

ГБУ НСО «ОЦДК»

Государственное бюджетное учреждение Новосибирской области, -
Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям
**«ОБЛАСТНОЙ ЦЕНТР ДИАГНОСТИКИ И
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ»**



**СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

Методические рекомендации для специалистов ПМПК

Новосибирск 2016

Составители:

Агарина Елена Владимировна, социальный педагог I квалификационной категории Сузунского филиала ГБУ НСО ОЦДК; Боброва Ольга Борисовна, руководитель Сузунского филиала ГБУ НСО ОЦДК;

Водолазская Людмила Константиновна, методист ГБУ НСО «ОЦДК»; Гордиенко Наталья Геннадьевна, педагог-психолог высшей квалификационной категории Ордынского филиала ГБУ НСО ОЦДК; Гудкова Светлана Юлдашевна, учитель-логопед первой квалификационной категории Ордынского филиала ГБУ НСО ОЦДК.

Для составления методических рекомендаций использованы следующие нормативные документы и методические материалы:

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

- Приказ МИНОБРНАУКИ РОССИИ от 19 декабря 2014 года № 1599 об утверждении федерального государственного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Зарегистрировано в Минюсте РФ 3 февраля 2015 г.;

- Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- Рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования по организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в Российской Федерации (методические рекомендации, разработанные федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет») от 14 марта 2016 года;

- Рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации «Об учебниках для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 18 №.09.2016 года № 07-3517;

- Рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации «Об организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» от 11 августа 2016 года № ВК – 1788\07;

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	4
Историческая справка	5
Классификация интеллектуальных нарушений	8
Классификация недостаточного развития	11
Характеристика учащихся по возможностям обучения	22
Общая клиническая картина умственной отсталости	31
Особенности развития детей с нарушением интеллекта	33
Основные направления работы образовательной организации при организации инклюзивного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями	51
Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, в том числе и с интеллектуальными нарушениями в образовательном учреждении в условиях инклюзивного образования	55
Основные требования к созданию специальных условий образования для детей с интеллектуальными нарушениями	58
Особые образовательные потребности для детей с нарушением интеллекта	66
Общие рекомендации при организации обучения и воспитания детей с легкой умственной отсталостью	77
Рекомендации по организации комплексной логопедической коррекции	81
Рекомендации по социализации ребенка с нарушением интеллекта и соблюдению его прав	84
Комплексное психолого-педагогическое обследование детей с нарушением интеллекта в условиях ПМПК	88
Алгоритм проектирования заключения ПМПК	95
Литература:	103

Пояснительная записка

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в организациях, в которых организовано обучение и воспитание обучающихся с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися (п.2.ст.79). Данная статья закона раскрывает один из принципов государственной политики «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» (8.п.1ст.3).

Исполнение данного принципа ставит перед всем педагогическим сообществом непростую задачу: организация гибкой адаптивной системы образования. С 1 сентября 2016 года вступает в силу ФГОС для обучающихся с нарушением интеллекта, который с одной стороны выделяет этих обучающихся в особую категорию по созданию специальных условий для получения образования, а с другой стороны поддерживает их право обучаться в среде сверстников в обычных школах. Членам ПМПК необходимо выявить полный спектр специальных образовательных условий, который необходим ребенку с нарушением интеллекта, а педагоги, в свою очередь, опираясь на рекомендации ПМПК, должны их обеспечить в той образовательной организации, которую выбрали родители (законные представители). Методические рекомендации направлены на оказание помощи членам ПМПК и могут использоваться как своеобразный «методический конструктор», позволяющий определять для каждого выявленного обучающегося с нарушением интеллекта такой комплекс специальных образовательных условий, который помог бы максимально эффективно включить ребенка в образовательный процесс. Перед тем, как перейти к основному содержанию, хочется отметить, что само обследование на ПМПК для любого ребенка с ОВЗ, должно быть процессом, т.е. носить динамический характер, по результатам которого вносятся необходимые коррективы в рекомендации по созданию специальных условий получения образования.

Историческая справка

Начиная с XVIII века внимание таких психиатров, как Ж. Эскироль, Э. Сеген, Ф. Гальтон, А. Нине, Э. Крепелин, Дж. Кэттэл, сосредоточилось на изучении и анализе выраженных нарушений умственного развития. Основная задача, стоявшая перед ними, была в определении связи интеллектуальной недостаточности с душевными, психическими заболеваниями и оценке глубины этих нарушений.

С середины XIX века, когда во многих европейских странах стало вводиться всеобщее начальное образование, вопрос выявления интеллектуальной недостаточности, препятствующей усвоению школьных знаний, привлек внимание не только медиков, но и педагогов, а затем и психологов. К этому же времени относится и появление вспомогательных классов и школ, куда направлялись дети без признаков душевных болезней, не усваивающие программу общеобразовательного обучения.

В отечественной науке рассмотрение различных проявлений умственной отсталости, отграничение олигофрении как формы врожденного психического недоразвития от душевных заболеваний прогрессирующего (прогредиентного) характера началось несколько позже — в начале XX в. и стало предметом широкого изучения не только в медицине (И. П. Кашенко, Г. И. Россолимо и др.), но и в дефектологии, возникшей в 20-е гг. XX в. усилиями Л. С. Выготского, объединившей исследования врачей, психофизиологов, психологов, педагогов и получившей свое развитие в трудах учеников и последователей выдающегося психолога.

Вопрос о том, что среди учащихся общеобразовательных школ встречаются дети, нервно-психические особенности которых являются причиной отставания в учении, затрагивал в своих трудах К. Д. Ушинский. Педагоги и психологи придавали большое значение анализу причин этой неуспеваемости. Достаточно часто она объяснялась умственной отсталостью, что сопровождалось направлением таких детей во вспомогательные школы, которые появились в России в 1908 – 1910 гг.

В середине XIX века врачи стали отделять умственно отсталых детей от других пациентов психиатрических больниц. По мере попыток их воспитания и обучения накапливались сведения об особенностях их психической деятельности. В 1915 – 1916 гг. вышел из печати первый в России фундаментальный труд Г. Я. Трошина

«Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей».

Важной вехой следует считать открытие в 1929 г. в Москве научно-практического института детских домов и специальных школ и создание при нем лаборатории специальной психологии, объединившей усилия молодых талантливых ученых. В их числе был Л. С. Выготский, оказавший большое влияние на развитие и общей, и специальной психологии в России. Им был сформулирован ряд важнейших теоретических положений, к которым относятся следующие:

О системности строения психики человека, в свете которого нарушение одного из звеньев изменяет функционирование всей системы;

Об актуальной и ближайшей зонах развития ребенка;

Об идентичности факторов, обуславливающих развитие нормальных и аномальных детей;

О первичных и вторичных отклонениях в развитии аномального ребенка и об основных направлениях коррекционной педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии;

О коллективе как факторе развития высших психических функций ребенка;

Об изменении соотношения интеллекта и аффекта при умственной отсталости;

О важности раннего коррекционно-педагогического воздействия на ребенка с отклонениями в развитии.

В начале 1930-х гг. Л. В. Занков разрабатывал теоретические основы специальной психологии и предпринял разноплановое изучение памяти у умственно отсталых детей. Он охарактеризовал общее направление, этапы развития их памяти и условия этому способствующие. Позднее ученый осуществил исследование мышления и речи этих детей, а также провел лонгитюдное изучение индивидуальных и типологических особенностей учащихся специальной школы и остро поставил вопрос о необходимости разработки проблемы дифференциальной диагностики. Затем его внимание привлекла психолого-педагогическая проблема взаимодействия слова и средств наглядности при организации процесса обучения умственно отсталых детей, исследование которой нашло свое отражение не только в его научных статьях и книгах, но и в программах, учебниках, методических пособиях.

Л.В. Занковым была написана первая в истории послереволюционной России книга, в которой были широко

использованы материалы, добытые сотрудниками новой лаборатории. Это «Очерки психологии умственно отсталого ребенка» (1935). Несколько позднее, в 1939 г., им был опубликован первый оригинальный учебник по психологии умственно отсталых детей для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. Л.В. Занков написал также статью о памяти в сборник «Умственно отсталый ребенок» (1935), изданный под редакцией Л.С. Выготского и И.И. Данюшевского и сыгравший большую роль в становлении в России специальной психологии.

Психология умственно отсталых детей в России развивалась в ходе постоянного научного общения с зарубежными коллегами. Оно проходило в форме участия в международных конференциях и конгрессах, стажировок, командировок специалистов, обмена студентами, аспирантами и литературой.

Классификация интеллектуальных нарушений

В настоящее время в практической работе психиатры используют Международную классификацию болезней по степени глубины интеллектуального дефекта. В России Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) принята как единый нормативный документ для учета заболеваемости. МКБ-10 внедрена в практику здравоохранения на всей территории РФ в 1999 году приказом Минздрава России от 27.05.97г. №170.

Условные разграничения по степени тяжести расстройства в МКБ-10 опираются, прежде всего, на градации достигаемого больными уровня социального приспособления. Для идентификации степени умственной недостаточности рубрики **F70-F79** употребляются со следующим четвертым знаком:

.0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения

.1 Значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения

.8 Другое нарушение поведения

.9 Без указаний на нарушение поведения

При необходимости идентифицировать состояния, связанные с умственной отсталостью, такие, как аутизм, другие нарушения развития, эпилепсия, расстройства поведения или тяжелый физический недостаток, используют дополнительный код.

Умственная отсталость подразделяется на:

Степень	Ориентировочный IQ	МКБ-10
Умственная отсталость легкой степени	в пределах 50-69 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 9-12 лет)	F70.0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения F70.1 Значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения F70.8 Другие нарушения поведения F70.9 Без указаний на нарушение поведения
Умственная отсталость умеренная	в пределах 35-49 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 6-9 лет)	F71.0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения F71.1 Значительное

		<p>нарушение поведения, требующее ухода и лечения</p> <p>F71.8 Другие нарушения поведения</p> <p>F71.9 Без указаний на нарушение поведения</p>
Умственная отсталость тяжёлая	в пределах 20-34 (в зрелом возрасте умственное развитие соответствует развитию в возрасте 3-6 лет)	<p>F72.0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения</p> <p>F72.1 Значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения</p> <p>F72.8 Другие нарушения поведения</p> <p>F72.9 Без указаний на нарушение поведения</p>
Глубокая умственная отсталость	ниже 20 (в зрелом возрасте умственное развитие ниже развития в трехлетнем возрасте)	<p>F73.0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения</p> <p>F73.1 Значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения</p> <p>F73.8 Другие нарушения поведения</p> <p>F73.9 Без указаний на нарушение поведения</p>
Другие формы умственной отсталости		<p>F78.0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения</p> <p>F78.1 Значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения</p> <p>F78.8 Другие нарушения поведения</p> <p>F78.9 Без указаний на нарушение поведения</p>
Умственная отсталость неуточненная		<p>F79.0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения</p> <p>F79.1 Значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения</p>

		F79.8 Другие нарушения поведения F79.9 Без указаний на нарушение поведения
--	--	---

Умственная отсталость легкой степени (F70)

Дети с *легкой умственной отсталостью*, несмотря на видимую задержку развития, в дошкольном возрасте часто неотличимы от здоровых, они в состоянии усваивать навыки общения и самообслуживания, отставание развития сенсомоторики минимально. К позднему подростковому возрасту при благоприятных условиях они осваивают программу 5-6 классов обычной школы, в дальнейшем они могут справиться с посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса. Низкая социальная компетенция резко ограничивает социальный ролевой репертуар.

