприятий, внимания, памяти, мышления;
- 5) состояние сформированности устной речи и речемыслительных операций;
- б) характеристику поведенческих и эмоциональных реакций ребенка, наблюдаемых специалистами; характерологические особенности личности ребенка (со слов родителей);
- 7) сформированность социально значимых знаний, навыков, умений: коммуникативные возможности, игра, самообслуживание, предметно-практическая деятельность, интеллектуальные умения и знания (счет, письмо, чтение, представления об окружающих предметах, явлениях);
- 8) потребность в уходе и присмотре. Необходимый объем помощи со стороны окружающих: полная/частичная, постоянная/эпизодическая;
- 9) выводы по итогам обследования: приоритетные образовательные области, учебные предметы, коррекционные занятия для обучения и воспитания в образовательной организации, в условиях надомного обучения.

III. Индивидуальный учебный план отражает учебные предметы, коррекционные занятия, внеурочную деятельность, соответствующие уровню актуального развития ребенка, и устанавливает объем недельной нагрузки на обучающегося.

IV. Содержание образования СИПР включает конкретные задачи по формированию представлений, действий/операций по каждой из программ учебных предметов, коррекционных занятий и других программ (формирования базовых учебных действий; нравственного развития; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся; внеурочной деятельности; сотрудничества организации и семьи обучающегося). Задачи формули-

руются в качестве возможных (ожидаемых) результатов обучения и воспитания ребенка на определенный учебный период (год).

V. Необходимым условием реализации специальной индивидуальной программы развития для ряда обучающихся является организация ухода (кормление, одевание/раздевание, совершение гигиенических процедур) и присмотра. Под присмотром и уходом за детьми понимается комплекс мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня (п. 34 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"). Уход предполагает выполнение следующей деятельности: уход за телом (обтирание влажными салфетками, подмывание, смена подгузника, мытье рук, лица, тела, чистка зубов и др.); выполнение назначений врача по приему лекарств; кормление и/или помощь в приеме пищи; сопровождение ребенка в туалете, высаживание на унитаз в соответствии с индивидуальным графиком; раздевание и одевание ребенка; оказание необходимой помощи в раздевании и одевании ребенка; контроль внешнего вида ребенка (чистота, опрятность); придание правильной позы ребенку (с целью профилактики порочных состояний), смена положений тела в течение учебного дня, в том числе с использованием ТСП (вертикализатор, кресло-коляска, ходунки, подъемник и др.).

Присмотр необходим для обеспечения безопасности обучающихся, сохранности материальных ценностей. Необходимость в присмотре возникает, например, когда у ребенка наблюдаются проблемы поведения вследствие РАС, нарушений эмоционально-волевой сферы: агрессия (в отношении людей и/или предметов), самоагрессия; полевое поведение; проблемы поведения вследствие трудностей освоения общепринятых норм и правил поведения (оставление класса, выход из школы без предупреждения взрослых и др.); в случаях эпилепсии, других сопутствующих нарушений (соматические, неврологические и т.д.), в тех ситуациях, когда ребенок использует предметы не по назначению (например, для оральной стимуляции), что вызывает угрозу травмирования ребенка или повреждение, либо утрату предмета.

Задачи и мероприятия по уходу и присмотру включаются в СИПР и выполняются в соответствии с индивидуальным расписанием ухода и потребностью в присмотре, которые отражаются в индивидуальном графике с указанием времени, деятельности и лица, осуществ-

ляющего уход и присмотр, а также перечня необходимых специальных материалов и средств.

VI. Специалисты, участвующие в реализации СИПР.

VII. Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося включает задачи, направленные на повышение информированности семьи об образовании ребенка, развитие мотивации родителей к конструктивному взаимодействию со специалистами, отражающие способы контактов семьи и организации с целью привлечения родителей к участию в разработке и реализации СИПР и преодоления психологических проблем семьи.

VIII. Перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации СИПР.

IX. Средства мониторинга и оценки динамики обучения. Мониторинг результатов обучения проводится не реже одного раза в полугодие. В ходе мониторинга специалисты образовательной организации оценивают уровень сформированности представлений, действий/операций, внесенных в СИПР. Например: «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие по инструкции» (вербальной или невербальной), «выполняет действие по образцу», «выполняет действие с частичной физической помощью», «выполняет действие со значительной физической помощью», «действие не выполняет»; представление: «узнает объект», «не всегда узнает объект» (ситуативно), «не узнает объект». Итоговые результаты образования за оцениваемый период оформляются описательно в дневниках наблюдения и в форме характеристики за учебный год. На основе итоговой характеристики составляется СИПР на следующий учебный период.

Информационно-методическое обеспечение образования обучающихся с умственной отсталостью, с ТМНР направлено на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией СИПР, организацией образовательного процесса и обеспечения условий его осуществления.

В соответствии с требованиями Стандарта к АООП для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР (вариант 2) результативность обучения каждого обучающегося оценивается с учетом особенностей его психофизического развития и особых образовательных потребностей. В связи с этим требования к результатам освоения образовательных

программ представляют собой описание возможных результатов образования данной категории обучающихся.

Текущая аттестация обучающихся включает в себя полугодовое оценивание результатов освоения СИПР, разработанной на основе АООП образовательной организации. Промежуточная (годовая) аттестация представляет собой оценку результатов освоения СИПР и развития жизненных компетенций ребёнка по итогам учебного года. Для организации аттестации обучающихся рекомендуется применять метод экспертной группы (на междисциплинарной основе). Она объединяет разных специалистов, осуществляющих процесс образования и развития ребенка. К процессу аттестации обучающегося желательно привлекать членов его семьи. Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребёнка в сфере жизненных компетенций. Основой служит анализ результатов обучения ребёнка, динамика развития его личности. Результаты анализа должны быть представлены в удобной и понятной всем членам группы форме оценки, характеризующей наличный уровень жизненной компетенции. По итогам освоения отраженных в СИПР задач и анализа результатов обучения составляется развернутая характеристика учебной деятельности ребёнка, оценивается динамика развития его жизненных компетенций.

Итоговая оценка качества освоения обучающимися с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР адаптированной основной общеобразовательной программы образования осуществляется образовательной организацией. Предметом итоговой оценки освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы образования для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 2) должно быть достижение результатов освоения специальной индивидуальной программы развития последнего года обучения и развития жизненной компетенции обучающихся. Итоговая аттестация осуществляется в течение последних двух недель учебного года путем наблюдения за выполнением обучающимися специально подобранных заданий, позволяющих выявить и оценить результаты обучения. При оценке результативности обучения важно учитывать затруднения обучающихся в освоении отдельных предметов (курсов) и даже образовательных областей, которые не должны рассматриваться как показатель неуспешности их обучения и развития в целом.

Система оценки результатов отражает степень выполнения обучающимся СИПР, взаимодействие следующих компонентов: что обучающийся знает и умеет на конец учебного периода, что из полученных знаний и умений он применяет на практике, насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

При оценке результативности обучения должны учитываться особенности психического, неврологического и соматического состояния каждого обучающегося. Выявление результативности обучения должно происходить вариативно с учетом психофизического развития ребенка в процессе выполнения перцептивных, речевых, предметных действий, графических работ и др. При предъявлении и выполнении всех видов заданий обучающимся должна оказываться помощь: разъяснение, показ, дополнительные словесные, графические и жестовые инструкции; задания по подражанию, совместно распределенным действиям и др. При оценке результативности достижений необходимо учитывать степень самостоятельности ребенка. Оценка выявленных результатов обучения осуществляется в оценочных показателях, основанных на качественных критериях по итогам выполняемых практических действий: «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие по инструкции» (вербальной или невербальной), «выполняет действие по образцу», «выполняет действие с частичной физической помощью», «выполняет действие со значительной физической помощью», «действие не выполняет»; «узнает объект», «не всегда узнает объект», «не узнает объект». Выявление представлений, умений и навыков обучающихся в каждой образовательной области должно создавать основу для корректировки СИПР, конкретизации содержания дальнейшей коррекционно-развивающей работы. В случае затруднений в оценке сформированности действий, представлений в связи с отсутствием видимых изменений, обусловленных тяжестью имеющихся у ребенка нарушений, следует оценивать его эмоциональное состояние, другие возможные личностные результаты.

При организации образования на основе СИПР индивидуальная недельная нагрузка обучающегося может варьироваться. Так, с учетом примерного учебного плана организация, реализующая вариант 2 АООП, составляет ИУП для каждого обучающегося, в котором определен индивидуальный набор учебных предметов и коррекционных курсов с указанием объема учебной нагрузки. Различия в индивидуальных учебных планах объясняются разнообразием образовательных потребностей, индивидуальных возможностей и особенностей развития обучающихся. В индивидуальных учебных планах детей с

наиболее тяжелыми нарушениями развития, как правило, преобладают занятия коррекционной направленности. У детей с менее выраженными нарушениями развития больший объём учебной нагрузки распределится на предметные области. Для детей, особые образовательные потребности которых не позволяют осваивать предметы основной части учебного плана АООП, учебная нагрузка для СИПР формируется следующим образом: увеличивается количество часов коррекционных курсов и добавляются часы коррекционно-развивающих занятий в пределах максимально допустимой нагрузки, установленной учебным планом (в соответствии с п. 2.6. приложения соответствующего ФГОС). Некоторые дети, испытывающие трудности адаптации к условиям обучения в группе, могут находиться в организации ограниченное время, объём их нагрузки также лимитируется индивидуальным учебным планом и отражается в расписании занятий.

Процесс обучения по предметам организуется в форме урока. Учитель проводит урок для состава всего класса или для группы учащихся, а также индивидуальную работу с обучающимся в соответствии с расписанием уроков. Продолжительность индивидуальных занятий не должна превышать 25 мин., фронтальных, групповых и подгрупповых занятий – не более 40 минут. В учебном плане устанавливается количество учебных часов по предметам обучения на единицу обучающихся. Единицей обучающихся считается: один ученик (индивидуальная работа), группа (2 – 3 обучающихся), класс (все обучающиеся класса).

Равномерное распределение учебных часов по предметам для разных возрастных групп связана с необходимостью поэтапного повторения и закрепления формируемых учебных действий, отражает потребность в них «среднего» ученика. С учетом расширения знаний и формирующегося опыта к старшему школьному возрасту часы на ряд предметов практического содержания увеличиваются.

Коррекционные курсы реализуются, как правило, в форме индивидуальных занятий. Выбор дисциплин коррекционно-развивающей направленности для индивидуальных и групповых занятий, их количественное соотношение может осуществляться образовательной организацией самостоятельно, исходя из особенностей развития обучающихся с умственной отсталостью и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии/консилиума и индивидуальной программы реабилитации инвалида. Продолжитель-

ность коррекционного занятия варьируется с учетом психофизического состояния ребенка до 25 минут.

В часть, формируемую участниками образовательных отношений, входит и внеурочная деятельность, которая направлена на развитие личности развитие личности обучающегося средствами физического, нравственного, эстетического, трудового воспитания, а также на расширение контактов обучающихся с обычно развивающимися сверстниками и взаимодействие с обществом. Организация внеурочной воспитательной работы является неотъемлемой частью образовательного процесса в образовательной организации.

Чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации АООП и СИПР определяет образовательная организация.

Время, отведённое на внеурочную деятельность (внеклассную воспитательную работу), не учитывается при определении максимально допустимой недельной нагрузки обучающихся, но учитывается при определении объёмов финансирования, направляемых на реализацию АООП.

Срок освоения АООП (вариант 2) обучающимися с умственной отсталостью составляет 13 лет.

Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса включает: необходимую нормативную правовую базу образования обучающихся; характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса; доступ к информационным ресурсам различными способами (поиск информации в сети интернет, работа в библиотеке и др.), в том числе к электронным образовательным ресурсам, размещенным в федеральных и региональных базах данных; возможность размещения материалов и работ в информационной среде образовательной организации (статей, выступлений, дискуссий, результатов экспериментальных исследований).

Вопросы для самостоятельной работы

1. Особенности раннего развития детей с умеренной умственной отсталостью [12].
2. Психомоторные нарушения у детей с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью [9].
3. Характеристика познавательной сферы детей с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью. Специфика протекания психических процессов [16; 26; 38].
4. Особенности коммуникации детей с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью со взрослыми и сверстниками [45; 46].
5. Структура дефекта при умеренной (тяжелой) умственной отсталости [38].
6. Возможности социальной адаптации детей и подростков с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью [24; 47].
7. Принципы психолого-педагогического изучения детей с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью [13; 26].
8. Методы психолого-педагогического изучения детей с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью. Первичная диагностика и динамического наблюдения за ребенком в процессе обучения [16; 35; 37].
9. Требования Федерального государственного образовательного стандарта общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к построению специальной (индивидуальной) программы развития ребенка с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью [2; 3].

II. Технология комплексного изучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

2.1 Содержание и организация педагогического наблюдения

Анализ литературы показывает, что психологическая готовность к учебной деятельности обеспечивается своевременным развитием различных сторон психики, ее мотивационных, эмоциональных, волевых, познавательных компонентов, каждый из них характеризует определенный этап возрастных изменений качественно своеобразных аспектов личности, соответствующих (не соответствующих) социально заданному нормативу.

Основным методом *педагогического изучения* готовности ребенка к школьному обучению является наблюдение (или естественный эксперимент). Одним из первых возможностей его применения убедительно продемонстрировал А.Ф. Лазурский. В дефектологии описание процедуры педагогического изучения детей также не обходится без характеристики объекта и критериев наблюдения. Результаты обрабатываются путем качественного анализа полученных данных. Основным недостатком применения данного метода является трудность вычленения отдельных элементов в целостной деятельности испытуемого. Отношение между внешней стороной поведения и его внутренним психологическим содержанием сложно и не всегда однозначно, объективное наблюдение, сохраняя своё значение, по большей части должно дополняться другими методами исследования. При этом всегда существенно сохранять в поле зрения конкретного испытуемого, живого ребёнка, подлежащего изучению.

На первый взгляд, метод наблюдения не может стать полноценным источником информации о внутренней сущности деятельности, поведения детей с умеренной умственной отсталостью. Достаточно сложно усмотреть в отдельных вокализациях, стереотипных движениях, создании графических каракулей коммуникацию, игру, рисование. Однако знание онтогенетических закономерностей становления различных видов деятельности (предметно-практической, игровой, учебной), продуктивных ее форм (рисование, аппликация, лепка, конструирование) позволит внимательному наблюдателю выявить и охарактеризовать их типичные проявления, свойственные более ранним этапам онтогенеза, и специфические черты, присущие детям с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью.

Например, в доизобразительный период рисования ребенок последовательно осваивает подражание движениям взрослых, разглядывает каракули, рисует линии, повторяет их и лишь после этого переходит к созданию изображений. В норме этот период растягивается на 1,5-2 года (от 1-1,5 до 3-3,5 лет). Как известно, при умеренной умственной отсталости любое психическое новообразование формируется значительно позже обозначенных в норме сроков, при чем процесс освоения характеризуется целым рядом особенностей. Поэтому освоение каракулей, начиная с 4-5 лет, растягивается на несколько лет, а появление первых предметных изображений датируется первыми годами школьного обучения. Однако это отнюдь не означает, что рисование не развивается: неполноценные движения руки и «маранье» постепенно дополняются вокализациями, ритмическими сопровождающими «рисунком». Зону ближайшего развития составляет создание прямых, волнистых, замкнутых линий, опредмеченных взрослым («дорожки», «капли дождя», «забор» и т.п.).

Другим примером может служить выполнение предметных игровых действий. Значительные трудности их обобщения (укачивание: куклы, мишки, зайки и пр.) приводят к неустойчивости выполнения одного и того же действия: одним предметом (игрушкой) ребенок оперирует, а другой предмет игнорирует и не осуществляет перенос освоенного игрового действия на аналогичный игровой материал. Это позволяет утверждать, что единичные предметные игровые действия доступны ребенку. Зону ближайшего развития составляет расширение репертуара действий с включением в их схему иных предметов: не только укачивание, но и кормление (ложка), укладывание спать (кровать), одевание (предметы одежды), а также обобщение осваиваемого действия путем привлечения других аналогичных игрушек.

Знание особенностей психического развития детей с умеренной умственной отсталостью зачастую ставит под сомнение возможность их обучения в школе. Однако готовность к освоению новых видов деятельности в условиях систематического обучения *в группе* детей возможно связывать, по нашему мнению, не просто с набором знаний умений, навыков, а с позитивным изменением **предпосылок**, обеспечивающих освоение новых, незнакомых для ребенка видов деятельности, социальных норм и правил. Представленные показатели были описаны ранее А.Н. Корневым в контексте характеристики движущих сил психического развития:

1. Развитие *привязанности* – от симбиотической связи ребенка с матерью к дифференциации круга общения со взрослыми и сверстниками.

2. *Социализация* и развитие *коммуникативного поведения* – от имитационных форм до полной автономности, гибкости, дифференцированности («рост ролевых репертуаров и социальных сценариев поведения»).

3. Накопление *эмпирического опыта* взаимодействия с предметным миром, исследование функциональных свойств предмета. Выработка развернутых и мысленных схем продуктивных действий с предметами. Развитие исследовательского поведения, овладение способами оперирования, использования, преобразования предметов окружающего мира. Развитие стратегий действий с предметами: от манипулятивных к наглядно-действенным и наглядно-образным.

4. Формирование и развитие *внутренних мысленных репрезентаций* окружающего мира, общей осведомленности.

5. Изменение характера *ведущей деятельности*: от деятельности непосредственного эмоционального общения к манипулятивной, игровой, учебной, трудовой [20].

В связи с этим предлагается в качестве **объекта педагогического наблюдения** выделить следующие группы показателей:

- 1) социально-бытовые умения и навыки;
- 2) освоение форм социально одобряемого поведения;
- 3) потребность и мотивы взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми;
- 4) особенности эмоционально-волевой сферы;
- 5) средства и способы коммуникации со взрослыми и сверстниками;
- 6) особенности протекания и результативность ведущей деятельности;
- 7) общая осведомленность (представления об окружающем мире).

Перейдем к более подробной характеристике названных параметров.

Одним из важных условий успешной адаптации ребенка к школе является успешность осуществления разного рода социальных и бытовых навыков. Это позволяет ему сосредоточить внимание на взаимодействии с окружающими людьми, предлагаемых видах деятельности, освоении знаний, умений, навыков. К числу оцениваемых **социально-бытовых навыков** относятся:

- *навык приема пищи*: есть за стол, пользоваться ложкой, чашкой, есть и пить аккуратно, не разбрасывая еду вокруг тарелки, вытирать рот салфеткой, убирать за собой посуду, задвигать стул;
- *навыки удовлетворения естественных потребностей*: проситься в туалет, сидеть на унитазе, справлять нужду в унитаз, смывать за собой, пользоваться туалетной бумагой, выбрасывать использованную туалетную бумагу, открывать кран с водой, брать мыло, намыливать руки, тереть их друг о друга, смывать мыло, закрывать кран, вытирать руки полотенцем, расчёсывать волосы;
- *навыки пользования одеждой и обувью*: надевать брюки (футболку, куртку), застегивать молнию на куртке, надевать ботинки, снимать брюки (футболку, куртку), расстегивать молнию на куртке, снимать ботинки, различать обувь для правой и левой ноги, определять лицевую сторону одежды, убирать одежду в шкаф, содержать в порядке свои вещи.

Особый интерес представляет изучение разнообразных поведенческих проявлений, связанных с **освоением новых социальных норм и устойчивым использованием ранее освоенных**. В качестве критериев оценивания могут выбраны следующие: соответствие поведения половозрастным нормам развития, изменение привычного поведения, продолжительность своеобразия, тяжесть и частота наблюдаемых симптомов нарушения, численность и сочетание своеобразных признаков (перечислить), социальные факторы появления того или иного симптома отклонения, страсть к ритуализированным, однообразным действиям, наличие действий-фантазий. Отмечаются изменения эмоционального фона (проявления плаксивости, неадекватного смеха, негативизма как результата утомления). В качестве примера приведем возможные варианты описания поведенческих трудностей:

- *соблюдение норм и правил поведения в школе и общественных местах* (соблюдает; иногда нуждается в помощи со стороны взрослого; соблюдает школьные нормы и правила только при постоянном контроле со стороны взрослого; не соблюдает большинство правил поведения – выбегает из класса, не соблюдает очередь и пр.; в незнакомой ситуации ориентируется на модель поведения другого человека);
- *умение ориентироваться в пространстве класса, школы* (ориентируется самостоятельно, может найти необходимое помещение; ориентируется на визуальные подсказки; нуждается в помощи взрослого);

- *зависимость соблюдения норм и правил поведения от степени структурированности ситуации* (различается ли умение соблюдать правила на уроке, коррекционно-развивающих занятий, перемене, при посещении столовой, на прогулке и пр.);
- *реагирование на изменения знакомой ситуации - порядок уроков, место в классе, столовой* (легко адаптируется; демонстрирует негативные реакции на конкретные единичные изменения; негативно реагирует, но легко успокаивается; бурно реагирует даже на незначительные изменения, с трудом успокаивается);
- *динамические характеристики поведения* (поведение целенаправленно, соответствует ситуации; двигательно расторможен; медлителен; пассивен; безучастен к внешним раздражителям);
- *способ организации свободной деятельности* (самостоятельно организует свою деятельность; опирается на модель поведения другого человека; деятельность носит стереотипный характер; быстро пресыщается и меняет вид деятельности; полевое поведение, аутостимуляции; полная безучастность);
- *роль взрослого в организации свободной деятельности* (самостоятельно; нуждается в незначительной помощи со стороны взрослого; при постоянном внешнем стимулировании со стороны взрослого; помощь не принимает; демонстрирует негативные эмоциональные реакции);
- *самостоятельность организации деятельности, степень участия взрослого* (действует самостоятельно; нуждается в поддержке взрослого в новой, незнакомой ситуации; нуждается в постоянном присутствии взрослого – тьютора – на всех уроках и во всех режимных моментах);
- *эмоциональная отзывчивость, сопереживание* (выражает сочувствие и проявляет заботу по отношению к другим людям – помогает, радуется успехам, выражает сочувствие, проявляет заботу);
- *понимание эмоциональных состояний других людей* (проявляет интереса – смотрит, подходит, комментирует и пр.; понимает причины эмоций; отсутствует реакция на чувства и переживания других людей; копирует эмоции окружающих без их осмысления).

При оценке **коммуникации** возможно ориентироваться на следующие критерии: характер коммуникативных мотивов (социальные, игровые, учебные, познавательные), предпочитаемая модаль-

ность переработки информации (на слух, зрительно, с тактильным подкреплением, полимодально), способы оптимизации речевой коммуникации (замедление темпа речи, интонационное выделение значимых в смысловом отношении слов и выражений, демонстрация артикуляции, предварительное обсуждение описываемой предметной ситуации, ограничение объема информации), стратегия присвоения и использования средств коммуникации (осознанное отношение к средствам языка, копирование речи окружающих, семантическая или проносительная адаптация языковых средств, преимущественное использование пара- и экстралингвистических средств, их адекватность/неадекватность коммуникативной ситуации), зависимость успешности коммуникации от типа и сложности предлагаемой познавательной задачи, осознанность выбора и успешность реализации коммуникативных ролей и стратегий, способы «избегания» коммуникативных трудностей, их осознание, учет позиции коммуникативного партнера.

Коммуникация со взрослым или сверстниками может быть описана следующим образом:

- *используемые коммуникативные средства* (вербальные – отдельные слова, в том числе лепетные или звукоподражания, предложения, короткие рассказы; невербальные – мимика, жесты, движения, вокализации);
- *инициативность* (инициирует коммуникацию, учитывает интересы собеседника; готов отвечать на вопросы собеседника; в коммуникацию не вступает и не поддерживает);
- *семантическая полнота коммуникации* (придерживается темы, использует речь, вокализации, мимику, жесты в соответствии с ситуацией; понимает содержание обращенной речи; использует коммуникативные средства без учета ситуации; в коммуникацию не вступает, речь и жесты собеседника не понимает).

Оценка **учебной деятельности**, безусловно, вызывает множество вопросов (и, в первую очередь, это касается доступности данного вида деятельности первоклассникам с умеренной умственной отсталостью и, следовательно, целесообразности ее изучения). Однако, принимая во внимание возможность достижения детьми некоторых образовательных успехов в условиях дошкольных образовательных учреждений, хотелось бы указать те общие показатели учебной деятельности, которые требуют безусловного анализа: скорость принятия и выполнения учебной задачи, реакции на требования педагога, возможность контроля своей деятельности и коррекции ошибок, наличие

утомляемости или возбудимости, этапы снижения работоспособности и способы компенсации нарушений учебной деятельности ребенка (ограничение объема материала, увеличение сроков на выполнение заданий, поэтапное предъявление инструкций, ориентировка на практическую значимость, увеличение и разнообразие наглядного материала, оценивание результатов по этапам и с учетом затрат усилий ребенка, позитивная оценка даже при условии неверных ответов и др.).

Анализ имеющейся литературы и собственный опыт позволяют утверждать, что у большинства детей с умеренной умственной отсталостью, достигших школьного возраста, действия и операции, обеспечивающие реализацию учебной деятельности, не сформированы, предмет учебной деятельности не осознаётся, планирующие действия выполняются взрослым, исполнительские (воспроизводящие, имитирующие) действия осуществляются детьми при условии массивной помощи педагога (родителя), контроль, как правило, внешний. Тем не менее, уже в первые дни школьного обучения необходимо организовать наблюдение за порядком, способами, средствами решения ребенком простейших учебных задач.

Изучается ход выполнения учебных заданий: понимание инструкции и цели задания, динамические характеристики деятельности (импульсивность, расторможенность, поспешность в выполнении заданий или заторможенность, медлительность, истощаемость, наличие интереса, степень его стойкости, целенаправленность деятельности, возможность сосредоточения). Колебания работоспособности, время, в течение которого ребенок может продуктивно и целенаправленно работать, отмечаются проявления усталости, изменения характера и стиля деятельности на фоне утомления. Более детально необходимо останавливаться на тех случаях, когда у ребенка выражена двигательная расторможенность, повышенная утомляемость, рассеянность, несобранность и т.д. По возможности анализируются условия, приемы, способы взаимодействия с ребенком, которые повышают его работоспособность.

Особый интерес представляет способ выполнения задания, использование помощи, ее вид (стимулирующая – подбадривание, похвала, организующая – организация внимания на каком-то моменте выполнения задания, разъясняющая – уточнение порядка действий, переспрашивание и просьба повторить то или иное слово/действие, наводящие вопросы, критические замечания, введение наглядности, показ действий, которые ребенок должен выполнить по подражанию, полная развернутая обучающая помощь с показом и разъяснением

последовательности действий), реакция на результаты выполнения задания (возможность критически отнестись к результатам выполнения задания, учет отношения взрослого к результатам работы, адекватность реакций на неуспех или похвалу), способность перенести предложенный способ выполнения задания на аналогичный новый материал. Особенности отношения к педагогу и организация взаимодействия с ним (в медицинской литературе зачастую описывается как «доступность контакту»): приятное/неприятное, доверчивое/недоверчивое, заинтересованное/равнодушное, содержание, форма и частота обращений к педагогу, способы взаимодействия, признание авторитета педагога.

В качестве примера приведем возможные варианты описания некоторых показателей организации учебного пространства и выполнения учебных заданий:

– *умение организовать учебное пространство и готовиться к определенному уроку* (самостоятельно готовится к определенному уроку, поддерживает порядок на рабочем месте; использует в качестве подсказки модель поведения другого ученика; ориентируется на фронтальную инструкцию взрослого; необходима частичная помощь со стороны взрослого; ориентируется на инструкцию, обращенную персонально к нему; нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого при организации учебного пространства приготовления к уроку);

– *умение принимать поставленную задачу* (понимает и принимает большинство фронтальных и индивидуальных учебных инструкций; понимает и принимает знакомые фронтальные инструкции, иногда требуется индивидуальное дублирование; понимает и принимает инструкции, подкрепленные жестом или визуальной подсказкой; нуждается в персональной, неоднократно повторенной учебной инструкции; не приступает к выполнению задания самостоятельно; нуждается в физической поддержке взрослого);

– *умение сохранять поставленную задачу* (непрерывно выполняет поставленную задачу до получения результата; эпизодически прекращает выполнение задания, но самостоятельно способен к продолжению учебной деятельности; эпизодически прекращает выполнение задания; нуждается во внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности только для сложного или продолжительного задания; эпизодически прекращает выполнение задания; нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятель-

ности; нуждается в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности при выполнении);

– *умение добиваться результата* (прикладывает усилия для получения результата, проявляет настойчивость, добивается поставленной цели; при необходимости прикладывает усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, сразу обращается за помощью, не делает попыток добиться результата самостоятельно; при необходимости прикладывает усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, протестует и отказывается от выполнения задания; как правило, начинает выполнять задание, но при необходимости прикладывает малейшие усилия для достижения результата, встречаясь с трудностями, прекращает деятельность; не начинает выполнять задание, если оно ему кажется сложным и не обращается за помощью);

– *умение осуществлять поиск допущенных ошибок* (самостоятельно проверяет и находит ошибки на уровне; самостоятельно находит незначительное количество ошибок; самостоятельно найти ошибки не может; находит единичные ошибки при постоянной помощи со стороны взрослого; не находит ошибки, не понимает, что от него требуется);

– *умение понимать отметку, похвалу, порицание* (адекватно воспринимает оценку, как учителя, так и одноклассников; адекватно воспринимает оценку учителя, чрезмерно эмоционально реагирует на негативную оценку сверстников; эпизодически излишне эмоционально реагирует на оценку – плачет, расстраивается; принимает только положительную (с его точки зрения) оценку своей деятельности, случае неприятия бурно реагирует – проявляет агрессию, плачет и пр.; безразличен к внешней оценке);

– *перенос освоенных умений* (легко использует освоенные умения в новых ситуациях; в основном самостоятельно использует освоенные умения в аналогичной ситуации, но иногда нуждается в специальном обучении; осуществляет перенос единичных освоенных умений в аналогичную ситуацию без специального обучения, но в основном нуждается в таком обучении; нуждается в специальном обучении, чтобы переносить освоенные умения в аналогичную учебную ситуацию; не использует освоенные умения в аналогичной ситуации);

– *умение сотрудничать со сверстниками и взрослыми* (вместе с другими планирует и участвует в совместных мероприятиях – совместная игра, соревнование и др.; при планировании совместной деятельности соглашается на предложения других, но во время деятельности эпизодически начинает выполнять действия без ориентации на

партнеров; при планировании совместной деятельности настаивает на своем, не учитывает интересы и пожелания других, в случае отказа принять его требования, может избегать совместной деятельности; эпизодически – самостоятельно или с помощью взрослого – включается в совместную деятельность, но быстро теряет интерес; избегает совместной деятельности, может бурно негативно реагировать на попытки включить его в совместную деятельность).