Умственная отсталость умеренная (F71)

У детей с *умеренной умственной отсталостью* речевые и навыки самообслуживания в развитии никогда не достигают среднего уровня. Заметное отставание социального интеллекта делает необходимым постоянное умеренное наблюдение. Школьное обучение даже в минимальном объеме маловероятно. Возможно освоение социальных и ручных навыков, самостоятельные покупки, поездки по знакомым местам. В дальнейшем они могут избирательно общаться и устойчиво справляться с неквалифицированным или несложным трудом в специализированных условиях.

Умственная отсталость тяжелая (F72)

При *тяжелой форме*, развитие речевых навыков и моторики минимально, в дошкольном периоде дети, как правило, неспособны к самообслуживанию и общению. Только в подростковом возрасте при систематическом обучении оказывается возможным ограниченное речевое и невербальное общение, освоение элементарных навыков самообслуживания. Приобретение ручных навыков невозможно. В дальнейшем при постоянном наблюдении и контроле возможно достижение автономности существования на резко сниженном уровне.

Умственная отсталость глубокая (F73)

При *глубокой умственной отсталости*, минимальное развитие сенсомоторики позволяет в некоторых случаях при систематической тренировке добиться резко ограниченных навыков самообслуживания лишь в подростковом возрасте, что делает необходимым постоянных уход за больными. Большинство пациентов остаются неподвижными

и неспособными контролировать физиологические отправления. Элементарное общение возможно лишь на невербальном уровне.

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

Классификация недостаточного развития

В классификации М.М. Семаго и Н.Я. Семаго в группе недостаточного развития выделяется подгруппа ***тотального недоразвития, которая включает три вида:***

- простой уравновешенный;
- аффективно-возбудимый;
- тормозимо-инертный.

В двух последних вариантах имеют место значительные поведенческие нарушения. Практика деятельности показала, что для решения задач определения специальных образовательных условий вполне достаточно рассматривать три степени выраженности: легкое недоразвитие, недоразвитие средней выраженности (умеренное), выраженная степень недоразвития.

Простой (уравновешенный) вариант тотального недоразвития

Для *простого (уравновешенного) варианта* тотального недоразвития наиболее характерным является относительная уравновешенность в поведении ребенка, сочетающаяся с непосредственностью реакций, характерной для детей значительно более младшего возраста, или, наоборот, «сниженностью», приглушенностью ориентировочного реагирования. Их деятельность долго носит манипулятивный, подражательный характер. Дети, как правило, зависимы, несамостоятельны. Они весьма ориентированы на оценку другого человека и достаточно правильны в поведении.

При оценке *внешнего вида* отмечается наличие внешней стигматизации, диспластичность элементов головы, лица (сдавленные виски, своеобразная форма носа или ушей, специфичный разрез глаз, приоткрытый рот, нередко слюнотечение, слишком близко или слишком широко расставленные глаза, измененные зубы, необычная структура тела, форма ладоней). Могут наблюдаться признаки эндокринопатии (в частности, ожирения). Ребенок держится без дистанции, быстро становится «дурашливым».

Часто видны признаки полевого, нецеленаправленного поведения. Однако ребенок чаще всего управляем взрослым, доступен для

процедуры обследования. В целом поведение такого ребенка в процессе диагностики можно описать как условно «правильное или достаточно упорядоченное». Общая моторика дисгармонична, мелкая моторика развита слабо, ребенку с трудом даются точные, координированные движения.

Темп деятельности, как правило, замедленный, хотя ребенок может быть и быстрым, импульсивным. Последнее часто наблюдается вследствие не критичности к результатам собственной деятельности - ребенок выполняет задания достаточно быстро, но неправильно. Возможные колебания темпа деятельности не зависят от сложности и характера предлагаемых заданий.

Работоспособность может быть как сниженной, так и нормативной. Часто такие дети мало пресыщаемы, могут долгое время заниматься однотипной несложной «механической» деятельностью.

Наличие левосторонних *латеральных* (как моторных, так и сенсорных) *предпочтений* встречается не чаще, чем обычно, что осложняет общую картину поведения и динамику развития в целом.

Самостоятельный контроль за результатами собственной деятельности малодоступен. Иногда ребенок с трудом работает даже под контролем взрослого, не удерживает алгоритм задания, не в состоянии сравнить полученный результат с требуемым. На фоне утомления его деятельность становится импульсивной.

Хотя для простого уравновешенного варианта тотального недоразвития специфично наличие адекватных форм поведения на бытовом уровне, в целом *адекватность* поведения недостаточна.

Критичность ребенка, в первую очередь к результатам своей деятельности, чаще всего грубо снижена, хотя он адекватно реагирует на похвалу или неодобрение со стороны взрослых.

Обучаемость также выражено снижена, перенос освоенных навыков на аналогичный материал порою очевидно затруднен даже при подаче его в наглядно-действенной форме. Темп обучения значительно замедлен. Таким образом, существенное снижение этих трех показателей (критичность, адекватность и обучаемость) является особенностью для всех типов тотального недоразвития.

При данном варианте тотального недоразвития отмечается грубая недостаточность (дефицитарность) всех психических процессов и функций. Страдают «сложные» аналитико-синтетические (интегративные) уровни речемыслительной деятельности, связанные с обобщением, анализом и синтезом, снижен уровень понятийного мышления, а также следует отметить выраженную недостаточность

элементарных компонентов (предпосылок) познавательной деятельности (восприятия, внимания, памяти).

Речь, как правило, простая, обедненная, но может быть и обильной, плохо регулируемой, словарный запас выражено ограничен, качество звукопроизношения недостаточно в разной степени, часто нарушена слоговая структура слова. Фраза аграмматичная, могут наблюдаться и нарушения фонематического восприятия. Затруднено понимание даже относительно сложных речевых конструкций вследствие выраженной недостаточности всей сферы пространственных представлений.

Отмечается значительное снижение результативности выполнения заданий вербального-логического и перцептивно-действенного характера, отсутствие стратегии их выполнения.

Игра таких детей, как правило, примитивна, сюжетно и эмоционально обеднена и манипулятивна. Ребенок не принимает условности игры, в дошкольном возрасте мало использует предметы в качестве игровых заместителей. В общих играх дети достаточно не критичны к своей несостоятельности, часто ведут себя неадекватно игровой ситуации. В играх с другими детьми ребенок часто выполняет пассивную роль, нуждается в тщательной организации и планировании игры.

При анализе *аффективно-эмоциональной сферы* отмечаются признаки эмоциональной уплощенности, ребенок зависим, несамостоятелен. При этом незлобен, чаще благодушен, чем раздражен. Самооценка неадекватна, ориентирована на оценку другого человека, в том числе и другого ребенка. В силу снижения критичности притязания на успех неадекватны, могут быть завышены.

При проведении *развивающей и коррекционной работы* следует учитывать и феноменологические особенности, и особенности сформированности регуляторного и когнитивного компонентов познавательной деятельности. Может быть использован широкий спектр развивающе-коррекционных направлений работы, но есть и приоритетные. К ним могут быть отнесены программы по развитию межанализаторных взаимодействий (зрительно-, слухо-моторные координации), развитие произвольных форм регуляции психических процессов и собственного поведения, в том числе функций программирования и контроля, а также формирование пространственных представлений начиная с уровня «от тела». В качестве программы развития аффективно-эмоциональной сферы необходимо выделить, в первую очередь, «тоническую стимуляцию»

за счет организации ритма аффективной жизни, подключение к работе опору на чувственный опыт ребенка.

Основным специалистом по работе с ребенком, несомненно, является учитель-дефектолог. Чаще всего необходимо подключение логопеда. Так же необходимо наблюдение врача-невролога и детского психиатра с целью определения возможной медикаментозной терапии. В большом количестве случаев требуется консультация профильных специалистов (генетик, эндокринолог и др.). Коррекционная деятельность психолога с ребенком является в достаточной степени вспомогательной. При взаимодействии с родителями делается акцент на разъяснение и включение матери или лица, ее заменяющего, в работу по развитию ребенка. В большинстве случаев необходима психотерапевтическая поддержка семьи.

Прогноз развития и адаптации. При данном варианте тотального недоразвития следует ожидать достаточно медленную динамику развития. При адекватно подобранных темпах и программах развития и, самое главное, адекватной образовательной программе - образование и социальная адаптация будут удовлетворительными. При неблагоприятных условиях возможна девиация состояния в сторону аффективно-возбудимого, реже — тормозимо-инертного варианта, что может значительно осложнить социальную адаптацию.

Аффективно-возбудимый вариант тотального недоразвития

Аффективно-возбудимый вариант тотального недоразвития характеризуется, в первую очередь, выраженной импульсивностью — достаточно грубыми нарушениями целенаправленности, самоконтроля, регуляции и организации своего поведения и деятельности в целом при явном дефиците познавательной деятельности. Характерны немотивированные перепады настроения от эйфории к дисфории и наоборот. Дети, как правило, быстро пресыщаемы - именно на фоне пресыщения или истощения чаще всего и возможны аффективные вспышки деструктивного характера. У детей наблюдается расторможенность витальных влечений — жажды, пищевых потребностей и др. А в подростковом возрасте особенно ярко проявляется расторможенность сексуальных влечений.

В целом дети этой категории демонстрируют более низкие результаты выполнения тех или иных действий и заданий, по сравнению с детьми, с простым уравновешенным вариантом, в силу более грубого недоразвития собственной регуляции, выступающих на первый план поведенческих проблем.

Среди этой категории детей значительно чаще встречаются дети с органическими заболеваниями и ранними повреждениями ЦНС.

Для них более характерно наличие знаков смешанной *латерализации*, чем при простом уравновешенном типе тотального недоразвития.

Как и в предыдущем случае, достаточно часто отмечаются внешняя стигматизация, диспластичность, специфичные особенности строения лица и тела. Еще чаще наблюдаются признаки эндокринопатии.

В целом *поведение* такого ребенка в процессе диагностики можно описать как «неадекватное, грубо импульсивное и полевое», ребенок импульсивен, эйфоричен или, наоборот, дисфоричен, может быть агрессивен. Очень легко переходит от эйфории к дисфории, часто не имеющими актуальной причины.

Ребенок держится без дистанции, упрям, фамильярен и упорен в своих желаниях и потребностях, грубо некритичен в своих естественных проявлениях (может рыгнуть, выпустить газы, обмочиться во время обследования, ничуть не смущаясь от этого). Ориентировочная реакция повышена, неадекватна силе побуждающего воздействия среды. Наблюдаются выраженные признаки полевого, нецеленаправленного поведения, с трудом управляем взрослым, порой недоступен процедуре обследования. Отмечается выраженная моторная неловкость.

Как уже говорилось, снижение (в большей или меньшей степени) показателей *адекватности и критичности* при анализе особенностей детей с тотальным недоразвитием является специфичным. Однако для детей с аффективно-возбудимым вариантом эти показатели наиболее ярко выражены.

Темп деятельности, как правило, грубо неравномерен, чаще импульсивно убыстрен. Нецеленаправленный характер деятельности и даже высокий темп не сказываются на продуктивности и результативности деятельности. Она остается малопродуктивной и хаотичной. В основном работа идет путем нецеленаправленных проб и ошибок. Присутствует некритичность, по сути, отсутствие мотивации к улучшению результатов.

Темп внеучебной деятельности и работоспособность могут быть фактически не сниженными, ребенок может быть достаточно работоспособен в своей привычной и предпочитаемой деятельности, но при необходимости удерживать логику поведения, необходимую для какой-либо продуктивной работы крайне быстро устает и демонстрирует при этом весь репертуар своих поведенческих особенностей. Дети быстро пресыщаемы, не могут даже недолгое

время заниматься однотипной несложной деятельностью, достаточно быстро проявляя негативизм и аффективные вспышки разного рода.

Характеристики *работоспособности* этих детей и особенности их темпа деятельности будут тем грубее снижены, чем больший вес приобретает органическая составляющая причинного уровня (повреждений ЦНС).

Обучаемость новым видам деятельности (как основной для этих детей показатель) грубо нарушена и крайне замедлена, как и темп обучения (в том числе и за счет неадекватности, не критичности ребенка к результатам собственной деятельности и отсутствия мотивации к работе). Общее впечатление об обучаемости, как правило, хуже, чем объективно может быть на самом деле, именно вследствие поведенческих особенностей.

Познавательная деятельность характеризуется не только тотальным недоразвитием всех ее компонентов, но и имеет ряд отличительных особенностей. Отмечается низкая результативность выполнения как вербальных, так и невербальных заданий (сопровождающаяся специфичным поведением). Ребенок работает методом хаотических проб и ошибок, что не может не сказаться на результатах выполнения заданий.

То есть при аффективно-возбудимом варианте тотального недоразвития отмечается грубая недостаточность регуляторного обеспечения деятельности на всех уровнях, сопровождающаяся иерархичным недоразвитием высших психических функций (включая языко-речемыслительную деятельность, различные виды памяти, внимания, слухового и зрительного гнозиса, конструктивного праксиса и т.п.).

Чем глубже степень тотального недоразвития, тем больше с возрастом ребенок отстает по всем параметрам когнитивного развития от нормативных показателей данного возраста, что к тому же усугубляется проблемами поведенческого характера.

Характер *игры* по содержанию мало чем отличается от игры детей с простым типом тотального недоразвития, но в общении со сверстниками такой ребенок чаще может быть деструктивен, агрессивен и вспыльчив. Практически невозможен самостоятельный продуктивный контакт с другими детьми из-за грубой не критичности. Игра носит одновременно манипулятивный и деструктивный характер. Такой ребенок не столько стремится занять ведущую позицию в игре, сколько не критично относится к своим игровым возможностям, достаточно грубо импульсивен (именно вследствие этого игра чаще всего деструктивна).

Ребенок вспыльчив, неуправляем, легко переходит от эйфории к дисфории и агрессии. Эмоциональный фон нестабилен. Проявляется крайняя импульсивность во всех сферах. Ребенок чрезвычайно зависим от своих витальных потребностей, не способен их контролировать. Отсрочка или невыполнение желаний вызывает бурные аффективные вспышки, порой с элементами не только агрессии, но и аутоагрессии.

Для таких детей принципиально важно любую *коррекционную работу* проводить на фоне или непосредственно после курса как специфической, так и неспецифической медикаментозной терапии. Следовательно, при определении последовательности включения в работу с детьми специалистов разного профиля приоритет отдается детскому психиатру и неврологу. Дальнейшая работа должна быть направлена на формирование произвольной регуляции деятельности и функции программирования и контроля, поскольку без этой «базы» деятельность олигофренопедагога и логопеда может оказаться просто невозможной.

Необходимо также проведение масштабной *психотерапевтической работы* с семьей ребенка, в первую очередь, чтобы обосновать необходимость лечения ребенка.

Такая же работа показана и при психолого-педагогическом сопровождении. Это необходимо вследствие общей дезадаптации как самого ребенка, так и его родителей, значительных искажений социальных контактов семьи с социумом (связанных не только со спецификой поведения ребенка, но и с чрезвычайно низкой положительной динамикой его развития и обучения).

В качестве ведущего специалиста для этой категории детей надо признать психиатра, и лишь при значительном уменьшении поведенческой неадекватности, создании возможности управления ребенком возможно проведение коррекционных занятий учителем-дефектологом, логопедом и психологом (необходимо, в частности, проведение коррекционной работы по формированию произвольной регуляции).

Прогноз развития и адаптация, в первую очередь, определяется своевременным обращением к психиатру и/или неврологу и адекватным подбором методов лечения. В целом при раннем начале коррекционной работы всеми специалистами возможно фронтальное обучение в адекватных возможностях ребенка виде образовательного учреждения (специальная коррекционная школа 8-го вида, индивидуальное обучение и т.п.). Прогноз социальной адаптации может быть даже удовлетворительным. В противном случае

(учитывая низкую динамику развития, осложненную поведенческими проблемами) приходится говорить о неблагоприятном прогнозе и недостаточной для самостоятельного существования социальной адаптации.

Тормозимо-инертный вариант тотального недоразвития

Спецификой детей с *тормозимо-инертным* вариантом тотального недоразвития является (помимо выраженных проблем формирования всех сторон познавательной деятельности) еще и значительная вялость, заторможенность, инертность (ригидность), низкий уровень психической активности в целом. Достаточно часто при этом типе отклоняющегося развития в качестве причин выявляется такое специфическое органическое поражение ЦНС, как эпилепсия или различные формы эпилептического синдрома. Это, в свою очередь, приводит к формированию истинной инертности, ригидности, «тугоподвижности» протекания мыслительных процессов.

В раннем возрасте наблюдаются признаки поражения ЦНС вследствие пре- и перинатальной патологии. Нередко отмечаются признаки не только гиповозбудимости — низкой двигательной и психической активности, но и сниженного мышечного тонуса.

Как и при вышеописанных вариантах тотального недоразвития, могут присутствовать признаки внешней стигматизации, часто отмечается повышенная саливация, дети бывают повышено упитаны. Ребенок выглядит тихим, заторможенным, вялым и неактивным. В контакт вступает медленно, не сразу понимает, что от него хотят. Часто ребенок чрезмерно зависим от взрослого. Выявляются множественные признаки моторной неловкости — дети выражено неуклюжи, двигательная активность явно недостаточна.

По мере вступления в контакт ребенок может заинтересоваться предлагаемыми играми и заданиями, становится управляемым взрослым, доступен процедуре обследования.

Для этого варианта развития наиболее специфичным является как низкий *темп деятельности*, так и выраженная инертность, склонность к реакциям тормозимого типа: замыкание в себе, прекращение какой-либо деятельности. В то же время ребенок легко отвлекаем и тормозим.

Работоспособность невысокая, но в отдельных случаях может быть достаточной. Как правило, дети быстро пресыщаемы. Общий уровень психической активности и психического тонуса снижен.

Наличие левосторонних *латеральных предпочтений* для такого ребенка становится отягощающим фактором, еще более осложняющим весь ход развития.

Порой создается впечатление достаточной *адекватности* ребенка, но при тщательном анализе видно, что в целом адекватность явно недостаточна, хотя ее формирование лучше, чем при аффективно-возбудимой форме. Ребенок адекватен ситуации. Иногда (например, на уроке) ребенок может быть тих, спокоен, но в то же время, не включен в учебную деятельность.

Иногда создается ошибочное впечатление достаточной *критичности* ребенка (может быть, за счет трудности вхождения в контакт, инертной привязанности к матери, что «ширмует» собственно недоразвитие, создавая картину псевдоневротических расстройств). При этом ребенок свои ошибки замечает с трудом, может долго не продолжать работу после сделанного замечания. Обычно такого рода поведение родители объясняют природной застенчивостью ребенка. В целом, критичность к результатам своей деятельности значительно снижена, равно как и критичность к самой ситуации обследования.

Обучаемость такого ребенка новым видам деятельности (как основной показатель у детей с тотальным недоразвитием) выражено снижена даже по сравнению с обучаемостью детей с простым уравновешенным типом именно в силу инертности деятельности в целом. По этой же причине существенно затруднен и перенос освоенных навыков на аналогичный материал. Ребенок испытывает большие (не сказать огромные) трудности при переключении с одного типа задания на другой. Иногда такое переключение ему вообще недоступно.

Развитие *познавательной деятельности* у детей этой категории, кроме общих характеристик, свойственных подгруппе в целом, отягощается инертностью, тугоподвижностью и высокой тормозимостью всех психических процессов.

Здесь можно увидеть грубую несформированность всей иерархии психических процессов и функций. Страдают как наиболее «сложные», интегративные уровни когнитивной сферы, связанные с обобщением, анализом и синтезом, так и большинство элементарных, базовых компонентов.

При этом чисто внешне создается ошибочное впечатление более благополучного состояния развития когнитивной сферы в силу трудности вхождения в контакт, высокой ориентации на взрослых, значительной «правильности» поведения ребенка (в особенности по

сравнению с детьми с аффективно-возбудимым вариантом тотального недоразвития). Такие дети (учитывая их склонность к однообразной, инертной деятельности) до определенного момента условно удовлетворяют требованиям образовательной среды (дошкольных организаций или даже начальной школы), особенно по параметрам поведения. В то же время результативность выполнения заданий в соответствии с образовательными возрастными нормативами явно недостаточна.

В силу малой контактности и тормозимости ребенка оценке речевой дефицитарности уделяется недостаточное внимание. *Речь*, как правило, примитивна по своей структуре. В речевом отношении ребенок малоактивен, можно констатировать выраженное недоразвитие всех средств языка.

Как и при других вариантах тотального недоразвития отмечается значительное снижение и продуктивности, и результативности выполнения заданий вербального и невербального характера. Типичным для детей этой группы тотального недоразвития является тот факт, что с возрастом более отчетливо на первый план выступает именно несостоятельность всех сторон познавательной деятельности ребенка, оставляя на втором плане поведенческие особенности. Степень этих трудностей, безусловно, находится в прямой зависимости от выраженности самого тотального недоразвития.

Нередко дети стараются вообще не участвовать в *играх*, минимально контактировать со сверстниками и скорее склонны к нахождению рядом со взрослым (воспитателем, учителем). Порой это принимает внешний характер помощи взрослым (они стараются наводить порядок, сортировать, раскладывать какие-либо предметы и пр.). В играх они пассивны, игра, в основном, манипулятивная, подражающая, инертная, имеет не столько собственно сюжетное содержание, сколько представляет собой инертное соблюдение формальных признаков того или иного действия.

Эмоциональные проявления обеднены. При этом ребенок подражает взрослым во внешнем рисунке их действий. Крайне редко предметы используются в качестве игровых заместителей. При легкой степени выраженности недоразвития игра может соответствовать игре детей более младшего возраста, однако всегда отмечается инертность деятельности ребенка и его тормозимость. В играх с другими детьми они оказываются в пассивной роли и нуждаются в организации и планировании игровых действий взрослым.