Анализ литературных источников и наш практический опыт позволил определить **параметры наблюдения за игрой** детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Критерии наблюдения определяются в зависимости от того, какая игра доступна ребенку – предметная, сюжетная, сюжетно-ролевая.

Предметная игра.

– *Наличие интереса к игрушкам, предметам и действиям с ними.* Отмечается не только наличие интереса к игрушке или предмету, но и кратковременный это интерес или долговременный, вызван внешним видом игрушки, предмета или его функциональным назначением. Может также отмечаться избирательный интерес независимо от внешней привлекательности игрушки или предмета.

– *Понимание функционального назначения предмета или игрушки.* Отмечаются действия, которые ребенок воспроизводит с игрушкой: адекватные действия (использует игрушку с учетом ее функционального назначения), манипуляции, процессуальные действия (собирает и разбирает кубики, одевает и снимает одежду с куклы), неадекватные действия.

– *Эмоциональное отношение к игрушке или предмету.* Отмечаются эмоциональные реакции на игрушку или предмет, такие как: положительная реакция (улыбка, двигательное оживление, речевое высказывание), отрицательная реакция (крик, негативизм, агрессия по отношению к игрушке), нейтральная (отсутствие каких-либо реакций на игрушку или предмет).

– *Использование предметов-заменителей.* Отмечается способность ребенка использовать предметы-заменители в игровых действиях.

– *Наличие игровой темы.* Отмечается наличие игровой темы, ее устойчивость / неустойчивость или отсутствие.

– *Осуществление цепочки игровых действий.* Отмечается возможность ребенка выполнять 2-3 игровых действия, связанных в логическую цепочку или ребенок выполняет отдельные предметно-игровые действия.

– *Сопровождение игры речью.* Отмечается: ребенок сопровождает игру речью, при этом может использовать обращение к игрушкам или это высказывания фиксирующего характера; вокализации во время предметной игры или звукоподражания, отсутствие сопровождения речью предметных действий.

– *Установление контактов со сверстниками во время игры.* Отмечается: ребенок стремится к игре с другими детьми, предлагая им свою игрушку; ребенок играет в одиночку, но иногда обращается к сверстнику, играющему рядом; ребенок играет в одиночку, если к нему подходит сверстник с просьбой с ним поиграть может ответить согласием или демонстрирует реакцию отказа, вплоть до агрессивных тенденций.

– *Средства, для общения с партнёром по игре.* Отмечаются развернутые высказывания реального содержания, отдельные слова, мимика и пантомимика, предметные действия.

Сюжетная игра.

– *Выполнение ребенком сюжетных действий.* Отмечаются связанные между собой сюжетные действия, связанные логикой сюжета или отдельные игровые действия, которые ребенок может связать в логическую цепочку или отсутствие сюжетных действий. Также отмечается реализация игрового сюжета до конца или ребенок не завершает реализацию игрового сюжета.

– *Наличие темы сюжетных игр.* Отмечается наличие нескольких сюжетов, которые ребенок постоянно проигрывает или ребенок проигрывает только один усвоенный сюжет, отсутствие сюжета.

– *Реализация игрового сюжета.* Отмечается возможность ребенка реализовать игровой сюжет до конца или ребенок, выполнив несколько логически последовательных действий, прекращает игру; выполнив несколько логически последовательных действий, застревает на каком-то одном игровом действии, которое повторяется однообразно.

– *Наличие интереса к предложенному сюжету игры.* Отмечается: наличие интереса к предложенному сюжету игры, желание реализовать, предложенный сюжет; интерес кратковременный, скорее вызван внешними факторами (внешний вид игрушки и т.д.), а не желанием реализовать сюжет; интерес к сюжету игры избирательный (конкретный сюжет ребенку интересен, другие сюжеты нет). Интерес отсутствует.

– *Сопровождение игры речью.* Отмечается: ребенок сопровождает сюжетную игру речью, при этом может использовать обращение

к игрушкам и выстраивать диалоги между ними или это высказывания фиксирующего характера; вокализации во время сюжетной игры или звукоподражания; отсутствие сопровождения речью сюжетной игры.

– *Установление контактов со сверстниками во время игры.* Отмечается: ребенок стремится к игре с другими детьми, предлагая им свою игрушку; ребенок играет в одиночку, но иногда обращается к сверстнику, играющему рядом; ребенок играет в одиночку, если к нему подходит сверстник с просьбой с ним поиграть может ответить согласием или демонстрирует реакцию отказа, вплоть до агрессивных тенденций.

– *Средства для общения с партнёром по игре.* Отмечается: средства общения (развернутые высказывания реального содержания, отдельные слова, мимика и пантомимика, предметные действия).

Сюжетно-ролевая игра.

– *Сопровождение сюжетно-ролевой игры речью.* Отмечается: продолжительный ролевой диалог с помощью отдельных реплик и фраз; наличие кратких высказываний по отношению к игрушке или к сверстнику или в ответ на обращение партнера, связанных с ролью; отсутствие ролевого диалога.

– *Установление контактов со сверстниками во время игры.* Отмечается: ребенок стремится к игре с другими детьми, предлагая им свою игрушку; ребенок играет в одиночку, но иногда обращается к сверстнику, играющему рядом; ребенок играет в одиночку, если к нему подходит сверстник с просьбой с ним поиграть может ответить согласием или демонстрирует реакцию отказа, вплоть до агрессивных тенденций.

– *Отношение к роли в сюжетно-ролевой игре.* Отмечается понимание ребенком роли, желание принять роль на себя, обозначает эту роль и может действовать с этой ролью от начала игры до конца или обозначает роль в начале игры, но в ходе игры, забывает про эту роль; ребенок не понимает роль, не соотносит себя с персонажем игры.

– *Выбор роли.* Отмечается: предпочтений нет, ребенок выбирает любые роли; выбор роли затруднен, выбирает всегда одну и ту же роль (когда-то ранее сыгравшую), отсутствие выбора роли.

Таким образом, наблюдение педагога и качественный анализ деятельности детей на уроке и во внеурочной деятельности позволяют охарактеризовать специфические черты индивидуально-личностного развития каждого учащегося. Обобщение полученных данных позволяет определить не только содержание и организационные формы

коррекционно-развивающего обучения, но и оптимальные формы взаимодействия с ребенком, совместные способы решения учебных задач, индивидуализировать приемы обучения, подобрать необходимые методические средства, создать необходимые психолого-педагогические условия, организовать развивающую среду во внеурочное время, определить оптимальные формы семейного воспитания.

2.2 Психологическое изучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

Современное образовательное пространство предусматривает обучение всех категорий детей, право на образование закреплено в 5 статье Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «В Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование» [1].

Психологическое обследование детей, особенно с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, является непростой задачей. Таким детям сложно (в большинстве случаев невозможно) выполнять стандартные тестовые задания, и потенциал ребенка невозможно оценить за 1-2 занятия. На настоящий момент не хватает методик для выявления и дифференциации нарушений развития психики таких детей, сложно диагностировать уровень когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Наиболее эффективными путями диагностики являются: изучение документации (медицинской, педагогической), ознакомление с продуктами деятельности ребенка (рисунки, поделки, тетради); выполнение экспериментальных методик; метод наблюдения и метод экспертной оценки ребенка разными специалистами, а также родителями.

Цель психологического изучения – это определение актуального уровня развития ребенка. Диагностическое изучение обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проводится в рамках образовательного процесса и внеурочной деятельности, что обеспечивает выявление особенностей развития и здоровья и определение благоприятных условий для овладения ими содержанием основной общеобразовательной программы. Проведение диагностической работы предполагает осуществление:

- 1) психологического обследования с целью выявления особых образовательных потребностей: развития познавательной сферы, специфических трудностей в овладении содержанием образования и потенциальных возможностей; развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся; определение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ученика;
- 2) мониторинга динамики развития обучающихся, их успешности в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП);
- 3) анализа результатов обследования с целью проектирования и корректировки коррекционных мероприятий.

В процессе диагностической работы используются следующие формы и методы: сбор сведений о ребенке у педагогов, родителей (беседы, анкетирование, интервьюирование); психолого-педагогический эксперимент; наблюдение за учениками во время учебной и внеурочной деятельности; беседы с учащимися; изучение работ ребенка (тетради, рисунки, поделки); оформление документации (психолого-педагогические дневники наблюдения за учащимися и др.). Это не обязательный перечень методов. Каждый специалист вправе использовать те методы, которые считает оптимальными.

Первый этап. Сбор психологического анамнеза. Как правило, обследование начинается с тщательного изучения личного дела ребенка, изучение документации (медицинской, педагогической), ознакомление с продуктами деятельности ребенка (рисунки, поделки, тетради).

На данном этапе педагог-психолог может опираться на уже известные факты из истории развития ребенка. Одним из важнейших условий сбора психологического анамнеза является прослеживание в истории развития ребенка информации о формировании базовых составляющих психического развития и условиях этого формирования. Отдельные факты развития ребенка и общий анализ позволяют уже до получения объективных данных сделать предположения о характере их формирования, о проблемах в развитии. При изучении анамнеза обращают внимание на условия и особенности протекания беременности; моторное, психоэмоциональное, коммуникативное развитие в разные возрастные периоды. Это позволяет более эффективно построить диагностическую гипотезу, уточнить психологический диагноз, особенности построения коррекционно-развивающих программ [29; 34].

При невозможности сбора анамнеза более подробно описываются жалобы родителей (лиц их замещающих), и их наблюдения за ребенком. С самого начала работы с семьей необходимо учитывать социокультурный уровень родителей, их личностную специфику. Важно, чтобы беседа с родителями проходила конфиденциально, без присутствия посторонних лиц, в том числе и самого ребенка

Метод беседы с родителями может включать в себя следующие вопросы, уточняющие историю развития ребенка:

- когда родители заметили отклонения в развитии, что именно встревожило их,
- когда ребенок начал держать голову, сидеть, ползать, ходить, брать в руки предметы, самостоятельно одеваться и раздеваться
- когда стал узнавать родных; реагировать на обращенную речь, говорить словами, фразами
- в каких учреждениях оказывалась психолого-педагогическая помощь в развитии до поступления в школу.

В психологическом анамнезе важно отметить семейную и социальную ситуацию, в которой протекало развитие ребенка в различные возрастные периоды. Уточнить сведения о семье: состав семьи – имена, возраст, образование и место работы взрослых; количество детей в семье, их возраст, особенности развития, отношения детей друг с другом; участие в уходе за ребенком других лиц; жилищно-бытовые условия [33].

Второй этап. Ведущим методом является *наблюдение*. Он дает возможность получить дополнительные данные, характеризующие общее психофизическое развитие ребенка. Часто именно наблюдение является единственным методом для получения сведений о ребенке [12].

В содержание наблюдения могут входить следующие параметры. *Проблемы в поведении* – агрессия/аутоагрессия, эйфория, дисфория, негативизм, аффективные вспышки, стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые, эмоционально-аффективные, действия с частями объектов или нефункциональными компонентами игрового материала, ритуалы и привычки).

Смена эмоционального состояния – успокаивается сам; успокаивается по просьбе взрослого; успокаивается при переключении на другую деятельность; требуется взять за руку или обнять; требуется выйти с ребенком из класса, необходимо присутствии родителей.

Мотивация – трудно увлечь чем-либо; радуется успеху или безразличен; реакция на похвалу; чем можно заинтересовать ребенка

(возможные стимулы: лакомства, любимые игрушки, все, что связано с общением; виды деятельности – рисование, слушание музыки) влияет ли на результативность деятельности ребенка поощрение.

Эмоциональная стабильность. Крайняя импульсивность или инертность, повышенное аффективное возбуждение или торможение, агрессивность, наличие реакции активного или пассивного протеста, двигательная расторможенность, отсутствие регуляции поведения. Высокое возбуждение или торможение, безудержность или отсутствие эмоций, неуравновешенность в поведении, эмоциональная лабильность, отсутствие стойких негативных проявлений, подражательное воспроизведение положительных эмоций. Приветливость, доброжелательность, эмоции носят поверхностный неустойчивый характер, ребенку свойственно непосредственное эмоциональное общение. Иногда наблюдается несоответствие эмоциональных реакций раздражителю, эмоциональная выразительность средняя, социальная адаптация хорошая.

В основном эмоциональные реакции соответствуют конкретным раздражителям, ребенку свойственны разнообразные чувства, ситуационные неадекватные эмоциональные проявления вызваны неадекватными раздражителями; социальная адаптация в коллективе сверстников хорошая. Эмоциональное состояние выражается некоторыми выразительными средствами, ребенку присуща средняя эмоциональная экспрессия, эмоциональная отдача и устойчивые эмоциональные реакции; проявляются положительные взаимоотношения с взрослыми и сверстниками.

Коммуникативность. Испытывает сильные затруднения в речевом общении и в многообразии средств невербального общения, наблюдается отсутствие эмоциональной взаимности. Общение избирательное, устанавливает контакт только с определенным кругом людей, или при побуждении к общению.

Контакты и общение затруднены, понимание ситуации и реагирование на нее не всегда и не совсем адекватны. Общение неустойчивое, требуется эмоциональная активизация контакта.

Общение относительно устойчивое, не всегда соблюдаются основные правила общения, с малознакомыми людьми держится настороженно. Общение устойчивое, ребенок контактен на протяжении всего времени общения, незначительно снижена эмоциональная экспрессия. Легко вступает в контакт, правильно воспринимает ситуацию, понимает ее смысл, адекватно ведет себя.