Общий фон настроения часто снижен, дети часто плаксивы, долго успокаиваются, в то же время им не свойственны резкие перепады

настроения (в отличие от детей с другими типами тотального недоразвития). Ребенок с трудом вступает в контакт, инертен в своих предпочтениях и интересах, мало пресыщаем, склонен к монотонной однообразной деятельности и испытывает дискомфорт при ее прерывании. В эмоциональных реакциях ребенок также инертен. Сами эмоциональные реакции значительно уплощены. От контактов с детьми часто уклоняется, эти контакты можно назвать «формальными». Склонен находиться рядом со взрослым или ребенком, к которому привык и от которого зависим. Очень ориентирован на реакции взрослого.

Важной особенностью формирования *развивающих* и *коррекционных* программ (при отсутствии неврологических противопоказаний) является включение разнообразной сенсорной стимуляции (за исключением случаев эпилептиформных расстройств). Это позволяет обеспечить необходимую тонизацию, повышение уровня общей психической активности ребенка. Для детей этой категории показаны все возможные варианты развивающе-коррекционной деятельности: арт-терапия, музыкотерапия, логоритмика, программы по формированию произвольной регуляции деятельности, функций программирования и контроля, различные формы двигательных и когнитивных занятий, в том числе формирование пространственных представлений. Общепринятые методы дефектологии и программы специального коррекционного образования, несомненно, должны иметь приоритетное значение.

Лишь при создании достаточного уровня психической активности возможно полномасштабное подключение учителя-дефектолога и логопеда, эффективность работы которых только в этом случае будет максимальной. В том же ряду находится и врач-невролог (психиатр), который определяет возможность и необходимость соответственной медикаментозной поддержки.

Поскольку эти дети достаточно «удобны» в качестве учеников и, как правило, не привлекают к себе большого внимания на фоне детей других типов тотального недоразвития, работа с ними проводится обычно в последнюю очередь, что, безусловно, негативно сказывается на динамике их развития. При наличии органического заболевания или поражения ЦНС (в частности, эпилепсия или варианты эпилептического синдрома) прогноз дальнейшего развития ребенка в значительной степени зависит от адекватности и эффективности лечебных мероприятий.

Характеристика учащихся по возможностям обучения

Воронкова В.В. выделила группы учащихся в зависимости от возможностей усвоения ими учебного материала по русскому языку, математике, труду, вычленены специфические затруднения, мешающие процессу получения знаний и умений.

По возможностям обучения умственно отсталые обучающиеся в соответствии с указанными выше параметрами делятся на четыре группы.

I группу составляют обучающиеся, наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Все задания ими, как правило, выполняются самостоятельно. Они не испытывают больших затруднений при выполнении измененного задания, в основном правильно используют имеющийся опыт, выполняя новую работу. Умение объяснять свои действия словами свидетельствует о сознательном усвоении этими учащимися программного материала. Им доступен некоторый уровень обобщения. Полученные знания и умения такие обучающиеся успешнее остальных применяют на практике. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь взрослого.

Так, на уроках русского языка обучающиеся, включенные в I группу, достаточно легко овладевают звуко-буквенным анализом, первоначальными навыками письма и чтения, усваивают несложные правила правописания. Они хорошо понимают содержание прочитанных текстов, отвечают на вопросы по содержанию, могут соотнести свои ответы с определенным местом текста, озаглавить части текста, составить простейший план, и пересказать текст по плану. Все задания, как легкие, так и трудные, выполняются ими безошибочно или с единичными ошибками, которые они сами могут найти и исправить. На доступном их развитию уровне эти школьники овладевают устной и письменной речью.

На уроках математики обучающиеся I группы быстрее других запоминают приемы вычислений, способы решения задач. Они почти не нуждаются в предметной наглядности, обычно им достаточно словесного указания на те наблюдения и явления, которые им уже известны. Реальные действия с предметами, как правило, являются для них средством, позволяющим контролировать точность вычислений. Об относительной прочности и гибкости знаний учащихся свидетельствует успешность овладения школьниками обратными математическими связями, обратным ходом рассуждений.

Обучающиеся на уроках математики пользуются фразовой речью, свободно поясняют свои действия, в том числе счетные. Они могут обсуждать предстоящую работу, выдвигая, отвергая или принимая способы выполнения заданий. Такие дети довольно верно оценивают изменения реальных множеств, величин, правильно отражают их в записи математических выражений.

На уроках труда в младших и старших классах обучающиеся, входящие в I группу, не испытывают серьезных затруднений в овладении общетрудовыми умениями. При анализе образца, рисунка или чертежа изделия обучающиеся придерживаются определенной последовательности, дают полные, довольно точные характеристики, в которых указываются конструктивные особенности изделия. В процессе обучения планированию они научаются определять последовательность операций, мысленно представляют план очередность и изменяющийся объект труда, Могут рассказать план работы и обосновать его. Они сравнительно легко обучаются составлению планов с Помощью предметно-операционных и технологических карт, могут извлекать из них необходимую информацию для самостоятельной работы. Указанные качества дают им возможность усваивать программный материал по труду в младших и старших классах.

Однако в условиях фронтальной работы при изучении нового учебного материала, изготовлении конструктивно более сложных изделий у этих учащихся все лее проявляются затруднения в ориентировке и планировании работы. Им бывает нужна дополнительная помощь в умственных трудовых действиях. Эту помощь они используют достаточно эффективно. Приобретенные знания и умения такие дети, как правило, не теряют, могут применять их при выполнении аналогичного и сравнительно нового изделия.

Обучающиеся II группы также достаточно успешно обучаются в классе. В ходе обучения эти дети испытывают несколько большие трудности, чем обучающиеся I группы. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии.

Их отличает меньшая самостоятельность в выполнении всех видов работ, они нуждаются в помощи учителя, как активизирующей, так и организующей. Перенос знаний в новые условия их в основном не затрудняет. Но при этом обучающиеся снижают темп работы, допускают ошибки, которые могут быть исправлены с незначительной помощью. Объяснения своих действий у учащихся II

группы недостаточно точны, даются в развернутом плане с меньшей степенью обобщенности.

На уроках русского языка они допускают больше ошибок в чтении и письме, самостоятельно найти их и исправить затрудняются. Правила заучивают, но не всегда могут успешно применить их на практике. Прочитанное понимают, но при пересказе могут допустить пропуски смысловых звеньев. Эти обучающиеся овладевают связной устной и письменной речью, но в то же время для успешной передачи своих мыслей им нужна помощь учителя в виде наводящих вопросов, подробного плана, различных видов наглядности.

Обучающиеся II группы испытывают на уроках математики некоторые затруднения. Эти дети не могут представить достаточно отчетливо те явления, события, предметы и факты, о которых им сообщается. Они осмысливают количественные отношения, процессы изменения множеств, величин только при непосредственном наблюдении. Осуществляя предметно-практические действия, объединяя группы предметов, отделяя их часть, школьники осознают характер происходящих изменений и могут оформить их арифметическими действиями. Поэтому они сознательно решают арифметическую задачу только тогда, когда она иллюстрирована с помощью групп предметов. Словесно сформулированная задача не вызывает у учащихся необходимых представлений. Эти дети медленнее, чем обучающиеся, отнесенные к I группе, запоминают выводы, математические обобщения, овладевают приемами работы, например алгоритмами устных вычислений. Но они могут быть достаточно быстро обучены предметно-практическим действиям, способам выполнения иллюстраций к математическим заданиям.

На уроках труда обучающиеся рассматриваемой группы нуждаются в определенной помощи при нахождении той или иной особенности объекта, но их умение ориентироваться и планировать развивается успешно. Изделия, близкие по конструкции и плану работы, чаще всего выполняются ими самостоятельно и правильно. Исполнительская деятельность и словесные отчеты говорят об осознании детьми порядка действий. Обучающиеся довольно успешно применяют имеющиеся знания и умения при выполнении новых изделий, но все же допускают ошибки, связанные с особенностями конструкций изделий, взаиморасположением деталей. В заготовках и развертках сразу разобраться не могут, прибегают к пробным действиям, обращаются за помощью к учителю.

К III группе относятся обучающиеся, которые с трудом усваивают программный материал, нуждаясь в разнообразных видах

помощи (словесно-логической, наглядной и предметно-практической).

Успешность усвоения знаний, в первую очередь, зависит от понимания детьми того, что им сообщается. Для этих учащихся характерно недостаточное осознание вновь сообщаемого материала (правила, теоретические сведения, факты). Им трудно определить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отделить второстепенное. Им трудно понять материал во время фронтальных занятий, они нуждаются в дополнительном объяснении. Их отличает низкая самостоятельность. Темп усвоения материала у этих учащихся значительно ниже, чем у детей, отнесенных к II группе. Несмотря на трудности усвоения материала, обучающиеся в основном не теряют приобретенных знаний и умений могут их применить при выполнении аналогичного задания, однако каждое несколько измененное задание воспринимается ими как новое. Это свидетельствует о низкой способности учащихся данной группы обобщать из суммы полученных знаний и умений выбрать нужное и применить адекватно поставленной задаче.

Школьники III группы в процессе обучения в некоторой мере преодолевают инертность, значительная помощь им бывает нужна главным образом в начале выполнения задания, после чего они могут работать более самостоятельно, пока не встретятся с новой трудностью. Деятельность учеников этой группы нужно постоянно организовывать, пока они не поймут основного в изучаемом материале. После этого школьники увереннее выполняют задания и лучше дают словесный отчет о нем. Это говорит хотя и о затрудненном, но в определенной мере осознанном процессе усвоения.

Трудности обучения русскому языку у детей этой группы проявляются прежде всего там, где требуется аналитико-синтетическая деятельность. Обучающиеся медленно овладевают звуко-буквенным анализом, навыками грамотного письма. Они могут заучить правила правописания, но применяют их на практике механически. Формирование связной устной и письменной речи у этих школьников затруднено. Их отличает неумение построить фразу.

Трудности понимания отчетливо проявляются при чтении текстов на уроках чтения, географии, естествознания, истории. Восприятие содержания у них носит фрагментарный характер. Это приводит к тому, что обучающиеся даже в общих чертах не усваивают смысловой канвы прочитанного. Нередко содержание текста понимается искаженно.

При изложении выученного текста обучающиеся затрудняются отграничить новые сведения от имевшихся у них в прошлом опыте, не умеют отделить существенное от второстепенного. Кроме того, страдает полнота, точность и последовательность воспроизведения, наблюдаются привнесения. Эти недостатки связаны с особенностями запоминания, низкой способностью учащихся к анализу и обобщению, неумением устанавливать причинно-следственные зависимости.

На уроках математики обучающиеся III группы испытывают значительные трудности. Организация учителем предметно-практической деятельности, использование наглядных средств обучения оказываются для них недостаточными. Наблюдая изменения множеств, величин, выполняя материализованные действия, обучающиеся их полностью не осознают. Связи, отношения, причинно-следственные зависимости самостоятельно ими не осмысливаются. Детей затрудняет оценка количественных изменений (больше, меньше), тем более перевод их на язык математики (запись арифметических действий). Все свои усилия дети направляют на запоминание того, что сообщает учитель. Они удерживают в памяти отдельные факты, требования, рекомендации к выполнению заданий, но так как запоминание происходит без должного осмысления, дети нарушают логику рассуждений, последовательность умственных и даже реальных действий, смешивают существенные и несущественные признаки математических явлений. Знания их лишены взаимосвязи, происходит разрыв между реальными действиями и их математическим выражением. Особенно трудно такие дети усваивают отвлеченные выводы, обобщенные сведения. Им почти недоступен обратный ход рассуждений. При решении задач обучающиеся исходят из несущественных признаков, опираются на отдельные слова и выражения. Если в тексте нет, например, знакомых слов всего, стало, это сбивает их, и они из-за отсутствия привычных формулировок не могут решить простой задачи.

Обучающиеся с большим трудом запоминают математические правила часто потому, что не понимают их, за словами, которые они пытаются заучить, нет реальных представлений. Например, старшеклассники, отнесенные к этой группе, долго не могут понять и запомнить правило на замену смешанного числа неправильной Дробью, потому что не понимают структуру смешанного числа, не могут последовательно представить операции с его элементами. Отсутствие четких реальных представлений, которые бы стояли за выученными словами, неумение отграничивать главное от

второстепенного приводят к тому, что правила используются формально, часто по одному какому-нибудь признаку, без учета конкретных условий. Кроме того, школьникам трудно применить, казалось бы, хорошо выученный материал на других уроках. Например, зная таблицу умножения, они затрудняются использовать ее при осуществлении подсчетов на занятиях по социально-бытовой ориентировке, на уроках трудового обучения.

Забывание у этих школьников протекает интенсивно особенно тех сведений, которые имеют отвлеченный характер. Забываются формулировки правил, определения, выводы, пояснения к решению арифметических задач. Дети испытывают большие трудности в построении фраз с использованием математической терминологии. При выполнении математических заданий обучающиеся действуют импульсивно, никогда не выдвигают предположений о ходе своей работы, не испытывают потребности в осуществлении самоконтроля. За время обучения во вспомогательной школе они могут не овладеть приемами отвлеченного счета, будут всегда нуждаться в материализации умственных действий.

В трудовом обучении обучающиеся этой группы испытывают значительные затруднения при ориентировке в задании и планировании, что проявляется в большом количестве ошибок при изготовлении новых изделий; в основном эти ошибки на взаиморасположение деталей, несоблюдение заданных размеров.

Перечисленные ошибки возникают из-за того, что на этапе ориентировки в задании в сознании детей не формируется полный и точный образ конечного результата работы. Об этом говорят те факты, что обучающиеся не замечают ошибок в своем изделии или выполненной работе, так как контролируют себя на основе искаженного или неполного образа предмета, сформированного во время предварительной ориентировки.

У этих детей нарушен процесс формирования программы деятельности, что проявляется в значительных трудностях планирования предстоящих трудовых действий. Им сложно определить логику изготовления предмета, у них страдает полнота и последовательность планов. В их собственных планах наблюдаются пропуски, перестановки. План, составленный с помощью учителя, не осознается ими до конца, поэтому в ходе работы наблюдаются отступления от него, что ведет к ошибкам. Например, четвероклассникам нужно запомнить порядок разметки (перенос точки — центра расположения детали с образца на выполняемую деталь). План разметки состоит из пяти последовательно

выполняемых приемов. Запомнить его можно только в случае осознания необходимости каждого «шага» (приема). О затруднениях запоминании и осмыслении логики действий говорят следующие факты: приемы выполняются детьми формально, наблюдаются перестановки и пропуски операций. Характерно также и то, что такие дети с трудом усваивают технические и технологические знания, при их воспроизведении называют несущественные детали, путают терминологию. Затрудняются в задании сгруппировать хорошо известные предметы по тому или иному признаку, например, инструменты по их назначению. Отчетливо проявляются сложности в осуществлении общетрудовых умений при выполнении нового изделия. Так, анализируя новый объект, обучающиеся называют меньше характеристик, чем они это делали ранее, не указывают особенности конструкции изделий, при планировании пропускают операции, повторяют уже названные. В ряде случаев проявляется тенденция к неадекватному переносу.

К IV группе относятся обучающиеся, которые овладевают учебным материалом вспомогательной школы на самом низком уровне. При этом только фронтального обучения для них явно недостаточно. Они нуждаются в выполнении большого количества упражнений, введении дополнительных приемов обучения, постоянном контроле и подсказках во время выполнения работ. Сделать выводы с некоторой долей самостоятельности, использовать прошлый опыт им недоступно. Учащимся требуется четкое неоднократное объяснение учителя при выполнении любого задания. Помощь учителя в виде прямой подсказки одними учениками используется верно, другие и в этих условиях допускают ошибки. Эти школьники не видят ошибок в работе, им требуется конкретное указание на них и объяснение к исправлению. Каждое последующее задание воспринимается ими как новое. Знания усваиваются чисто механически, быстро забываются. Они могут усвоить значительно меньший объем знаний и умений, чем предлагается программой вспомогательной школы.

Обучающиеся данной группы овладевают, в основном, первоначальными навыками чтения и письма. Испытывая большие трудности при звуко-буквенном анализе, они допускают много ошибок. Особенно их затрудняет усвоение правил правописания, которые они не могут использовать на практике, а также понимание читаемого. Школьники с трудом понимают не только сложные тексты с пропущенными звеньями, причинно-следственными связями и отношениями, но и простые, с несложным сюжетом. Связная устная и

письменная речь формируется у них медленно, отличается фрагментарностью, значительным искажением смысла.

При обучении математике обучающиеся младших классов не могут правильно пересчитать предметы, не узнают числовые группы в три, четыре предмета. Они могут более успешно выполнять вычисления только с помощью конкретного материала, используя в счете пальцы, ставя черточки на промокашке. Дети этой группы не понимают смысла арифметических действий (вычитания, умножения, деления), при решении задачи не осмысливают предложенной в ней ситуации, поэтому их вопросы не соответствуют действию, сам вопрос может быть ошибочен. Для таких детей характерно построение вопроса с включением ответа или части условия. Особые трудности испытывают обучающиеся при решении задач на деление по содержанию. При условии многократного повторения приемов работы и использовании конкретного материала эти обучающиеся могут быть обучены выполнению всех четырех арифметических действий и решению простых задач с небольшими числами.

На уроках трудового обучения у учащихся этой группы тоже проявляется значительное отставание от одноклассников. Низкий уровень их возможностей проявляется, в первую очередь, при планировании и изготовлении объекта, в неадекватном переносе ранее известного в новые условия. Так, обучающиеся составляют план и выполняют не предъявляемое изделие, а то, которое изготавливали на предыдущих уроках. Первоначальное искаженное представление об изделии преодолевается после неоднократной помощи учителя.

Давая устную характеристику объекта, обучающиеся не соблюдают последовательность анализа, могут назвать несущественные признаки, не указывают пространственных характеристик изделия. Их затрудняет планирование, в составленных же планах трудно обнаружить какой-либо замысел. В ходе практической деятельности обучающиеся не могут найти верного решения. Даже если они понимают, что работа не получается, часто наблюдается «застывание» на одних и тех же действиях. В предметно-операционных планах и технологических картах они разбираются только с помощью учителя, далеко не всегда руководствуются ими во время выполнения изделий. Наблюдения за деятельностью детей этой группы на уроках труда показывают, что они не могут полностью усвоить программный материал.

Заметим, что отнесенность школьников к той или иной группе не является стабильной. Под влиянием корректирующего обучения

обучающиеся развиваются и могут переходить в группу выше или занять более благополучное положение внутри группы.

Все обучающиеся вспомогательной школы, выделенные нами в четыре группы, нуждаются в дифференцированном подходе в процессе фронтального обучения. Достаточно успешное продвижение учащихся I и II группы позволяет для решения некоторых задач обучения на разных предметах объединить их в одну группу. Эти школьники понимают фронтальное объяснение, обладают определенной самостоятельностью при выполнении заданий, могут сами или с незначительной помощью осуществлять перенос имеющихся знаний и умений.

Учитель должен знать возможности каждого ученика, чтобы подготовить его к усвоению нового материала, правильно отобрать и объяснить материал, помочь учащимся его усвоить и применить с большей или меньшей степенью самостоятельности на практике. С этой целью используются методы и приемы обучения в различных модификациях. Большое внимание учителю следует уделять продумыванию того, какого характера и какого объема необходима помощь на разных этапах усвоения учебного материала. Успех в обучении не может быть достигнут без учета имеющихся у умственно отсталых школьников специфических психофизических нарушений, проявления которых затрудняют овладение ими знаниями, умениями и навыками, даже в условиях специального обучения.

Эти нарушения усугубляют трудности обучения, увеличивают неравномерность продвижения детей. На успешность обучения влияют нарушения фонетико-фонематического восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, двигательной сферы, работоспособности.

Такие виды нарушений могут иметь обучающиеся с разными уровнями развития познавательной деятельности и, следовательно, относиться к той или другой группе. У школьников с более сохранным интеллектуальным развитием коррекция нарушенных психофизических функций осуществляется успешнее, чем у учащихся, у которых интеллект снижен значительно.

Общая клиническая картина умственной отсталости

У умственно отсталых детей-дошкольников, лишённых специального коррекционно-направленного обучения, отмечается существенное недоразвитие специфических для этого возраста видов деятельности — игры, рисования, конструирования, элементарного бытового труда.

Дети с органическими поражениями коры головного мозга растут обычно ослабленными, раздражительными. Многие из них страдают энурезом. Им свойственна патологическая инертность основных нервных процессов, отсутствие интереса к окружающему и поэтому эмоциональный контакт со взрослыми, потребность общения с ними у ребёнка в дошкольном возрасте часто не возникает. Дети не умеют общаться и со своими сверстниками. Спонтанность усвоения общественного опыта у них резко снижена.

Дети не умеют правильно действовать ни по словесной инструкции, ни даже по подражанию и образцу. У умственно отсталых дошкольников ситуативное понимание речи может сохраняться вплоть до поступления в школу.

Для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для наделения и фиксирования ярко обозначенных свойств и простейших отношений между предметами, для понимания важности того ли иного действия умственно отсталому дошкольнику требуется гораздо больше вариативных повторений, чем для нормально развивающегося ребёнка.

Умственно отсталый ребёнок проявляет крайне слабый интерес к окружающему, долго не тянется к игрушкам, не приближает их к себе и не пытается ими манипулировать. В возрасте 3—4 лет, когда условно нормативно развивающиеся дети активно и целенаправленно подражают действиям взрослых, умственно отсталые дошкольники только начинают знакомиться с игрушками. Первые предметно-игровые действия появляются у них (без специального обучения) лишь к середине дошкольного возраста.

У большинства умственно отсталых детей, не посещающих специальный детский сад, не имеющих дома контактов со специалистами-дефектологами или заботливыми и разумными родителями, графическая деятельность до конца дошкольного возраста находится на уровне бесцельного, кратковременного, хаотического черкания.

У умственно отсталых детей в большой степени страдает произвольное внимание. Невозможным оказывается для них сколько-нибудь длительно концентрировать внимание, одновременно выполнять разные виды деятельности.