Познавательная активность. Нет интереса к внешнему миру, любознательность не проявляется, нет стремления выполнить задание, уровень самостоятельности и активности низкий.

Интерес к внешнему миру посредственный, процесс деятельности увлекает мимолетно и только с эмоциональной стимуляцией, круг интересов узок. Не всегда проявляется интерес к внешнему миру, ребенок выполняет задания с кратковременным желанием, но при внешней стимуляции проявляет активность и самостоятельность.

Особой любознательности не наблюдается, но интерес к внешнему миру проявляет, при выполнении заданий требуется незначительная стимуляция, круг интересов средний. Интерес к миру ограничен непосредственно окружающим, при выполнении заданий проявляет активность и самостоятельность при условии незначительной стимуляции.

Произвольность деятельности. Деятельность хаотична, отдельные условия решаемой задачи в процессе работы теряются, результат не проверяется, прерывается из-за возникающих трудностей, стимулирующая, организующая помощь малоэффективна. При выполнении задания действует без учета свойств предметов, методом проб и ошибок, проявляет заинтересованность в достижении определенного результата, но не видит соответствия результата поставленной цели, в дальнейшем отказывается от выполнения задания.

Интересуется общей ситуацией деятельности, цель, поставленная перед ребенком, определенным образом организует и подчиняет его активность, но без обучающей помощи действует методом проб и ошибок. В ходе деятельности стремится к выполнению задания, но самостоятельно не всегда может найти адекватный способ выполнения, проявляет большую заинтересованность в результате своей деятельности, с помощью взрослого соотносит полученные результаты с образцом.

Удерживает цель деятельности, выбирает адекватные средства выполнения, проверяет результат, однако в процессе деятельности часто отвлекается, трудности преодолевает только при психологической поддержке.

Двигательные особенности. Мышечное напряжение или снижение мышечного тонуса, дискоординация движений, наличие синкинезий, нарушение осанки. Заметное отставание в показателях основных физических качеств. Нарушение общей и мелкой моторики. Замедленность процесса усвоения новых движений. Дискоординированность движений. Нарушение ациклических движений.

Незначительное нарушение ручной моторики, ациклических движений и координации движений. Достаточное развитие чувства ритма и ориентации в пространстве. Недостаточная точность и объем выполняемых движений. Нарушение осанки и ручной моторики.

Способность к переключению движений хорошая. Показатели основных физических качеств приближены к возрастной норме. Ориентировка в пространстве и чувство ритма сформированы. Относительно точное выполнение ациклических движений. Незначительные нарушения ручной моторики и осанки. Произвольность выполнения движений средняя.

Показатели основных физических качеств и развития общей моторики соответствуют возрастным нормам. Координация движений, чувство ритма, ориентация в пространстве сформированы. Объем выполняемых движений – полный [28].

Наблюдение можно использовать как самостоятельный метод психологического изучения детей, так и при проведении экспериментальных методик. Материал, на котором проводится обследование, должен вызывать у ребенка положительные эмоции. Наиболее информативным является наблюдение за действиями ребенка с игровым материалом. Например, представление об окружающих предметах, их назначении, можно определить по тому, как ребенок использует ту или иную игрушку. Фиксирование результатов наблюдения можно проводить в произвольной форме, либо специалист может разработать карту наблюдения.

Третий этап. Выполнение ребенком экспериментальных заданий. С целью создания специальной индивидуальной программы развития (СИПР), могут быть использованы следующие задания, предложенные рядом авторов – С.Д. Забражной, Т.Н. Исаевой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Е.А. Стребелевой и др. [6; 15; 16; 17; 35]:

- методика «Доски Сегена» разных вариантов сложности (автор Э.Сеген);
- набор предметных картинок, разрезанных на 2-3-4 части. Методика «Складывание картинок из отрезков» (предложена А.Н. Бернштейном);
- заполнение различными объектами геометрическими телами ящика форм – «Коробка форм»;
- «Составление и выкладывание матрешек»;
- «Соотнесение цвета»;
- складывание пирамиды, состоящей из четырех-пяти колец, из шести-восьми колец;

- методика «Кубики Кооса» (автор методики С. Коос);
- раскладывание палочек (брусочков) соответственно заданному образцу (методика Б.И. Пинского);
- методика «Парные картинки»;
- «Классификация по цвету, форме»;
- «Классификация предметов» (автор методики К. Goldstein, модификация Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник);
- рисование.

По результатам выполнения ребенком заданий с учетом принятия того или иного вида помощи взрослого (при возникновении затруднений) и возможности переноса усвоенного способа действий на новый аналогичный материал может быть определена его обучаемость.

Четвертый этап. Составление психологического заключения.

Психологическое заключение раскрывает особенности ребенка и пути компенсации, описываются виды помощи и средства обучения, определяются приоритетные образовательные области с учетом основных трудностей, их характера, сохранных возможностей, компенсаторных перестроек, интересов и склонностей ребенка.

Приведем пример заключения по результатам психологического обследования на ребенка, обучающегося по адаптированной образовательной программе для детей с тяжелой умственной отсталостью.

Ребенок А. Контакт речевой затруднен, визуальный контакт скользкий. Обращенную речь в виде простой односоставной инструкции понимает избирательно. Пользуется элементарными жестами. Эмоции выражает посредством вокализации, интонированными звуками (кричит громко, когда радуется или чем-то недоволен). Иногда использует отдельные слоги: «ко» – колбаса, «ба» – бабушка, «га – да». Отличает серьезный тон от ласкового, показывает радостное возбуждение, когда с ним играют. Играет в игры-потешки по типу «Куку», «Ладушки», «Сорока-ворона». Любит слушать сказки, ритмичные стихи, эмоционально реагирует на изображения сказочных персонажей. В поведении отмечается наличие аутистических реакций: маневренный бег; застывание на месте в одной позе; стереотипная игра мелкими предметами. Эмоциональный фон лабильный, эмоции недифференцированные, мимика скудная. Появляется улыбка, по типу комплекса оживления. Общеподвижные двигательные способности скоординированы, развивается имитационная деятельность по подражанию. Мелкая моторика в процессе формирования. Показывает основные части лица и тела, складывает разрезные картинки из 2 частей без раз-

ворота, собирает пирамидки из 5-8 колец методом проб и ошибок. Различные варианты Досок Сегена – собирает сопряженно, рука в руке, после многократных повторений может собрать и самостоятельно. Цвета не соотносит, геометрические фигуры не выделяет.

Общий вывод. Тотальное недоразвитие психических процессов. Имеются предпосылки для моторного развития, развития социальной приспособленности, восприятия и развития импрессивной речи.

Рекомендации. Организация двигательного режима: бег, игры с большим мячом (катание мяча, качание на мяче и т.д.), игры с маленькими мячами (катание мяча в разные направления, катание мяча на разные расстояния, катание мяча с попаданием в цель, броски мяча вверх, броски мяча в пол, игра в футбол, гонка мяча); самостоятельное катание на велосипеде. *Развитие тонко координированных движений и действий.* Выполнение пальчиковой гимнастики в сопровождении ритмичных стихов. *Нормализация дыхания.* Выполнение конкретных действий на основе активного вдоха и выдоха: (мыльные пузыри, надувание воздушного шарика, резиновой игрушки, «игра» на флейте, дудке, губной гармошке). *Развитие мыслительной деятельности.* Формирование сенсорных эталонов: - основные цвета (красный, желтый, синий, зеленый); основные геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник); соотнесение основных цветов и геометрических фигур; складывание разрезных картинок из 2 и 3 частей; складывание чашечек и пирамидок с большим количеством деталей; использование элементов сюжетно-ролевой игры (уложить куклу спать, покатать мишку в машине, отвезти груз в машине и т.д.); выполнение односоставной и двухсоставной речевой инструкции; активизация самостоятельной речи.

Приведем еще один пример заключения по результатам психологического обследования на ребенка, обучающегося по адаптированной образовательной программе для детей с умеренной умственной отсталостью.

Ребенок Б. Контакт доступен. Речевой контакт поверхностный, формальный. Речь реактивная, голос тихий. Обращенную речь понимает частично. Поведение полевое. За внешним видом не следит. Самостоятельная работоспособность и продуктивность низкие. Двигательно беспокоен, контроль за собственной деятельностью, поведением, речью не сформирован. Необходима постоянная контролирующая и организующая помощь, которая малоэффективна. Темп деятельности крайне импульсивный, с трудом привлекается к предлагаемым

заданиям, быстро отвлекается, познавательная активность не выражена, интерес к предлагаемым заданиям быстро теряет. Преобладает игровая мотивация, игры примитивные, однообразные. Учебная мотивация и статус ученика в процессе формирования. Эмоции простые, малодифференцированные, мимика бедная. Отношение к одноклассникам и учителю негативное. Помощь принимает с трудом, перенос в аналогичные задания затруднен. Внимание крайне неустойчивое, с трудом привлекается, быстро отвлекается. На слух и зрительно запоминает крайне медленно, не в полном объеме, быстро забывает выученное. Держит карандаш, ручку в правой руке. Различение правой и левой стороны не автоматизировано. В схеме тела ориентируется с ошибками. Пространственный анализ и синтез на плоскости в процессе формирования. Двигательная программа формируется с трудом. Самостоятельный рисунок примитивный. Мышление ригидно, торпидно, конкретно. Инструкции не понимает и не удерживает. Быстро теряет интерес к предлагаемым заданиям. Знает основные цвета, геометрические фигуры. На механическом уровне владеет простыми обобщающими понятиями. Операциями классификации, исключения не владеет. Логические связи не устанавливает. Представления о себе и об окружающем мире снижены.

Общий вывод. На фоне выраженных признаков нейродинамической недостаточности психической деятельности (двигательное беспокойство, повышенная пресыщаемость, утомляемость, грубые нарушения внимания и поведения) отмечается недоразвитие всех психических процессов, в том числе и мышления. Зона ближайшего развития резко сужена.

Рекомендации: Формирование пространственного анализа и синтеза: в схеме собственного тела; на собеседнике; на плоскости; Формирование основных мыслительных операций на доступном для ребенка материале; Формирование тонко-координированных движений и действий (лепка из теста и пластичного материала, раскрашивание, штриховка, аппликация, пальчиковая гимнастика, выкладывание мозаики и т.д.). Развитие слухоречевой и зрительной памяти (заучивание ритмичных стихов, коротких текстов, сказок, выкладывание узоров из палочек, конструирование по памяти и т.д.). Строгое соблюдение режима дня. Занятия доступным видом спорта.

Таким образом, психологическое изучение детей с умеренной (тяжелой) умственной отсталостью позволяет выявить зону ближайшего развития, способы взаимодействия с ребенком и конкретные по-

казатели развития, на которые может быть направлено коррекционно-развивающее воздействие.

2.3 Содержание и организация логопедического обследования

Как было показано в первом разделе пособия, состояние речи детей с умеренной умственной отсталостью характеризуется целым рядом особенностей, касающихся как смысловой стороны, так и произносительных ее характеристик. На первый план выступают трудности усвоения речи в ее номинативной, сигнификативной и коммуникативной функции, обусловленные нарушением интеллекта: слово не связывается с предметами и явлениями действительности, их свойствами и признаками, значительно снижена речевая мотивация, в процесс коммуникации вовлекаются недифференцированные по значению вокализации, мимика, жесты. При этом рассматриваемая категория детей весьма неоднородна: степень сформированности речевых умений может существенно различаться, что неизбежно приводит к трудностям определения содержания первичного логопедического обследования, отбора стимульного материала, выбора стратегии взаимодействия с ребенком.

Основной целью логопедического обследования является определение оптимального содержания, методов и приемов коррекционно-развивающего обучения детей с учетом речевых возможностей. К числу *задач* можно отнести следующие:

- 1) определение специфики усвоения словарного запаса (объема и качественных характеристик), фразовой речи (структуры, грамматического оформления);
- 2) установление возможности использования имеющихся лексико-грамматических средств в процессе построения высказывания и коммуникации с окружающими;
- 3) оценка сформированности произносительных умений и их роли в процессе коммуникации (произносительная сторона речи обеспечивает коммуникативную успешность; важна не «чистота» звукопроизношения, а успешность использования темпа, ритма, интонации для обеспечения общения с окружающими);
- 4) изучение готовности ребенка к освоению грамоты. Традиционно этот вопрос связывается в логопедии с обследованием фонематического восприятия, умения осуществлять анализ фонемного состава слова и его синтез из предложенных фонем. У детей с умеренной умственной отсталостью эти умения оказываются несформированными.

ми прежде всего из-за грубого недоразвития соответствующих мыслительных операций, значительными трудностями накопления языкового и речевого опыта. Освоение буквенных обозначений происходит иными, обходными путями, чаще всего на основе механического запоминания буквенных символов. Поэтому изучение фонематического восприятия имеет смысл в тех случаях, когда ребенок владеет относительно развернутой речью. В противном случае отмечается, насколько ребенок ориентирован на речь окружающих, различает ли он похожие звучащие слова, соотносит ли предметы с соответствующими им звукокомплексами («ж-ж-ж» – жук, «р-р-р» – собака, «у-у-у» – поезд и т.п.). При отсутствии экспрессивной речи обучение грамоте зачастую ведется иными методами (например, может быть использован метод глобального чтения), позволяющими соотносить предмет с целостным зрительным образом печатного слова, что стимулирует и появление устной речи.

Процедуру изучения речезыкового и коммуникативного развития учащихся можно условно разделить на *три этапа*:

1) *Подготовительный* – первичный анализ имеющихся данных (клинических – протекание беременности и родов, наследственные заболевания, состояние интеллекта, зрения, слуха, раннее развитие; психолого-педагогических – заключение логопеда, педагогическая характеристика, психологический диагноз, обобщение результатов наблюдения педагогов и родителей за ребенком в различных видах деятельности). Психолого-медико-педагогические данные собираются, обобщаются, выстраивается гипотеза о возможных негативных проявлениях в психоречевом развитии, поведении, освоении различных видов деятельности, обученности и обучаемости.

2) *Основной* – непосредственное изучение имеющихся языковых средств, речевых и коммуникативных умений. Описание особенностей речи и предпосылок ее развития, соотнесение симптомов речевого нарушения с состоянием интеллекта, слуха, зрения, моторными возможностями, особенностями познавательной сферы. Так обеспечивается необходимая преемственность в работе специалистов. Выявление оптимальных способов и средств (лексико-грамматических, фонетических, невербальных) взаимодействия ребенка со взрослым: владение фразовой речью, степень ее развернутости, сформированность значений слов, адекватность их использования в процессе коммуникации, владение пара- и экстралингвистическими средствами общения (особенно при отсутствии вербальных).

3) *Заключительный* – анализ полученных данных, формулировка логопедического заключения, планирование коррекционно-развивающей работы, составление рекомендаций к построению специальной индивидуальной программы развития (СИПР) (содержание и методы освоения предметной области «Язык и речевая практика», коррекционно-развивающая направленность учебных занятий, роль словесных методов и речезыковых средств в обучении).

Рассмотрим содержание каждого этапа.

Подготовительный этап логопедического обследования. Факт наличия/отсутствия речи, уровень сформированности языковых средств и коммуникативных умений первоначально устанавливается учителем-логопедом на основе анализа документов – заключений ПМПК и бюро медико-социальной экспертизы, речевой карты или логопедического заключения, педагогической характеристики. Имеющиеся сведения позволяют спланировать не только содержание, но организационные формы проведения обследования детей.

Одним из ведущих способов предварительной оценки состояния речи является анализ логопедического заключения, сформулированного логопедом поликлиники (детского сада, ПМПК, др. организаций) в период предшкольной диспансеризации. Так, логопедическое заключение «Системное недоразвитие речи. I уровень речевого развития» свидетельствует о владении ребенком некоторыми лепетными словами и звукоподражаниями, о невозможности построения фразы, а тем более коротких рассказов. В этом случае в ходе логопедического обследования особенно пристально изучается состояние словарного запаса – сформированность значений слов, оценивается адекватность их использования в специально созданных ситуациях, знакомых ребенку из обыденной жизни. В качестве наглядно-дидактического материала используются 1) реальные предметы и звучащие игрушки, 2) их изображения или сюжетные картины простого, обиходно-бытового содержания, 3) средства осуществления продуктивных видов деятельности – карандаши, краски, пластилин, конструктор и пр., стимулирующие ребенка к взаимодействию со взрослым и использованию речи. Уже в ходе диагностики, путем перебора определяются оптимальные условия взаимодействия учителя-логопеда с ребенком (непосредственное эмоциональное общение, игра «рядом», «случайное» попадание в поле зрения ребенка того или иного стимульного материала и др.) и эффективные средства коммуникации – речевые (слова, «осколки» слов, отдельные грамматические формы), паралингвистические

(позы, мимика, жесты и др.), экстралингвистические (интонация, темп произнесения, изменение высоты и силы голоса и др.).

У детей с относительно развитой экспрессивной речью (первичное логопедическое заключение «Системное недоразвитие речи. II (или II-III) уровень речевого развития») особое внимание обращается на количественные и качественные показатели усвоения словарного запаса; наличие, структуру, развернутость, правильность грамматического оформления фразы; возможности построения связного высказывания. Полученные данные сопоставляются с показателями развития импрессивной речи (понимания инструкций, смысловой переработки коротких сообщений), слухового восприятия, различения схожих по звучанию слов, грамматических форм. С этой целью могут быть использованы традиционные методики обследования речи детей дошкольного возраста. Процедура обследования предусматривает использование разнообразной наглядности (стимулирует активность детей, интерес к взрослому и речевому общению с ним, становится предметной основой для построения высказывания, фразы, грамматического оборота) – это наборы предметных изображений и сюжетных картин, куклы бибабо, фигуры настольного театра и т.п.

Особенно сложно разработать диагностическую программу при отсутствии у ребенка активной речи. Так, первичное логопедическое заключение «Системное недоразвитие речи. Полное отсутствие языковых средств» указывает на то, что ребенок не пользуется речью как средством общения, имеет, как правило, значительное ограничение понимания обращенной речи, к речевому общению не стремится. В этом случае необходимо изучение предпосылок речевого развития, к числу которых можно отнести эмоциональную вовлеченность ребенка в процесс коммуникации, его познавательную активность, речевую мотивацию, различные формы восприятия и виды памяти, предметную деятельность. Данные могут быть получены как в ходе непосредственного взаимодействия с ребенком, так и со слов педагогов, психолога, родителей. Наглядно-дидактическим материалом для обследования ребенка в данном случае могут служить предметы обихода, фигурки животных, муляжи овощей и фруктов, игрушки, хорошо знакомые ребенку. Взаимодействие логопеда с ребенком (игровые ситуации, выполнение совместных действий с названными предметами) должно быть выстроено таким образом, чтобы постоянно стимулировать ребенка к сопровождению своих действий доступными вокализациями, «осколками» слов, иными средствами выражения чувств, эмоций, демонстрации понимания происходящего.

На подготовительном этапе помимо анализа логопедического заключения может быть проведен сопоставительный анализ логопедических заключений на разных возрастных этапах, который позволяет описать динамику речевого развития ребенка. При этом необходимо помнить, что формулировка логопедического заключения «Задержка речевого развития» до трех лет лишь указывает на наличие трудностей усвоения речи без учета степени их выраженности, не описывает характер нарушения речи (выставляется детям независимо от первичного дефекта), что затрудняет понимание сущности речевого нарушения. В качестве примера рассмотрим «цепочку» логопедических заключений из амбулаторной карты ребенка с умеренной умственной отсталостью: «Задержка речевого развития» (в три года), «Системное недоразвитие речи. I уровень речевого развития» (в пять лет), «Системное недоразвитие речи. II уровень речевого развития» (в семь с половиной лет, период предшкольной диспансеризации). На протяжении всего периода дошкольного детства состоял на учете у психиатра с диагнозом F-71.0 (умеренная умственная отсталость, отсутствие/слабая выраженность нарушения поведения), посещал специальный детский сад. Исходя из уровней речевого развития, описанных Р.Е. Левиной, можно сделать вывод о выраженных нарушениях речевого развития ребенка, значительной задержке в сроках усвоения речевых умений (лепетные слова и звукоподражания освоены в пять лет, простая аграмматичная фраза – к семи годам), недостаточной результативности систематической коррекционно-развивающей работы, что может быть связано с характером и степенью выраженности первичного дефекта. Поэтому динамика речевого развития должна быть соотнесена с состоянием двигательных функций, слуха, зрения, моторного развития (медицинские данные), состоянием слухового, предметного, тактильного восприятия, слуховой и зрительной памяти, мыслительных операций сравнения, анализа, синтеза, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер (данные психологического изучения ребенка), степенью сформированности предметно-практической (игровой) деятельности, способами взаимодействия со взрослым (педагогические сведения), что позволяет высказать предположение о причинах и механизмах нарушения речи, продумать способы подачи стимульного материала в зависимости от способа переработки информации, предпочитаемого ребенком, определить «эмоциональную насыщенность» ситуации обследования, вид деятельности, в рамках которого будет осуществляться оценка речи.

Основным содержанием логопедического обследования в приведенном примере станет изучение фразовой речи и словарного запаса, умения пользоваться усвоенными языковыми средствами (словами, предложениями) в ходе речевого общения (актуальные возможности ребенка). Характеристика произносительных умений не имеет решающего значения. К числу наиболее значимых характеристик относим не состояние звукопроизношения (поскольку оно принципиально не влияет на эффективность речевого общения), а просодические характеристики (темп, ритм, мелодико-интонационное оформление), позволяющие говорящему выражать отношение к ситуации общения или описываемому содержанию.

Итак, первичные сведения о состоянии речи ребенка позволяют в самом общем виде сформулировать задачи логопедического обследования, его приоритетную направленность на ту или иную сторону речезыкового развития ребенка, подобрать наглядно-дидактический материал.

При отсутствии первичного логопедического заключения сведения о речевых возможностях ребенка можно почерпнуть из педагогической характеристики (в том случае, если ребенок посещал дошкольное образовательное учреждение или иную организацию, осуществляющую образовательную или коррекционно-развивающую деятельность): в ней традиционно раскрываются способы взаимодействия ребенка с окружающими – взрослыми и сверстниками, степень владения речью как средством общения, динамика речевого развития в ходе обучения (коррекционно-развивающей работы).

Еще одним источником о ходе речевого развития могут стать родители ребенка (в том случае, если их культурно-образовательный уровень позволяет фиксировать необходимые сведения). В беседе с ними выявляется речевая активность ребенка (от чрезмерной говорливости до односложных высказываний), соответствие речи ситуации общения, ее осмысленность (точность значений используемых слов, наличие эхоталий), объем речевых высказываний (от лепетных слов и однословных высказываний до развернутых сообщений), правильность грамматического оформления речи (при ее достаточном объеме), культура речи (инфантильные слова и обороты, жаргонные выражения), интонационная выразительность (эмоциональная, монотонная), интенсивность голоса (слишком громкий или необычно тихий), особенности высоты и тембра голоса, темп говорения (ускоренный, замедленный, нормальный, сбивчивый). Обращается внимание на то,

зависят ли названные показатели от ситуации общения, собеседника, общего состояния ребенка, других условий.

В некоторых случаях учителю-логопеду может быть доступна медицинская (амбулаторная) карта ребенка, в которой имеется выписка педиатра из истории развития, данные патронажа на первом году жизни, результаты осмотра ребенка логопедом на разных возрастных этапах (один, три года, в период предшкольной диспансеризации). В ходе анализа данных о ходе речевого развития фиксируются сроки появления предречевых реакций (гуления, лепета) и речи (первых слов, фразы), устанавливается длительность их задержки (определяется по количеству эпикризных сроков)¹, сопоставляются периоды задержки появления предречевых реакций и речи, что позволяет описать ход речевого развития – равномерный, скачкообразный, утяжеляющийся. Так, начало использования отдельных слов в возрасте 1 г. 7 мес. означает отставание на два эпикризных срока, появление фразовой речи в 2 г. 6 мес. – отставание на один эпикризный срок. По возможности, необходимо сопоставить сроки появления речи. Так, появление лепета в 8-9 мес. (отставание – два эпикризных срока), первых слов – в 1 г. 6 мес. (отставание – два эпикризных срока), первой двусловной фразы без необходимого грамматического оформления – в 2 г. 6 мес. (отставание – два эпикризных срока) указывает на равномерно-задержанное усвоение речи. Появление лепета в 8-9 мес., первых слов в два года, первой двусловной фразы в пять лет указывает на утяжеляющийся характер речевого развития (задержка – три, четыре и пять эпикризных сроков соответственно). Ход речевого развития (или динамика усвоения речевых умений) сопоставляется с данными о познавательном, эмоциональном развитии ребенка, усвоении предметных действий, особенностях понимания речи, готовности и способности к взаимодействию с окружающими.

Таким образом, уже перед началом логопедического обследования на основании анализа психолого-медико-педагогической документации, беседы с педагогами, родителями можно предположить, каковы актуальные речевые возможности ребенка, каким будет содержание логопедического обследования, какие характеристики речи необходимо детально изучить, какие виды помощи можно использовать для определения зоны ближайшего развития ребенка.

¹Эпикриз – это период в жизни ребенка, за который он приобретает новые навыки, своеобразный «шаг» в развитии ребенка раннего возраста. На первом году эпикризный срок – один месяц, на втором – три месяца, на третьем – полгода, после трех лет – один год.

Основной этап логопедического обследования.

По результатам анализа имеющихся сведений о ребенке в окончательном виде формулируются задачи логопедического обследования. Напомним, что усвоение языка и речи в онтогенезе происходит в совместной деятельности со взрослым: отдельные слова, обороты речи, фразы соотносятся ребенком с предметной действительностью, «означиваются» и в результате многократного восприятия предметов, явлений окружающей действительности и соответствующих слов (выражений, оборотов, фраз) закрепляются в импрессивной речи, а затем начинают использоваться самостоятельно. Поскольку у детей с умеренной умственной отсталостью базовые психические функции не просто запаздывают в своем развитии, а формируются дефектно, то отсутствует и необходимая психологическая база речи; система языковых значений не усваивается, следовательно, не может быть успешно использована в ходе речевого общения. Первичное нарушение в структуре речевого дефекта представлено несформированностью смысловых и семантических характеристик речи, трудностями усвоения лексико-грамматических средств языка, их адекватного использования в коммуникации. В связи с этим основное внимание в логопедическом обследовании сосредоточивается на изучении лексико-грамматических средств, обеспечивающих речевую коммуникацию.

На данном этапе возможно использование различных методов, однако логопеды традиционно пользуются *методом эксперимента*, что предполагает выполнение ребенком специально подобранных заданий. В зависимости от уровня речевого развития, мыслительных возможностей ребенка, особенностей эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер меняется их содержание и способ предъявления, особым образом организуется взаимодействие с ребенком. Использование данного метода позволяет в короткие сроки собрать большой массив информации о сформированности языковых средств (фонематических, лексических, грамматических), успешности их использования при построении речевого высказывания² (независимо от объема!), определить условия эффективной коммуникации с ребенком. Вместе с тем проведение эксперимента требует от логопеда высокого профессионализма и мастерства, поскольку установление

² В данном параграфе обсуждается лишь устное высказывание, к числу его видов отнесем, вслед за А.Р. Лурия, аффективную, диалогическую и монологическую речь [23]. Объем высказывания может быть различным – от одного слова до нескольких предложений (фраз), связанных между собой по смыслу и грамматически.

контакта и продуктивное взаимодействие с ребенком с умеренной умственной отсталостью зачастую представляет серьезные трудности, отсутствие у детей мотивации к выполнению заданий учебного характера, нарушения регуляции и контроля, несформированность познавательного интереса являются существенным препятствием к проведению обследования.

Каждое задание сопровождается системой дозированной помощи, что позволяет определить потенциальные возможности ребенка и тем самым спланировать содержание логопедической работы, определить ее организационные формы. Виды оказываемой помощи определяются с учетом методических рекомендаций по проведению обучающего эксперимента, разработанных Б.В. Зейгарник, А.Я. Ивановой, Т.В. Егоровой, С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко и др. В дефектологии обучаемость ребенка определяется на основе данных о степени самостоятельности выполнения заданий, отношении ребенка к оказываемой помощи, ее принятии/непринятии, меры, качественных особенностей и, главное, – возможности переноса усвоенного способа действия на новый (аналогичный) материал [13; 16; 17; 21; 34; 36 и др.]. Однако необходимо учитывать, что успешность усвоения учебного материала зависит не только от уровня когнитивного развития, но и особенностей эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер ребенка, а также умения логопеда варьировать виды помощи и включать испытуемого в освоение способов выполнения экспериментального задания.

Так, при отсутствии мотивации к выполнению задания или возникновении трудностей организации собственной деятельности основным видом помощи становится создание положительной мотивации на выполнение задания, улучшение самоорганизации ребенка: подбадривание, похвала, организация внимания на каком-то моменте выполнения задания, уточнение порядка выполняемых действий.

У большинства детей с умственной отсталостью не сформированы мыслительные операции, необходимые для выполнения задания, поэтому требуется разъясняющая помощь: переспрашивание и просьба повторить то или иное слово/действие, уточняющие и наводящие вопросы, разделение задания на подэтапы и их анализ, критические замечания взрослого. Однако введение словесных видов помощи далеко не всегда оказывается эффективным, что обусловлено недоразвитием импрессивной речи и собственно интеллектуальным дефектом. В этих случаях используется демонстрация способа выполнения задания без объяснения алгоритма: введение наглядности, показ действий, ко-

торые ребенок должен выполнить по подражанию, а при выраженных трудностях проводится полная развернутая обучающая помощь с показом и разъяснением последовательности действий. Только в случае полной несостоятельности ребенка предложенное задание упрощается, а в протоколе обследования указывается, что ребенок не справился с заданием, несмотря на оказанные виды помощи.