Сенсорное развитие в дошкольном и школьном возрасте у этих детей значительно отстаёт по срокам формирования. Они действуют либо хаотически, не учитывая свойства предметов, либо ранее усвоенным способом, не адекватным в новой ситуации. Восприятие характеризуется недифференцированностью, узостью.

У всех умственно отсталых детей наблюдаются отклонения в речевой деятельности, которые в той или иной мере поддаются коррекции.

Развитие речевого слуха происходит у умственно отсталых детей с большим опозданием и отклонениями. Вследствие этого у них наблюдается отсутствие или позднее появление лепета. Характерна задержка становления речи, которая обнаруживается в более позднем (чем в норме) понимании обращённой к ним речи и в дефектах самостоятельного пользования ею. У некоторых умственно отсталых детей наблюдается отсутствие речи даже к 4-5 годам.

Большие трудности возникают у умственно отсталого ребёнка при решении задач, требующих наглядно-образного мышления, то есть действовать в уме, оперируя образами представлений. Умственно отсталые дошкольники часто воспринимают изображения на картинке как реальную ситуацию, в которой пытаются действовать.

Их память характеризуется малым объёмом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного и наглядного материала. Умственно отсталые дети обычно пользуются произвольным запоминанием, то есть запоминают яркое, необычное, то, что их привлекает. Произвольное запоминание формируется у них значительно позднее — в конце дошкольного, в начале школьного периода жизни.

Отмечается слабость развития волевых процессов. Эти дети часто бывают безынициативны, несамостоятельны, импульсивны, им трудно противостоять воле другого человека. Им свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья.

Особенности развития детей с нарушением интеллекта

Психолого-педагогическая характеристика детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Умственная отсталость — это стойкое, выраженное недоразвитие познавательной деятельности вследствие диффузного (разлитого) органического поражения центральной нервной системы (ЦНС).

Понятие «умственной отсталости» по степени интеллектуальной неполноценности применимо к разнообразной группе детей. Степень выраженности интеллектуальной неполноценности коррелирует (соотносится) со сроками, в которые возникло поражение ЦНС – чем оно произошло раньше, тем тяжелее последствия. Также степень выраженности интеллектуальных нарушений определяется интенсивностью воздействия вредных факторов. Нередко умственная отсталость отягощена психическими заболеваниями различной этиологии, что требует не только их медикаментозного лечения, но и организации медицинского сопровождения таких обучающихся в образовательных организациях.

Развитие ребенка с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), хотя и происходит на дефектной основе и характеризуется замедленностью, наличием отклонений от нормального развития, тем не менее, представляет собой поступательный процесс, приносящий качественные изменения в познавательную деятельность детей и их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза.

Затруднения в психическом развитии детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлены особенностями их высшей нервной деятельности (слабостью процессов возбуждения и торможения, замедленным формированием условных связей, тугоподвижностью нервных процессов, нарушением взаимодействия первой и второй сигнальных систем и др.). В подавляющем большинстве случаев интеллектуальные нарушения, имеющиеся у обучающихся с умственной отсталостью, являются следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная; эмоционально-волевая сферы, а также когнитивные

процессы — восприятие, мышление, деятельность, речь и поведение. Последствия поражения ЦНС выражаются в задержке сроков возникновения и незавершенности возрастных психологических новообразований и, главное, в неравномерности, нарушении целостности психофизического развития. Все это, в свою очередь, затрудняет включение ребенка в освоение пласта социальных и культурных достижений общечеловеческого опыта традиционным путем. В структуре психики такого ребенка в первую очередь отмечается недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности, что обусловлено замедленностью темпа психических процессов, их слабой подвижностью и переключаемостью. При умственной отсталости страдают не только высшие психические функции, но и эмоции, воля, поведение, в некоторых случаях физическое развитие, хотя наиболее нарушенным является мышление, и прежде всего, способность к отвлечению и обобщению.

Вместе с тем, Российская дефектология (как правопреемница советской) руководствуется теоретическим постулатом Л.С. Выготского о том, что своевременная педагогическая коррекция с учетом специфических особенностей каждого ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) «запускает» компенсаторные процессы, обеспечивающие реализацию их потенциальных возможностей.

Развитие всех психических процессов у детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличается качественным своеобразием. Относительно сохранной у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказывается чувственная ступень познания - **ощущение и восприятие**. Но и в этих познавательных процессах сказывается дефицитарность: неточность и слабость дифференцировки зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений приводят к затруднению адекватности ориентировки детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в окружающей среде. Нарушение объема и темпа восприятия, недостаточная его дифференцировка, не могут не оказывать отрицательного влияния на весь ход развития ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Однако особая организация учебной и внеурочной работы, основанной на использовании практической деятельности; проведение специальных коррекционных занятий не только

повышают качество ощущений и восприятий, но и оказывают положительное влияние на развитие интеллектуальной сферы, в частности овладение отдельными мыслительными операциями.

Меньший потенциал у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обнаруживается в развитии их **мышления**, основу которого составляют такие операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Эти мыслительные операции у этой категории детей обладают целым рядом своеобразных черт, проявляющихся в трудностях установления отношений между частями предмета, выделении его существенных признаков и дифференциации их от несущественных, нахождении и сравнении предметов по признакам сходства и отличия и т. д. Из всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического) у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в большей степени недоразвито словесно-логическое мышление. Это выражается в слабости обобщения, трудностях понимания смысла явления или факта. Обучающимся присуща сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления: зачастую, они начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, не имея внутреннего плана действия. Однако при особой организации учебной деятельности, направленной на обучение школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) пользованию рациональными и целенаправленными способами выполнения задания, оказывается возможным в той или иной степени скорректировать недостатки мыслительной деятельности.

Использование специальных методов и приемов, применяющихся в процессе коррекционно-развивающего обучения, позволяет оказывать влияние на развитие различных видов мышления обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в том числе и словесно-логического.

Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их **памяти**. Запоминание, сохранение и воспроизведение полученной информации обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) также отличается целым рядом специфических особенностей: они лучше запоминают внешние, иногда случайные, зрительно воспринимаемые признаки, при этом, труднее осознаются и запоминаются внутренние логические связи; позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание,

которое требует многократных повторений. Менее развитым оказывается логическое опосредованное запоминание, хотя механическая память может быть сформирована на более высоком уровне. Недостатки памяти обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются не столько в трудностях получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения: вследствие трудностей установления логических отношений полученная информация может воспроизводиться бессистемно, с большим количеством искажений; при этом наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Использование различных дополнительных средств и приемов в процессе коррекционно-развивающего обучения (иллюстративной, символической наглядности; различных вариантов планов; вопросов педагога и т. д.) может оказать значительное влияние на повышение качества воспроизведения словесного материала. Вместе с тем, следует иметь в виду, что специфика мнемической деятельности во многом определяется структурой дефекта каждого ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В связи с этим учет особенностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) разных клинических групп (по классификации М. С. Певзнер) позволяет более успешно использовать потенциал развития их мнемической деятельности.

Особенности познавательной деятельности детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются и в особенностях их **внимания**, которое отличается сужением объема, малой устойчивостью, трудностями его распределения, замедленностью переключения. В значительной степени нарушено произвольное внимание, что связано с ослаблением волевого напряжения, направленного на преодоление трудностей, что выражается в неустойчивости внимания. Также в процессе обучения обнаруживаются трудности сосредоточения на каком-либо одном объекте или виде деятельности. Однако, если задание посильно для ученика и интересно ему, то его внимание может определенное время поддерживаться на должном уровне.

Под влиянием специально организованного обучения и воспитания объем внимания и его устойчивость значительно улучшаются, что позволяет говорить о наличии положительной динамики, но вместе с тем, в большинстве случаев эти показатели не достигают возрастной нормы.

Для успешного обучения необходимы достаточно развитые **представления и воображение**. Представлениям детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) свойственна недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов, что, в свою очередь, сказывается на узнавании и понимании учебного материала. Воображение как один из наиболее сложных процессов отличается значительной несформированностью, что выражается в его примитивности, неточности и схематичности. Начиная с первого года обучения необходима целенаправленная работа по уточнению и обогащению представлений, прежде всего - представлений об окружающей действительности.

У детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отмечаются недостатки в **развитии речевой деятельности**, физиологической основой которых является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами, что, в свою очередь, проявляется в недоразвитии всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической и синтаксической. Таким образом, для обучающихся с умственной отсталостью характерно системное недоразвитие речи. Недостатки речевой деятельности этой категории обучающихся напрямую связаны с нарушением абстрактно-логического мышления. Однако в повседневной практике такие дети способны поддержать беседу на темы, близкие их личному опыту, используя при этом несложные конструкции предложений. Проведение систематической коррекционно-развивающей работы, направленной на систематизацию и обогащение представлений об окружающей действительности, создает положительные условия для овладения обучающимися различными языковыми средствами. Это находит свое выражение в увеличении объема и изменении качества словарного запаса, овладении различными конструкциями предложений, составлении небольших, но завершенных по смыслу, устных высказываний. Таким образом, постепенно создается основа для овладения более сложной формой речи - письменной.

Моторная сфера детей с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями), как правило, не имеет выраженных нарушений. Наибольшие трудности обучающиеся испытывают при выполнении заданий, связанных с точной координацией мелких движений пальцев рук. В свою очередь, это негативно сказывается на овладении письмом и некоторыми трудовыми операциями.

Проведение специальных упражнений, включенных как в содержание коррекционных занятий, так и используемых на отдельных занятиях, способствует развитию координации и точности движений пальцев рук и кисти, а также позволяет подготовить обучающихся к овладению учебными и трудовыми действиями, требующими определенной моторной ловкости.

Психологические особенности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются и в нарушении *эмоциональной сферы*. При легкой умственной отсталости эмоции в целом сохранены, однако они отличаются отсутствием оттенков переживаний, неустойчивостью и поверхностностью. Отсутствуют или очень слабо выражены переживания, определяющие интерес и побуждение к познавательной деятельности, а также с большими затруднениями осуществляется воспитание высших психических чувств: нравственных и эстетических.

Волевая сфера у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется слабостью собственных намерений и побуждений, большой внушаемостью. Такие школьники предпочитают выбирать путь, не требующий волевых усилий, а вследствие непосильности предъявляемых требований, у некоторых из них развиваются такие отрицательные черты личности, как негативизм и упрямство. Своеобразие протекания психических процессов и особенности волевой сферы детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказывают отрицательное влияние на характер их деятельности, в особенности произвольной, что выражается в недоразвитии мотивационной сферы, слабости побуждений, недостаточности инициативы. Эти недостатки особенно ярко проявляются в учебной деятельности, поскольку обучающиеся приступают к ее выполнению без необходимой предшествующей ориентировки в задании и, не сопоставляя ход ее выполнения, с конечной целью. В процессе выполнения учебного задания они часто уходят от правильно начатого выполнения действия, «соскальзывают» на действия, произведенные ранее, причем осуществляют их в прежнем виде, не учитывая изменения условий. Вместе с тем, при проведении длительной, систематической и специально организованной работы, направленной на обучение целеполаганию, планированию и контролю, им оказываются доступны разные виды деятельности: изобразительная и конструктивная деятельность, игра, в том числе дидактическая, ручной труд, а в старшем школьном возрасте и некоторые виды профильного труда.