Как было сказано выше, большое значение при определении обучаемости детей имеет перенос освоенного способа выполнения задания в новые условия: ребенку предлагается аналогичное задание с той же инструкцией, но другим стимульным материалом. Ведется наблюдение за способом выполнения задания, фиксируется стратегия действий (особенности речи) ребенка. На основе полученных данных формулируется вывод об умении ребенка подражать речи взрослого, о способах совместной деятельности как важного условия освоения речевых умений, о роли наглядных средств в обеспечении речи и оптимальных видах наглядности, которые следует использовать в дальнейшем в педагогическом процессе.

Например, при обследовании ребенка, пользующегося в общении с окружающими ограниченным набором лепетных слов и звукоподражаний, логопедом поставлена диагностическая задача – определить возможности речевого подражания взрослому и переноса усвоенного слова (звукоподражания) в новые условия коммуникации. Создана соответствующая коммуникативная ситуация: ребенку демонстрируется звучащая игрушка (лошадка), имитируется ее движение, сопровождаемое звуками, издаваемыми игрушкой, при этом логопед так же имитирует это звукоподражание («иго-го! иго-го!»), вовлекая ребенка в совместную предметную деятельность и стимулируя его к воспроизведению звукоподражаний. Если звукоподражание удалось вызвать (фиксируются необходимые для этого условия), ребенку предъявляется аналогичная игрушка (при условии достаточного уровня развития восприятия – предметная картина), возможно, зачитывается короткое стихотворение соответствующей тематики, тем самым вновь стимулируется то же звукоподражание, однако в иных, хотя и аналогичных условиях. Таким образом устанавливаются оптимальные психолого-педагогические условия логопедической работы: наглядный материал (реальный предмет? игрушка? предметное изображение?), методы (словесные? наглядные? практические?), объем речи логопеда, адресованной ребенку и правильно воспринимаемой им (одно слово? отдельная фраза? развернутое сообщение?), форма речи логопеда (прозаическая, стихотворная, «песенная»), продуктив-

ность/репродуктивность речи ребенка (самостоятельная – продуктивная, отраженная – повторная, сопряженная – совместная с логопедом).

При обследовании ребенка с относительно развернутой речью содержание заданий усложняется, меняются и виды помощи. Так, поиск способов и средств развития фразовой речи может быть осуществлен через совместное выполнение действий с предметами/игрушками (рассматривание картин с простым сюжетом), сопровождаемых речью. При возникновении трудностей могут быть использованы следующие виды помощи: эмоциональное стимулирование к речи, наводящие вопросы ко всей ситуации (картине) или ее элементам (например, Кто это? - ... Что делает? - ... Скажи сам - ...), образец начала фразы, многократное его предъявление с последующим сопряженным (совместным) произнесением. Фразовая речь оценивается по критериям: соответствие содержания описываемой ситуации, структура, адекватность используемой лексики, порядок слов, правильность грамматического оформления. Вид помощи указывает на оптимальные организационно-педагогические условия формирования фразовой речи – содержание логопедической работы, совокупность методов и основные приемы коррекционного воздействия, оптимальные формы взаимодействия с ребенком, необходимый наглядно-дидактический материал.

Примерное содержание обследования

Оценка речезыкового развития традиционно включает в себя изучение особенностей усвоения языковых средств (фонем, морфем, лексем, предложений), их использования в речи, ее диалогической и монологической формах. Содержание логопедического обследования детей с умеренной умственной отсталостью во многом зависит от речевых возможностей ребенка, а способы получения необходимой информации – от его контактности, инициативности, речевой мотивации, особенностей эмоционально-волевой сферы. Изучение научно-методической литературы и собственный опыт учителей-логопедов школы позволяют утверждать, что не менее значимыми показателями являются способы и средства коммуникации ребенка со взрослым. От их сформированности во многом зависит качество усвоения новой информации и возможность словесного обобщения результатов сенсорно-перцептивной переработки информации.

Представим в самом общем виде содержание логопедического обследования детей с умеренной умственной отсталостью.

I. Наблюдение за поведением ребенка в новой обстановке.

К числу критериев наблюдения можно отнести следующие: интерес к окружающим предметам; характер действий с ними – ориентировочно-исследовательские, стереотипные, манипулятивные; интерес к взрослому как возможному партнеру по общению; инициативность; способы установления контакта – «глаза в глаза», подражание действиям, игра «рядом»; наличие, развернутость речевой продукции; соотношение вербальных, экстра- и паралингвистических средств коммуникации, адекватность их использования. В зависимости от полученных данных и первичных сведений о ребенке корректируется предполагаемый объем логопедического обследования, определяются способы взаимодействия с испытуемым, отбирается наглядно-дидактический материал.

II. Создание коммуникативных ситуаций для оценки состояния лексико-грамматических средств и особенностей фонетической стороны речи – изменения темпа, ритма, интонации в зависимости от содержания общения, состояния звукопроизношения. Выбор тематики ситуаций может быть ограничен обиходно-бытовыми ситуациями или расширен с учетом освоенности Программы ДОУ.

К числу заданий для проведения обследования можно отнести следующие.

1. Построение высказывания по содержанию сюжетной картины (серии сюжетных картин). Речевое высказывание ребенка (в т.ч. и однословное) фиксируется и оценивается по критериям содержательной полноты, структуры фразы, последовательности и логики развертывания содержания, точности выбора языковых средств и правильности грамматического оформления, произносительных особенностей речи. Помимо этого, беседа по содержанию картин (рассматривание картины) позволяет оценить понимание ребенком смысловых связей и отношений между изображенными субъектами и предметами и установить соотношение между пониманием сути тех или иных явлений и качеством их описания.

2. Называние изображений предметов, их действий, признаков. Используемые слова и обороты оцениваются с точки зрения их семантической точности, правильности слоговой структуры и звукозаполняемости, отмечается наличие вербальных парафазий (словесных замен), трудности актуализации слова. Характер словесных замен (звуковые/смысловые) и переборы слов в процессе поиска нужного указывают на приоритет в логопедической работе – формирование либо звукового образа слова через многократное предъявление в сопоставлении с предметом (действием, признаком), либо уточнение его зна-

чения через поиск дифференциальных признаков. Прием называния может быть дополнен группировкой изображений по названному признаку («Найди всё круглое», «Найди овощи») или их поиском по прямой инструкции или описанию («Покажи ложку», «Покажи, чем едят»). Это позволяет оценить понимание речи, а также способность ребенка к установлению смысловых связей. Наглядным средством к использованию данного приема могут служить не только готовые изображения, но и собственные рисунки, аппликации ребенка (если изобразительная деятельность ему доступна).

3. Завершение речевого высказывания словом (действием, указанием на предмет или картину), подходящим по смыслу. Учитывается объем и устойчивость слухового восприятия, понимание ребенком речи логопеда, семантическая точность произведенного выбора, способность учитывать речевой контекст.

4. Воспроизведение речевого материала различной сложности – от небольшого по объему рассказа (сказки) до отдельных фраз и слов. Задания такого типа могут быть дополнены заданиями по поиску картинного материала в соответствии с содержанием стимульного речевого материала. Оценивается семантическая и языковая точность воспроизведения, понимание поставленной речевой задачи, соответствие содержания картин и речевого материала.

5. Речевое сопровождение игровых действий. Игровой сюжет может быть выбран ребенком или предложен логопедом, степень его содержательной сложности и моторной реализации зависит от интеллектуальных, сенсорных и двигательных возможностей ребенка. В качестве игровых средств используются игрушки (конструкторы, пирамиды, матрешки, куклы, машины, фигурки животных, муляжи овощей и фруктов и т.п.), предметы и их заместители. Как правило, такой прием используется для изучения речевых возможностей детей с низким уровнем речевого развития, недостаточной речевой мотивацией, поэтому логопед сопровождает речью все действия, вовлекая ребенка в подражание игровым действиям и речи. Оценивается способность ребенка к подражанию, качество воспроизводства слов, словоформ, отдельных звукокомплексов, возможность воспроизводить их самостоятельно в аналогичной игровой ситуации. Интерес представляет эмоциональная вовлеченность ребенка в игровую ситуацию, контактность, способы взаимодействия со взрослым.

III. Обследование произносительной стороны речи.

Состояние звукопроизношения, темпа, ритма речи, интонационные особенности могут быть охарактеризованы на основе выполнения ре-

бенком заданий, описанных выше. При наличии звукопроизводительных нарушений необходимо оценить способность ребенка подражать речевым звукам, копировать артикуляции, воспроизводить отдельные позы губ, языка. Полученные данные указывают на сформированность орального и артикуляционного праксиса, слухо-моторных и зрительно-моторных координаций. Именно эти качества составят в последующем основу формирования фонетической стороны речи.

IV. Оценка готовности к обучению грамоте.

Данный раздел логопедического обследования, как правило, нацелен на изучение представлений ребенка о словесном составе предложения, слоговом и звуковом составе слова. Однако у детей с умеренной умственной отсталостью усвоение представлений о языковой действительности крайне затруднено, а иногда и недоступно. Поэтому представляется возможным ограничить содержание данного раздела изучением:

- умения выделять в речевом отрезке (предложении) отдельные слова (выкладывание схемы предложения);
- умения различать акустически и артикуляторно далекие и близкие фонемы (сопоставление пар слов с картинным материалом);
- умения различать слова, близкие по фонемному составу (сопоставление пар слов с соответствующими предметами или их изображениями);
- простейших представлений об «опредмеченных» звуках (соотнесения звукоподражаний с соответствующими живыми и неживыми предметами).

Заключительный этап логопедического обследования.

Обобщение результатов обследования завершается формулировкой логопедического заключения. Традиционно в заключении о состоянии речи ребенка младшего школьного возраста в причинно-следственных отношениях раскрывается успешность усвоения навыков письма и чтения, их обусловленность состоянием устной речи, указывается клиническая форма речевой патологии. В логопедическом заключении о состоянии речи учащихся первых классов (тем более с умеренной умственной отсталостью!) описывается лишь состояние устной речи. Вопрос формулировки логопедического заключения до настоящего времени остается дискуссионным, возможны его различные варианты. Несмотря на различие подходов к описанию речи у детей данной категории актуальным является указание на 1) системный и вторичный характер речевого недоразвития, обусловленного первичным нарушением интеллекта, 2) степень нарушения речи (по

Р.И. Лалаевой) или уровень речевого развития (по Р.Е. Левиной). По всей видимости, необходимо указывать преимущественно пострадавшие стороны речи – артикуляционные нарушения (по типу дизартрии или диспраксии), нарушения экспрессивной речи типичные трудности построения самостоятельного высказывания, нарушения импрессивной (рецептивной) понимания речи, степень их выраженности.

Таким образом, допускается вариативность формулировки логопедического заключения, что ни в коей мере не изменяет сути речевого расстройства. Например, логопедические заключения «Системное недоразвитие речи средней степени, обусловленное умеренной умственной отсталостью» и «Системное недоразвитие речи, обусловленное умеренной умственной отсталостью. II уровень речевого развития», несмотря на кажущиеся различия формулировок, по сути описывают одну и ту же картину речевого расстройства. Логопедическое заключение «Системное недоразвитие речи. Полное отсутствие языковых средств» указывает на неспособность ребенка осуществлять коммуникацию посредством речи, поэтому необходимо указывать дополнительную информацию о состоянии импрессивной речи, что принципиально влияет на определение содержания и организацию логопедической работы. Так, указание на преимущественное нарушение экспрессивной речи подразумевает акцент на формирование активного предметного и глагольного словаря, его введение и отработку в специально моделируемых коммуникативных ситуациях. Если преимущественно нарушена импрессивная (рецептивная) речь, основное внимание логопеда направляется на формирование необходимого языкового опыта, умения воспринимать и понимать простейшие инструкции, сопоставлять звучащее слово с предметами и действиями. В специально организованных действиях с предметами (сначала однотипных, затем все более разнообразных), в единстве восприятия и действий (движений) формируется представление о предметах и их свойствах, закрепляемое словом.

Индивидуальный перспективный план работы составляется с учетом симптоматики речевого нарушения и структуры речевого дефекта: направления коррекционной работы полностью соответствуют описанным симптомам, а порядок их изложения отражает структуру речевого дефекта. Так, формирование предпосылок речевого развития и импрессивной речи опережает работу по формированию экспрессивной речи; обогащение словарного запаса и формирование фразовой речи предвосхищает работу над произносительной стороной речи;

развитие слухового и, в частности, фонематического восприятия способствует успешному формированию звукопроизношения.

Значимую часть логопедической работы составляет формирование у детей зрительного контакта, умения слушать и выполнять инструкции, использовать по назначению учебные материалы, выполнять названные действия по образцу и по подражанию, сопровождать их речью или понимать речевое сопровождение, принимать помощь со стороны взрослого или сверстников, адекватно реагировать на нее, выполнять аналогичные задания в соответствии с заданным алгоритмом (многие из названных задач отражены в Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью в контексте формирования базовых учебных действий).

Рекомендации к составлению специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

По результатам логопедического обследования представляется возможным определить приоритетные задачи обучения и содержание предметной области «Язык и речевая практика» - определяется объем изучаемого речевого материала, методы его освоения, определяются способы взаимодействия с ребенком, отбирается наглядно-дидактический материал. Освоение образовательной области «Окружающий мир» составляет предметную основу для развития речи. В соответствии с состоянием представлений об окружающем мире (данные родителей, педагога, психолога), сформированностью экспрессивной и импрессивной речи (данные родителей, педагога, логопеда) определяется содержание учебного материала, методы его освоения, необходимые наглядно-дидактические средства.

В рамках коррекционно-развивающей области определяется содержание коррекционных курсов «Сенсорное развитие», «Предметно-практические действия». Умения, приобретаемые ребенком на занятиях по сенсорному развитию и формированию предметно-практических действий, рассматриваются учителем-логопедом как необходимая предпосылочная база для усвоения словарного запаса и фразовой речи.

Совместно с педагогом-психологом формулируются рекомендации учителям и воспитателям групп продленного дня по организации речевого режима. Вне зависимости от уровня речевого развития педагоги (учитель, воспитатель) побуждают детей реагировать на обращенную речь, учат слушать взрослого и выполнять простые поручения по словесной инструкции, вызывают речевое подражание, свя-

занное с практической деятельностью детей (оперирование предметом, выполнений игровых действий, простых заданий учебного характера) или наглядно представленной ситуацией (предметы, игрушки, предметные изображения, сюжетная картина с простым содержанием). В режимных моментах однотипные действия производятся несколько раз подряд, сопровождаются речью. На основе наблюдения за предметами и явлениями окружающей действительности уточняется и расширяется запас представлений, формируются слуховые образы слов. Посредством подражательности обеспечивается переход к активному использованию отдельных слов и построению коротких фраз. Таким образом, данные логопедического обследования становятся основой не только для построения плана коррекционной работы и его реализации на индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях, но и используются при проектировании специальной индивидуальной программы развития.