Социально-личностное развитие. Следует отметить независимость и самостоятельность этой категории детей в уходе за собой, благодаря овладению необходимыми социально-бытовыми навыками.

Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов и эмоционально-волевой сферы обуславливают формирование некоторых специфических особенностей личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проявляющиеся в примитивности интересов, потребностей и мотивов, что затрудняет формирование социально зрелых отношений со сверстниками и взрослыми. При этом специфическими особенностями межличностных отношений является: высокая конфликтность, сопровождаемая неадекватными поведенческими реакциями; слабая мотивированность на установление межличностных контактов и пр. Снижение адекватности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми людьми обуславливается незрелостью социальных мотивов, неразвитостью навыков общения обучающихся, а это, в свою очередь, может негативно сказываться на их поведении, особенности которого могут выражаться в гиперактивности, вербальной или физической агрессии и т.п.

Практика обучения таких детей показывает, что под воздействием коррекционно-воспитательной работы упомянутые недостатки существенно сглаживаются и исправляются.

Выстраивая психолого-педагогическое сопровождение психического развития детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), следует опираться на положение, сформулированное Л. С. Выготским, о единстве закономерностей развития аномального и нормального ребенка, а также решающей роли создания таких социальных условий его обучения и воспитания, которые обеспечивают успешное «вращение» его в культуру. В качестве таких условий выступает система коррекционных мероприятий в процессе специально организованного обучения, опирающегося на сохранные стороны психики учащегося с умственной отсталостью, читающее зону ближайшего развития.

Таким образом, педагогические условия, созданные в образовательной организации для обучающихся с умственной отсталостью, должны решать как задачи коррекционно-педагогической поддержки ребенка в образовательном процессе, так и вопросы его социализации, тесно связанные с развитием

познавательной сферы и деятельности, соответствующей возрастным возможностям и способностям обучающегося.

Психолого-педагогическая характеристика детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития

Для детей данной категории характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых детей выявляются текущие психические и соматические заболевания, которые значительно осложняют их индивидуальное развитие и обучение.

Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению учебных знаний. Дети одного возраста характеризуются разной степенью выраженности интеллектуального снижения и психофизического развития, уровень сформированности той или иной психической функции, практического навыка может быть существенно различен. Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического.

У детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости затруднено или невозможно ***формирование устной и письменной речи***. Для них характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за плохого понимания обращенной к ним речи с трудом формируется соотношение слова и предмета, слова и действия.

По уровню сформированности речи выделяются дети с отсутствием речи, со звукокомплексами, с высказыванием на уровне отдельных слов, с наличием фраз. При этом речь невнятная, косноязычная, малораспространенная, с аграмматизмами. Ввиду этого при обучении большей части данной категории детей используют разнообразные средства невербальной коммуникации.

Внимание детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью крайне неустойчивое, отличается низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости, отвлекаемости. Слабость активного

внимания препятствует решению сложных задач познавательного содержания, формированию устойчивых учебных действий.

Память и мышление. Процесс запоминания является механическим, зрительно-моторная координация грубо нарушена. Детям трудно понять ситуацию, вычленив в ней главное и установить причинно-следственные связи, перенести знакомое сформированное действие в новые условия. При продолжительном и направленном использовании методов и приемов коррекционной работы становится заметной положительная динамика общего психического развития детей, особенно при умеренном недоразвитии мыслительной деятельности.

Моторика. Психофизическое недоразвитие характеризуется также нарушениями координации, точности, темпа движений, что осложняет формирование физических действий: бег, прыжки и др., а также навыков несложных трудовых действий. У части детей с умеренной умственной отсталостью отмечается замедленный темп, вялость, пассивность, заторможенность движений. У других - повышенная возбудимость, подвижность, беспокойство сочетаются с хаотичной нецеленаправленной деятельностью. У большинства детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются трудности, связанные со статикой и динамикой тела.

Наиболее типичными для данной категории обучающихся являются трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений: удержание позы, захват карандаша, ручки, кисти, шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек, шнурков и др.

Самообслуживание. Степень сформированности навыков самообслуживания может быть различна. Некоторые полностью зависят от помощи окружающих при одевании, раздевании, при приеме пищи, совершении гигиенических процедур и др. Дети с глубокой умственной отсталостью часто не владеют речью, они постоянно нуждаются в уходе и присмотре.

Запас знаний и представлений о внешнем мире мал и часто ограничен лишь знанием предметов окружающего быта.

Значительная часть детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью имеют и другие нарушения, что дает основание говорить о **тяжелых и множественных нарушениях развития (ТМНР)**, которые представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. Различные нарушения влияют на развитие человека не по отдельности, а в совокупности, образуя

сложные сочетания. В связи с этим человек требует значительной помощи, объем которой существенно превышает содержание и качество поддержки, оказываемой при каком-то одном нарушении: интеллектуальном или физическом.

Уровень психофизического развития детей с тяжелыми множественными нарушениями невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами. Органическое поражение центральной нервной системы чаще всего является причиной сочетанных нарушений и выраженного недоразвития интеллекта, а также сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации. Все эти проявления совокупно препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности ребенка, как в семье, так и в обществе.

Динамика развития детей данной группы определяется рядом факторов: этиологией, патогенезом нарушений, временем возникновения и сроками выявления отклонений, характером и степенью выраженности каждого из первичных расстройств, спецификой их сочетания, а также сроками начала, объемом и качеством оказываемой коррекционной помощи.

В связи с выраженными нарушениями и(или) искажениями процессов познавательной деятельности, прежде всего: восприятия, мышления, внимания, памяти и др. у обучающихся с глубокой умственной отсталостью, ТМНР возникают непреодолимые препятствия в усвоении «академического» компонента различных программ дошкольного, а тем более школьного образования.

Специфика эмоциональной сферы определяется не только ее недоразвитием, но и специфическими проявлениями гипо- и гиперсензитивности. В связи с неразвитостью волевых процессов, дети не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в ходе любой организованной деятельности, что нередко проявляется в негативных поведенческих реакциях. Интерес к какой-либо деятельности не имеет мотивационно-потребностных оснований и, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер.

Особенности речевого развития умственно отсталых детей

Развитие детей с нарушениями интеллекта с первых дней жизни отличается от нормы. Опираясь на мнение Лалаевой Р.И., позднее становление речи для детей с умственной отсталостью является характерным. Резкое отставание наблюдается уже в период доречевых вокализаций. Дети с умственной отсталостью поздно и менее активно вступают в эмоциональный контакт с матерью. Звуковые комплексы, лепет появляются в период от 12 до 24 месяцев (в норме от 4 до 8 месяцев) и характеризуются снижением эмоциональной окрашенности, а первые слова появляются в период от 2,5 до 5 лет (в норме от 10 до 18 месяцев). Значительное отставание отмечается в появлении фразовой речи, а временной интервал между первыми словами и фразовой речью у них намного длиннее, чем у детей с сохранным интеллектом. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого, звучащая речь их слабо интересует, они недостаточно прислушиваются к ней. Дети не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи. Фонетический строй речи почти у всех детей к началу школьного обучения оказывается сформированным далеко не полностью. Исключения встречаются редко.

Речевое общение с окружающими у умственно отсталых дошкольников снижена. Они предпочитают пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему. Из-за ограниченного словарного запаса дети с умственной отсталостью недостаточно понимают то, что им говорят окружающие. У них возникают трудности при взаимодействии со взрослыми и другими детьми. Они не умеют связно высказывать свои предложения или просьбы, не могут должным образом общаться диалогической речью, не могут ни спросить о том, что их интересует, ни ответить на заданный им вопрос. Их общение проходит в условиях житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо знакомых, стандартных высказываний.

У детей с нарушениями интеллекта оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них неразвиты 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 грамматического строя. У них не сформированы слуховое внимание и

восприятие, фонематический слух и артикуляционный аппарат, обеспечивающие становление звуковой стороны речи.

Особенности речи детей младшего школьного возраста

По мнению С. Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи умственно отсталых детей являются "слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах" (Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка. М., 1970, с. 106.). В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает звуки речи, не дифференцирует слова, произносимые окружающими, в связи с чем недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

Развитие как общей, так и речевой моторики у умственно отсталых детей протекает замедленно, недифференцированно. В процессе артикуляции звуков у них наблюдается неточность речевых движений, недостаточный их объем, замены, вялость мышечного тонуса, нечеткость кинестетических ощущений.

Речевое развитие осуществляется не только и не столько путем имитации, подражая речи окружающих. В основе овладения речью лежит становление сложных функциональных структур, соответствующих системе языка. Основным условием формирования таких структур является возможность анализа воспринятой речи и последующий синтез, обобщение. Таким образом, развитие речи происходит через усвоение языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических.

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у этих детей с большим трудом формируются все языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка.

Все указанные факторы определяют как медленный темп усвоения речи, так и качественное недоразвитие всех ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматического строя речи.

У этой категории детей отмечается большая распространенность нарушений фонетической стороны речи (Е. И. Буцкова, М. Ф. Гнездилов, Г. А. Каше, Д. И. Орлова, В. Г. Петрова, М. Е. Хватцев и др.). Особенно распространенными среди дефектов устной речи являются нарушения звукопроизношения. Л. Г. Парамонова выделяет следующие причины большой распространенности нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей:

Первая причина - общее недоразвитие познавательной деятельности оказывает свое отрицательное влияние на овладение звуковым составом речи. Эти дети не фиксируют внимание на звуковом оформлении слов, так как звуковая сторона их речи является более отвлеченным и неконкретным явлением, чем ее содержание.

Вторая причина - большое количество нарушений звукопроизношения определяется и недоразвитием фонематического восприятия, процесса дифференциации, различения фонем. Одним из важнейших условий формирования правильного звукопроизношения является четкое восприятие фонем в речи окружающих. Чтобы научиться правильно произносить звук, надо его уметь отличать от всех других, в том числе и близких, оппозиционных звуков. Если же у ребенка нет четкого слухового образа звука, то он не имеет образца для подражания и не может контролировать свое произношение.

Третья причина - недоразвитие как общей, так и речевой моторики. Формирование правильного произношения звуков речи невозможно без достаточного развития тонких, координированных, точных движений речевого аппарата, а у большей части умственно отсталых детей встречаются значительные нарушения общей и речевой моторики: параличи, парезы, гиперкинезы и т. п. Так как деятельность речеслухового и речедвигательного анализаторов тесно связаны, то эти нарушения отрицательно влияют на возможность акустического различения этого звука. Известно, что звук, который поздно появился в речи или неправильно произносится, плохо различается и акустически. Это еще более будет усугублять проявления косноязычия и определять стойкость нарушений звукопроизношения.