2.4 Проектирование специальной индивидуальной программы развития

Проектирование специальной индивидуальной программы развития осуществляется на основе

- 1) заключения и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК);
- 2) заключения и рекомендаций бюро медико-социальной экспертизы (МСЭ);
- 3) данных об особенностях развития познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-регуляторной сфер, возможностях коммуникации, сформированности социально-бытовых навыков, состоянии соматического здоровья, двигательной сферы и других сведений, полученных в ходе комплексного обследования ребенка.

Как правило, рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии, бюро медико-социальной экспертизы носят самый общий характер, чаще всего описывают организационные аспекты оказания помощи, поэтому особую значимость получают данные об особенностях развития ребенка, получаемые специалистами школы на этапе первичной диагностики. Кратко резюмируем возможные сведения о ребенке. Целый ряд одних и тех же данных об особенностях развития ребенка характеризуется каждым специалистом, поскольку от них зависит точность интерпретации феномена интеллектуального наруше-

ния. Это данные о физическом здоровье, двигательном и сенсорном развитии ребенка, характеристика поведенческих и эмоциональных реакций. Вместе с тем каждый специалист описывает специфические проявления нарушения той или иной сферы развития в зависимости от своей профессиональной компетенции. Так, психолог выявляет особенности познавательных процессов (различных видов восприятия, внимания, памяти, мышления), логопед описывает специфические черты речезыкового и коммуникативного развития, сформированность речемыслительных операций, педагоги (учитель, воспитатель, педагог-дефектолог) характеризуют бытовые условия семьи, особенности семейного воспитания и отношение членов семьи к образованию ребенка, потребность в уходе и присмотре. Устанавливается сформированность социально значимых навыков, умений (коммуникативных возможностей, игровой деятельности, базовых учебных действий), математических представлений, представлений об окружающем мире, самообслуживания, предметно-практической деятельности (действия с материалами, предметами, инструментами, бытовая, трудовая деятельность).

В ходе комплексного психолого-педагогического изучения определяется необходимый объем помощи со стороны окружающих (полная/частичная, постоянная/эпизодическая). Имеющиеся данные сопоставляются со сведениями от родителей, при этом особое внимание уделяется описанию характерологических особенностей личности ребенка, поскольку эти данные не могут быть получены в короткий период первичной диагностики. Сопоставление полученных данных дает возможность составить психолого-педагогическую характеристику на ребенка и включить ее в СИПР в качестве одного из значимых структурных компонентов. Именно характеристика на ребенка становится основой для определения приоритетных образовательных областей, учебных предметов, коррекционных занятий, характеристики доступных ребенку базовых учебных действий, установления оптимальных форм взаимодействия ребенка с педагогами и детьми.

Поскольку тип отклоняющегося развития (или их сочетание) уже определен специалистами ПМПК и МСЭ, установлена ведущая роль интеллектуальной недостаточности в психическом развитии ребенка, то в процессе междисциплинарного обсуждения на психолого-медико-педагогическом консилиуме характеризуются индивидуально-личностные черты развития, основное внимание уделяется:

- описанию специфических характеристик познавательной сферы, определению влияния нарушения интеллекта на ход психического развития ребенка;
- характеристике учебно-познавательных возможностей ребенка;
- выявлению особенностей общения с другими участниками образовательного процесса (педагогами, специалистами, вспомогательным персоналом школы, детьми);
- соотнесению сформированности умений и предпосылок их освоения с учетом предметных областей, выделенных в АООП;
- установлению потребности в присмотре и уходе с учетом соматического благополучия, состояния двигательной сферы, социально-бытовых навыков, поведенческих стереотипов и адаптационных возможностей;

На основе полученных данных определяется соотношение объема освоения предметных, коррекционно-развивающих областей и базовых учебных действий, содержание программ учебных предметов, коррекционных занятий и других программ, составляется индивидуальный учебный план, определяются меры по присмотру и уходу. Одним из важнейших разделов СИПР является программа сотрудничества специалистов с семьей. Коротко охарактеризуем проектирование каждого раздела программы.

В самом общем виде *цель* СИПР можно определить следующим образом: обретение обучающимся таких жизненных компетенций, которые позволяют ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах.

Индивидуальный учебный план составляется с учетом доступных ребенку учебных предметов, коррекционных занятий, внеурочной деятельности. Если образовательные возможности не позволяют осваивать предметы основной части АООП, увеличивается количество часов коррекционных курсов, в пределах допустимой нагрузки увеличивается количество часов коррекционно-развивающих занятий. Для детей с трудностями адаптации, некоторыми заболеваниями объем недельной нагрузки устанавливается с учетом рекомендаций бюро МСЭ.

Содержание образования СИПР представлено перечнем конкретных задач по формированию представлений, действий/операций по каждой из программ учебных предметов, коррекционных занятий и других программ (формирования базовых учебных действий; нравственного развития; формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся; внеурочной деятельности; сотрудничества организации и семьи обучающегося). Задачи формулируются в качестве ожидаемых результатов обучения и воспитания ребенка на определенный учебный год. При необходимости, когда формирование навыков самообслуживания, передвижения, контроля за своим поведением оказывается невозможным или существенно ограниченным, ПМПк определяет условия реализации потребностей в присмотре и уходе (кормление, одевание/раздевание, совершение гигиенических процедур).

Задачи и мероприятия по уходу и присмотру включаются в СИПР и выполняются в соответствии с индивидуальным расписанием ухода и потребностью в присмотре, которые отражаются в индивидуальном графике с указанием времени, деятельности и лица, осуществляющего уход и присмотр, а также перечня необходимых специальных материалов и средств.

Внеурочная деятельность представляется в структуре СИПР в виде перечня мероприятий, который составляется с учетом общешкольного плана и степени участия семьи в организации досуга ребенка. Участие ребенка в том или ином мероприятии определяется его интересами и возможностями.

Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося строится с учетом отношения к ребенку в целом и его образованию, в частности, их опыта в воспитании ребенка, информированности по вопросам оказания медицинской и психолого-педагогической помощи ребенку. В число задач обсуждаемой программы может быть включены: повышение информированности семьи об образовании ребенка, развитие мотивации родителей к конструктивному взаимодействию со специалистами, социально-правовая поддержка семей, помощь в создании предметно-развивающей среды дома, участие родителей в работе ПМПк по актуальным вопросам помощи их ребенку.

Перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации

СИПР определяется с учетом всех характеристик физического и психического развития ребенка.

Мониторинг результатов обучения проводится не реже одного раза в полугодие. В ходе мониторинга специалисты образовательной организации проводят качественный анализ образовательных достижений ребенка – тех представлений, действий/операций, которые были определены как ожидаемые результаты реализации СИПР, на основе которых составляется СИПР на следующий учебный период.

Задания для самостоятельной работы.

1. Определите данные медицинского обследования детей с умеренной умственной отсталостью, необходимые для оценки особенностей развития на разных возрастных этапах. Обоснуйте необходимость их анализа в динамическом плане [16; 26; 30; 32; 36].
2. Перечислите параметры наблюдения за предметно-практической (игровой) деятельностью, учебным поведением детей с умеренной умственной отсталостью [12].
3. Опишите процедуру экспериментального изучения особенностей познавательной сферы детей с умеренной умственной отсталостью (на примере одного из заданий – по выбору студента) [15; 26].
4. Разработайте систему дозированной помощи ребенку с умеренной умственной отсталостью при выполнении экспериментального задания (по выбору студента) [12; 22; 26; 33].
5. Продемонстрируйте процедуру проведения психолого-педагогического эксперимента в паре «ребенок» – «взрослый» (на примере выбранного задания) – проводится в форме деловой игры.
6. Составьте перечень вопросов родителям о развитии ребенка (возраст ребенка – по выбору студента или преподавателя) [43].
7. Составьте перечень вопросов для беседы с педагогом об особенностях освоения ребенком знаний, умений и навыков [13; 26].
8. Опишите трудности организации беседы с ребенком с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Предложите способы их преодоления [26].

Ситуационные задачи

1. Охарактеризуйте методы обследования ребенка с умеренной умственной отсталостью, используемые педагогом. Предложите свои варианты психолого-педагогического изучения ребенка.

Задача 1. «Мальчик, 7 лет, на приеме с мамой. Быстро вошел в кабинет, подбежал к окну, постоял, подпрыгивая, подбежал к шкафу. По просьбе взрослого сел за стол, но со взрослым отказался работать. Отодвинул пирамидку, картинки. Встал, подбежал к раковине, открыл кран, стал плескаться водой. Взрослый подошел к раковине, закрыл пробкой отверстие раковины, побросал кольца от пирамидки в воду. Потом стал просить мальчика дать ему самое большое кольцо, меньше, красное, зеленое и др. Все просьбы взрослого были удовлетворены» [цит. По 12].

Задача 2. «Девочка, 9 лет. Села за стол и начала разглядывать присутствующих. При предъявлении задания «Выбор полоски по названному цвету» девочка отказалась от выполнения. Ее внимание привлекла красная кофта взрослого. Она начала поглаживать ее. Экспериментатор, отойдя от задуманного плана обследования, попросил девочку показать, на ком из присутствующих тоже надета кофта. Девочка с оживлением рассматривала и показывала людей в кофтах, а затем по просьбе взрослого стала показывать кофты названного им цвета. Это позволило сделать вывод о сформированности цветоразличения и имеющихся трудностей в словесном обозначении указанного цвета» [цит. По 12].

Задача 3. «Светлана Д., 8 лет. Светлана поступила в I класс из семьи. Диагноз: синдром Дауна, умственная отсталость тяжелой степени. Физически слабая, маленького роста. Речь косноязычная, зрение снижено, сильное косоглазие. Девочка обидчива, плаксива. Долго не шла в класс без мамы, не могла привыкнуть к школе, к коллективу детей и к учительнице: залезала под парту, плакала и твердила «хочу домой». У ребенка отмечены навязчивые действия (грызет карандаш или ручку). Внимание рассеянное, надо постоянно привлекать ее внимание к работе. Девочка быстро утомляется. В речи – отдельные слова и короткая аграмматичная фраза, сложное косноязычие. Структура слов нарушена. Словарь бедный. Понимает обиходную обращенную речь. На вопросы отвечает односложно. Не может сказать, с кем она живет, назвать домашний адрес, город, в котором живет, время года, своего возраста не знает, отвечает «пять лет». Показывает только некоторые части тела (голова, нога, рука), значения таких слов, как «спина», «шея», «грудь», не знает. Путает правую и левую части тела. Окружающую обстановку знает, показывает и называет предметы в комнате, а также предметные изображения на картинках. Обобщающих понятий («игрушки», «одежда» и пр.) в активном словаре нет, в пассивном есть некоторые (по обобщающему слову «одежда», «овощи» выбирает нужные картинки). Цвета сличает, по названию знает только «красный». Прямой числовой ряд – до 2 (далее – «6, 8, 5»). В практических задачах (группировка, вкладки) долго не понимает задания, делает медленно, нерешительно, справляется, только получив помощь, с трудом переключается с одного задания на другое. Разрезную картинку даже из двух частей сложить не может. Мелкая моторика сильно нарушена» [цит. По 26].

Задача 4. «Костя Т., 9 лет. Диагноз: умственная отсталость умеренной степени (после энцефалита), микроцефалия, бронхиальная

астма, нарушение зрения. До школы мальчик некоторое время посещал специальный детский сад для умственно отсталых детей. Физически слабый ребенок, часто и подолгу болеет. Избирательно общителен, двигательно расторможен, суетлив, непоседлив, несколько угловат, неловок. Себя Костя обслуживает, дружен с товарищами, любит играть, любимые игрушки – кубики, автомашина. Настроение у ребенка всегда хорошее, ему недоступно переживание своих неудач в работе, не реагирует на замечания педагога, повторяя постоянно одну и ту же фразу: «Ну и что ж, ну и пусть». В начале года на фронтальных занятиях не работал почти совсем, вставал, ходил по классу, разговаривал, был очень отвлекаем, истощаем. Память у ребенка плохая, темп усвоения материала крайне медленный, усваивает материал лишь частично. При обследовании называет свое имя, фамилию, возраста не знает. В окружающем ориентируется, обращенную речь понимает, показывает предметные картинки правильно, активный словарь беден. Некоторые обобщающие понятия в пассиве есть, но пользоваться ими не умеет (при просьбе разложить картинки на группы все путает). Сюжетные картинки со скрытым смыслом не понимает. Разрезную картинку может сложить лишь из 2 частей, с «Почтовым ящиком» справляется способом проб и ошибок. Пирамидку из 10 колец собрать не может, из 5 колец собирает. Фонематический слух резко снижен, фраза нераспространенная, косноязычная, сagramматизмами, нет согласования слов» [цит. По 26].

2. Определите параметры наблюдения за действиями ребенка с игрушками, находящимися в свободном доступе.

Задача 1. «Девочка, 8,3 года. Взяла куклу. Действия с куклой были непродуктивными. Она не возила куклу на машинке, не строила для нее стул, стол из кубиков, а просто держала ее в руках. Взрослый подвел девочку к шкафу, где на полке, наряду с другими игрушками, была кукольная посуда, набор одежды, ванночка для купания, коляска. Девочка стала брать с полки, чашку, тарелку, класть их на стол. Потом взяла коляску, поставила тоже на стол. Постепенно большая часть игрушек из шкафа была переложена на стол. Действия с игрушками не осуществлялись» [цит. По 12].

Задача 2. «Мальчик, 8 лет обрадовался при виде игрушек. Схватил машинку, кубики, положил их в кузов машины и начал возить. Когда ему предложили другие игрушки из шкафа, он выбрал только кубики в шкаф, сложил их в кузов машины и стал продолжать ее возить дальше, привлекая внимание взрослых к своим действиям» [цит. По 12].

3. Охарактеризуйте условия оптимальной адаптации девушки с умеренной умственной отсталостью.

Задача. «Оксана Г., 19 лет. Диагноз. Умственная отсталость в умеренной степени. Родилась в 6,5 месяцев, вес – 1400 г. При рождении девочки матери было 19 лет, период беременности провела в больнице в Санкт-Петербурге в связи с заболеванием сердца. В течение 2 мес. Оксана оставалась в больнице (первое время – в специальной камере), мать была вынуждена ежедневно приезжать в больницу для ухода за ребенком. В 2 мес. Девочка весила 2,1 кг. Перенесла тяжелую форму пневмонии. Случались фебрильные судороги, которые продолжались в течение 2 лет.

Психомоторное развитие: начала ходить в 1,3 месяцев. Развитие речи: начала говорить отдельные слова в 2 года, в 5 лет – простые фразы, но с нечеткой артикуляцией. Училась в общеобразовательной школе в течение 2 лет (с 9 до 10 лет), затем была признана необучаемой. Читает по слогам, пишет плохо, не умеет считать, не умеет пользоваться деньгами. Плохо развита кратковременная память. Внимание: избирательность невысокая, объем маленький, устойчивость низкая, произвольное внимание развито плохо. Нарушена общая координация движений, недостаточно развита мелкая моторика. Объем активного словаря небольшой, речь быстрая, нечеткая, говорит простыми предложениями. Обращенную речь понимает. С 16 до 18 лет посещала детский реабилитационный центр «Филиппок» в г. Волхове, где имела возможность общаться с детьми только младшего возраста.

Дома могла ходить за покупками, помогать по хозяйству, заботиться о младшем брате. Любит животных (в доме – 5 кошек). Была большая тяга к общению со сверстниками, с другими людьми, но практически не было такой возможности. Оксана осознавала свою непохожесть на других (присутствовала адекватная самооценка). При встрече с трудностями происходили срывы («Зачем ты меня родила, такую!»). Семья (разведенные родители, Оксана и ее младший брат) вынуждена жить в маленькой однокомнатной квартире.

Прибыла в Центр «Деревня Светлана» в 18 лет. Сначала хотела вернуться домой, была скована, закрыта (последствия гиперопеки со стороны матери, сильной привязанности их друг к другу), стеснительна. При разговоре отводила глаза. Боялась оставаться в одиночестве (не может спать одна в комнате). Очень эмоциональна, импульсивна, подвижна.

В деревне начала работать: на кухне, на ферме, в швейной мастерской. Моет и вытирает посуду, помогает готовить, накрывает на

стол, моет полы; научилась доить, ухаживать за животными, готовить корм. Появилась возможность развития творческой активности. Оксана участвует в спектаклях, была на концерте в Санкт-Петербурге, на экскурсии в Новгороде. В деревне стала спокойнее, уменьшилось эмоциональное напряжение. Научилась лучше слушать, наблюдать за другими, думать. Стала увереннее, почувствовала свою значимость, нужность другим людям, в том числе необходимость своего труда. Расширился спектр общения: со сверстниками, взрослыми, незнакомыми (гостями, зрителями спектаклей)».

4. Опишите условия, способствующие (препятствующие) социальной адаптации девушки с умеренной умственной отсталостью.

Задача. «Рассказ мамы Оксаны Г. Оксана 19 лет. Эмоциональна, впечатлительна и очень-очень добрая. Все свои годы она провела в кругу своей семьи, окруженная заботой, теплом и любовью. Пока она была в дошкольном учреждении, очень надеялись, что беда обойдет стороной. Период школы принес ей слезы. Учение не пошло, стала проявляться разница между ней и другими детьми. Оксана стала чувствовать это. С отсутствием обучения в школе можно было смириться, но остаться в четырех стенах дома – вот это было бедой. Оксана очень общительна, ей нужны люди и обязательно надо что-то делать. Пробовали обучать ее в специальном интернате. Первые две-три недели плакали обе, так как хоть и ненадолго, но расставались впервые. Но потом, видимо, повлияло то, что каждый выходной день она была дома, и то, что ее хорошо приняли: Оксана освоилась. Обучалась в интернате 2 года.

Когда Оксана исполнилось 13 лет, внешне она ничем не отличалась от своих сверстниц, была очень заботлива к брату. Но все чаще и чаще, если что-то не так или в порыве чего-либо, плакала и кричала: «Зачем ты меня родила, такую?!» От беспомощности я тоже плакала, пробовала объяснить, что все произошло уже потом, что это последствия болезни, но Оксана не воспринимала мои слова. Видеть ее страдания, знать, что у нее не получится в жизни того, что даже и надо бы ей иметь, и при всем этом – не знать, как помочь дочери. Это горе для меня и еще больше горе для нее.

Когда Оксана исполнилось 18 лет, мы узнали от знакомого о существовании «Деревни Светлана», о ее делах и целях, как раз направленных для помощи таким людям. Не сразу, но решили посмотреть. По приезде в «Деревню Светлана» мне многое понравилось. Это прежде всего семейный образ жизни. Расселены для проживания

(не по больничному или по общежитию), а кому как удобней: кто-то один, кто-то вдвоем – люди все взрослые. Это хорошо, по-моему.

Конечно, начинали со слез. Адаптировалась Оксана нелегко. Несколько раз уезжала обратно домой. В «Светлане» рвалась домой, а дома – хотела туда. Но она нашла себе столько друзей, новых знакомых, что со временем все спокойней и спокойней привыкала. Она больше не чувствовала себя ущемленной, ненужной. Наоборот, Оксана ожила. Она научилась трудиться, именно трудиться, ведь я ее в чем-то ограждала именно от работы.

Приезжая домой, она много рассказывает теперь уже о своей «Деревне Светлана». Конечно, ей тяжело, вижу, что устает, ведь приходится во многом перестраиваться. Но Оксану окружают люди, ставшие ей близкими, она подружилась со всеми. Да, она стала совсем взрослой, серьезной. Сразу видно, что ей пошло на пользу пребывание в деревне. Слов нет, она скучает по дому, но теперь у нее есть место, по которому она тоже скучает. Я так хотела всегда ей помочь, и когда вижу, что Оксана хоть на какое-то время чувствует себя в жизни на месте, мне тоже становится спокойней. Сейчас ей по душе в «Деревне Светлана» и мне хотелось бы, чтобы у нее осталось чувство своей причастности к жизни, своей нужности. Считать, что ее жизнь и ее дела, поступки просто необходимы. Независимо – болен человек или нет. Это так важно».

5. Перечислите знания, умения и навыки, способствующие социализации девушки с умеренной умственной отсталостью.

Задача. «Виктория К., 19 лет. Диагноз: умеренная умственная отсталость. Детский церебральный паралич (правосторонний гемипарез). Эпилептический синдром (малые припадки). Поведенческие нарушения: расторможенность, болтливость, чрезмерная общительность, эйфория, повышенная аффективная возбудимость, пугливость.

Физическое развитие. Передвигается самостоятельно. Отмечается нарушение осанки, походки, координации движений. Мелкая моторика развита недостаточно, но может завязать шнурки, застегивает пуговицы.

Самообслуживание. Владеет навыками личной гигиены (чистит зубы, умывается и т. Д.), но не может самостоятельно принять ванну. Режим питания соблюдает под контролем. Самостоятельно одевается, но необходим контроль матери, так как без напоминания не переодевается. Выполняет ряд обязанностей по дому (накрывает на стол, умеет пользоваться плитой, может подогреть себе пищу, сделать бутерброд). Отношение к домашней работе позитивное. Выполняет

простейшие трудовые операции (работа с тканью, пользование иглой, ножницами и т.д.). Принимает телефонные звонки по поручению матери, при необходимости может воспользоваться телефоном и обратиться за помощью к знакомым, соблюдает элементарные правила безопасности дома (при пользовании водой, электроприборами) и на улице (знает правила для пешеходов и при проезде в транспорте).

Обучение и интересы. Владеет академическими навыками (обучалась в школе), умеет читать, может написать свой адрес, фамилию. Проявляет интерес к музыкальным занятиям (любит петь). Имеет достаточно полное представление о профессиях.

Речь и навыки общения. Уровень развития речи – развернутая речь, являющаяся основным средством общения. Понимает обращенную речь, выражает свои желания, знания, умеет начать беседу, поддержать ее, адекватно отвечает на вопросы, приветствия, просьбы и т. Д. Владеет рядом невербальных средств общения (жесты, касания и т.д.). Знает имена, возраст родителей, характер их работы, знает о существовании родственников, их места в семейной иерархии. Характер отношений с родителями доверительный, доброжелательный. Очень привязана к матери. Признает авторитет учителя, выполняет задания без принуждения, но под контролем. Не терпит критики, становится конфликтной. Самооценка завышена, но поддается коррекции, сознание своего «Я» в прошлом, настоящем и будущем адекватно. Способна организовать свое время, но четкий распорядок дня ее не устраивает.

Несмотря на эмоциональную неустойчивость, основной эмоциональный фон позитивный. Способна дифференцировать отдельные ярко выраженные эмоции окружающих. Тревожность выражена умеренно. Понимает свои чувства и удовлетворительно выражает их вербальными и невербальными средствами».

Список рекомендуемой литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 29.12.2017г.).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599. // <http://minobr.gov-murman.ru>
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15) // <http://fgosreestr.ru>
4. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 №27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».
5. Айзенберг, Б. И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития / Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецова // Психотерапия в дефектологии. Книга для учителя / сост. Н.П. Вайзман. – М.: Просвещение, 1992. – С. 78–84.
6. Блейхер, В.М., Крук, И.В., Боков, С.Н. Практическая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2002.- 512 с.
7. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
8. Бронников, В.А. Обучение социально-бытовым навыкам детей с тяжелыми психоневрологическими заболеваниями : метод. Указания / В.А. Бронников, А.А. Наумов. – Березники : Сфера, 2002. – 48 с.
9. Вайзман, Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н.П. Вайзман. – М.: Аграф, 1997. – 128 с.
10. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
11. Забрамная, С. Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на

- начальном этапе школьного обучения / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева // *Коррекционная педагогика* – 2008. – № 1. – С. 5–13.
12. Забрамная, С.Д., Исаева, Т.Н. Знаете ли Вы нас? / Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. – М. : В.Секачев, 2012 – 88 с.
13. Забрамная, С.Д. Изучаем, обучая : рекомендации по изучению детей с тяжелой умств.отсталостью (из опыта работы) / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М. : Ин-т общегуманитар.исслед. : В.Секачев, 2002. – 47,[1]с.
14. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2009. – № 1. – С. 49-53.
15. Забрамная, С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М. : ВЛАДОС, 2003.
16. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. Для студентов дефектол. Фак. Педвузов и ун-тов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение: Владос, 1995. – 112с.
17. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения : учеб. Пособие для студентов дефектол. Фак. Пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1988. – 94 с.
18. Захарова, И.Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы / Захарова И.Ю., Моржина Е.В. – М. : Теревинф, 2010. – 80 с.
19. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студентов педагогических вузов. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 208с.
20. Корнев, А.Н. Обучаемость и интеллект у детей. // *Развивающее обучение: вопросы методологии и технологии*. Вып. II, СПб, 1998. – с. 68–80.
21. Коррекционно-развивающие занятия с детьми-имбецилами младшего возраста / сост. Г.В. Цикото. – М. : ЦБНТИ Минсобеса РСФСР, 1991. – 50 с.
22. Левченко, И.Ю., Киселева, Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М. : Национальный книжный центр, 2016. – 160 с.
23. Лурия, А.Р. Язык и сознание : [учеб.пособие] / А. Р. Лурия. – [2-е изд.]. – М. : Издательство Московского университета, 1998. – 335 с.

24. Маллер, А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями : кн. Для родителей / А.Р. Маллер. – М. : Педагогика-Пресс. 1996. – 80 с.
25. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонением в развитии : практ. Пособие / А.Р. Маллер. – М. : АРКТИ, 2000. – 124 с.
26. Маллер, А.Р., Цикото, Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. – М. : Академия, 2003 – 50 с.
27. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 181 с.
28. Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью / под ред. Т. Н. Исаевой [и др.]. – М., 1993. – 77 с.
29. Программа укрепления здоровья детей в коррекционных группах. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 144с.
30. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов. / под общей редакцией. М.М. Семаго. – М. : АРКТИ, 1999. – 136 с.
31. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М. : АРКТИ, 2000. – 208 с.
32. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. Пособие для вузов рек. МО РФ / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева, С.Д. Забрамная [и др.] / под ред.: И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 318,[1]с.
33. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. Пособие: с прил. Альбома «Нагляд. Материал для обследования детей»/ [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой.- 2-е изд., перераб. И доп. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.
34. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : Пособие для учителя-дефектолога. / Под ред. Л.М. Шипицыной. М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
35. Психологическая диагностика : учеб. Для психол. Спец. вузов рек. УМО / под ред. : М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2006. – 650с.
36. Рабочая книга психолого-медико-педагогического консилиума : методическое пособие и рабочие материалы для деятельности психолого-медико-педагогических консилиумов и консультаций. / Под общ.ред. М.М. Семаго. – М., 2000.

37. Регуш, Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. 2-е изд., переработанное и дополненное. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
38. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» - 3-е изд., перераб. И доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
39. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования : Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 336с.
40. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Проблемные дети : Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М. : АРКТИ, 2000. – 208 с.
41. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Руководство по психологической диагностике : Дошкольный и младший школьный возраст. Методическое пособие. – М. : Изд-во АПКИПРО РФ, 2000. – 264с.
42. Тигранова, Л.И. Обучаемость как условие и показатель умственного развития. // Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2002.
43. Ткачева, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии : Учеб.пособие / В.В. Ткачева. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318с.
44. Цикото, Г.В. Проблема умственного развития детей с глубокими формами олигофрении в начальном обучении // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта. – М., 1994.
45. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. И дополн. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
46. Шипицына, Л.М. Коррекция и развитие : Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб. : Образование, 1996. – 66 с.
47. Шипицына, Л. М. Социально-трудовая реабилитация и адаптация детей с глубокими нарушениями интеллекта : метод. Пособие / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванова, В.Н. Асикритов. – СПб. : Образование, 1996. – 41 с.

Оглавление

Предисловие	3
Введение	5
I. Теоретические основы проектирования специальных индивидуальных образовательных программ для учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью	7
1.1 Диагностическая деятельность коррекционного педагога (Г.С. Гуменная)	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (Н.В. Шульженко)	12
1.3 Принципы психолого-педагогического изучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (Н.В. Шульженко)	22
1.4 Требования к разработке специальной индивидуальной программы развития (сост. Н.А. Обухова)	25
Вопросы для самостоятельной работы	40
II. Технология комплексного изучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью	41
2.1 Содержание и организация педагогического наблюдения (Э.Б. Чиркова, Н.В. Шульженко)	41
2.2 Психологическое изучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (Н.А. Обухова)	53
2.3 Содержание и организация логопедического обследования (Э.Б. Чиркова)	62
2.4 Проектирование специальной индивидуальной программы развития (сост. Н.А. Обухова)	78
Задания для самостоятельной работы	82
Ситуационные задачи	82
Список рекомендуемой литературы	89

Учебное издание

Авторы-составители

Э. Б. Чиркова, Н.В. Шульженко, Г.С. Гуменная, Н.А. Обухова

**КОМПЛЕКСНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И
ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ КАК ОСНОВА
ПРОЕКТИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ**

Учебно-методическое пособие

Отпечатано в авторской редакции
с оригинал-макета заказчика

Подписано в печать 16.05.2018. Формат 60 x 84 ¹/₁₆.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 2,2 Уч.-изд. л. 2,1
Тираж 50 экз. Заказ № 457

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, Университетская, д. 1, корп. 4