Четвертая причина - аномалии в строении артикуляторного аппарата: прогнатии, прогении, передние открытые прикусы, боковые открытые прикусы, неправильное расположение зубов, высокое и узкое нёбо, толстый язык и т. д. затрудняют овладение произношением многих звуков, являются предрасполагающим фактором их искажения. Так, например, при переднем открытом прикусе артикуляция многих переднеязычных звуков (т, д, н, с, з, ш, ж, щ, ч, л) искажается, кончик языка просовывается между зубами, и произношение звуков становится межзубным. При прогнатии нижняя губа приближается к верхним зубам, произношение свистящих, шипящих, л - ль становится искаженным, губно-зубным. Таким образом, причины, обуславливающие нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей, сложны и многообразны.

У умственно отсталых детей имеется недоразвитие и лексико-грамматического строя речи. Словарный запас этих детей значительно беднее, чем у нормальных детей. Наблюдается большая разница между объемом пассивного и активного словаря. Активный словарь этих детей гораздо меньше по объему пассивного. Речь детей младшего школьного возраста состоит в основном из существительных и обиходных глаголов. Редко встречаются прилагательные, наречия, союзы.

Многие номинативные слова употребляются в активном словаре неточно. Отмечается неточность употребления самых простых слов, отсутствие дифференциации в обозначении сходных предметов (например: свитер, куртка, рубашка обозначается словом кофта). Таким образом, в их речи наблюдаются вербальные замены. В основном дети заменяют слова, близкие семантически, обозначающие предметы одной группы. При этом названия нескольких сходных предметов заменяются одним наиболее употребительным словом. Причинами неточности в употреблении слов у умственно отсталых детей являются трудности дифференциации, различения самих предметов. Умственно отсталые школьники, вследствие слабости дифференцировочного торможения, легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому дети усваивают, прежде всего, сходные и наиболее конкретные признаки предметов. Таким общим и конкретным признаком предметов в приведенных примерах является их назначение. Различия же этих предметов не улавливаются, а обозначения не разграничиваются.

У многих детей отсутствуют слова обобщающего характера (мебель, посуда, обувь, одежда, овощи, фрукты). Дети неправильно обозначают детенышей животных (щенок - "собачоночек", "собачонок", "щененок"; жеребенок - "лошаденок").

Умственно отсталые школьники младших классов используют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета, название основных цветов (красный, синий, зеленый), величины предметов (большой - маленький), вкуса (сладкий - горький). Противопоставления же типа "длинный - короткий", "толстый - тонкий" используются очень редко. Это связано, прежде всего, с трудностью дифференциации самих представлений о качествах и признаках предметов.

Недоразвитие грамматического строя речи проявляется в большом количестве аграмматизмов, а также в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. У умственно отсталых детей младшего школьного возраста

оказываются недостаточно развитыми как синтаксические структуры предложений, так и морфологические обобщения, процессы словоизменения и словообразования. В устной речи наблюдаются искажения в употреблении падежей. Наиболее сформированными у этих детей являются формы именительного, родительного и винительного падежей имен существительных. Ошибки встречаются в употреблении творительного, дательного и предложного падежей. Эти факты подтверждаются и основными закономерностями развития грамматического строя в онтогенезе. Так, по наблюдениям А. Н. Гвоздева, раньше других в речи детей появляется именительный и винительный падежи имени существительного (1 год 9 мес.), затем родительный (1 год 10 мес.). Позднее в устной речи детей отмечается дательный и предложный падежи (1 год 11 мес.). Гораздо позднее усваивается творительный падеж (после двух лет), а некоторые предложные конструкции после трех лет.

Таким образом, усвоение падежей умственно отсталыми детьми осуществляется в основном в той же последовательности, что и у детей с нормальным интеллектом, но в значительно поздние сроки.

Усвоение грамматических форм в импрессивной речи осуществляется у умственно отсталых детей раньше, чем в экспрессивной. Так, в импрессивной речи дети неправильно употребляют и не понимают падежные конструкции с предлогами за, перед, около, смешивают предлоги на и под, под и в.

В экспрессивной речи часто опускают предлоги в, из, не употребляют предлоги над, около, перед, за, между, через, из-за, из-под, смешивают на и в, заменяют предлог над предложном на, под - по; неправильно согласовывают существительное в роде, числе, падеже, существительное и числительное, существительное и прилагательное.

Падежные окончания множественного числа усваиваются труднее, чем падежные окончания единственного числа. Так, умственно отсталые школьники чаще неправильно употребляют существительные с наречием много ("много девочки", "много цыплята"). Долгое время неусвоенными оказываются типы склонений. В некоторых случаях смешиваются окончания родительного падежа множественного числа различных склонений ("много рыб-ков", по аналогии с много домов).

Умственно отсталые дети не только неправильно согласовывают прилагательное и существительное в роде, числе и падеже. Особенно трудным для них является усвоение согласования прилагательного с существительным среднего рода ("красная платье", "голубая блюдце", "зеленый яблоко"). В некоторых случаях наблюдаются замены полной

формы прилагательного его усеченной формой ("красны цветок", "красна машина"). Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи употребляется крайне редко, как и средний род имен существительных.

Функция словообразования у этих детей является еще менее сформированной, чем функция словоизменения. Несформированность функции словообразования проявляется в трудностях образования прилагательных от существительных, уменьшительно-ласкательных форм существительных. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования, но количество суффиксов, использующихся для словообразования, невелико (-ик, -очек, -чик, -онок, -ёнок, -ок, -ят-, -к-).

Наиболее характерными для младших школьников являются простые нераспространенные предложения, встречаются распространенные предложения, которые включают чаще всего прямое дополнение (Мальчик везет санки), иногда обстоятельство места (Дети идут в школу). В качестве сказуемого употребляются глаголы несовершенного вида. Глаголы совершенного вида употребляются редко.

В связной речи умственно отсталых детей часто встречаются назывные, а также неполные предложения. В предложениях отсутствует либо подлежащее, либо сказуемое, либо и подлежащее, и сказуемое. Например, рассказы по картинке: "Лето. Купается. Дети. На лодке. И они лежат". Или: "Мальчик рыбу ловит. Бросил. Побежал. На лодке катается".

Таким образом, у многих умственно отсталых детей младшего школьного возраста чрезвычайно бедны и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении.

Следует отметить, что недоразвитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи у разных категорий умственно отсталых детей является различным. Описанная выше картина речевого состава недоразвития характерна для многих умственно отсталых детей. Вместе с тем у некоторых детей это недоразвитие носит менее выраженный характер. У них не нарушена произносительная сторона устной речи, не отмечается выраженных и стойких аграмматизмов. Однако с точки зрения семантики и лексико-грамматического оформления их речь все же отличается от речи детей с нормальным интеллектом, прежде всего примитивностью, недоразвитием сложных семантических и грамматических уровней формирования речи. Таким образом, в этом случае общая картина

недоразвития устной речи обусловлена в основном умственной отсталостью, недоразвитием аналитико-синтетической деятельности.

Речевые нарушения у умственно отсталых детей очень разнообразны по своим проявлениям. Симптоматика речевой патологии определяется как степенью умственной отсталости, так и наличием локальной патологии речевых систем, нарушением деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. В связи с этим многие авторы выделяют две основные группы умственно отсталых детей: 1) умственно отсталые дети с недоразвитием речи; 2) умственно отсталые дети с атипичной олигофренией, осложненной речевыми нарушениями. У второй группы умственно отсталых детей, кроме общего недоразвития речи, связанного с умственной отсталостью, имеется и специфическая речевая патология (дизартрия, ринолалия, алалия и т. д.).

У младших школьников значительно недоразвита и **внутренняя речь**. Как известно, всякое умственное действие в процессе своего формирования проходит ряд этапов. На первом этапе оно осуществляется с опорой на внешние средства, отмечается "материализация действия". Умственное действие здесь выступает в форме развернутого внешнего действия, внешнее действие является максимально развернутым по составу операций. Так, при счете ребенок вначале опирается на манипуляции с предметами, производит внешние действия с палочками, кружочками, присоединяет к исходному количеству только по одному предмету. "Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию в своем развитии, потому что она является первоначально специальной функцией" (Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960: с. 197.). Таким образом, первоначальное умственное действие экстериоризовано, т. е. осуществляется во внешнем плане.

На втором этапе умственное действие осуществляется с опорой на устную речь. Развернутая практическая деятельность постепенно сокращается. Так, на этом этапе ребенок производит счетные операции устно, без опоры на внешние действия с предметами.

Наконец, на третьем этапе действие еще более сокращается, т. е. выполняется на другом уровне, во внутреннем, умственном плане. Здесь происходит интериоризация действия, превращение его во внутреннее, умственное. Ребенок осуществляет счетные операции в уме, про себя.

Практическая деятельность умственно отсталого ребенка (первый этап), когда она носит простой и развернутый характер, не всегда

выявляет большие затруднения. Выраженные трудности начинают проявляться на последующих этапах, особенно на этапе интериоризации действия, при переходе от внешних действий к внутренним свернутым операциям.

Основные направления работы образовательной организации при организации инклюзивного образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями

При выборе родителями инклюзивного обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) образовательная организация на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии должна создать для обучения такого ребенка специальные условия обучения, в том числе адаптировать для него реализуемую образовательной организацией программу.

Статьей 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон) установлено, что содержание образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяется адаптированной образовательной программой.

Основой для разработки адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с умственной отсталостью является федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее - ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью), утвержденный приказом Минобрнауки России 19 декабря 2014 г. № 1599.

ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью может быть реализован при организации обучения обучающихся с умственной отсталостью совместно с другими обучающимися, в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (общеобразовательные организации, медицинские организации, санаторные организации, детские дома - интернаты системы социальной защиты), или вне их - в форме семейного образования, а также на дому.

На основе ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью разработана и включена в федеральный реестр примерных общеобразовательных программ (fgosreestr.ru) примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью.

В программе прописан примерный учебный план, на основе которого образовательная организация разрабатывает свой учебный план.

Определение варианта образовательной программы, форм и методов психолого-медико-педагогической помощи, необходимости создания специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ осуществляется на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, сформулированных по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования обучающегося (приказ Минобрнауки России от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии»).

Адаптированная основная общеобразовательная программа реализуется через организацию урочной и внеурочной деятельности.

В ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью прописано количество учебных занятий по предметным областям и «Коррекционно-развивающей области», являющейся обязательным элементом структуры учебного плана.

Продолжительность занятий, продолжительность перемен между уроками и коррекционно-развивающими занятиями и внеурочной деятельностью определяется санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 2.4.2.3286-15 (далее - СанПиН ОВЗ), утвержденных постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10 июля 2015 г. № 26.

СанПиН ОВЗ вводятся в действие с 1 сентября 2016 г. и распространяются на организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ, на отдельные классы и/или группы для обучающихся с ОВЗ, в том числе группы продленного дня, организованные в образовательных организациях.

Образование согласно СанПиН ОВЗ для всех обучающихся с ОВЗ осуществляется в 1 смену по 5-ти дневной учебной неделе.

Согласно статье 28 Закона образовательная организация обладает автономией, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии

локальных нормативных актов, в том числе разработке и утверждении образовательных программ.

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, разрабатывают образовательные программы в соответствии с ФГОС и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ (часть 7 статьи 12 Закона).

Для обучающихся с умственной отсталостью, правоотношения с которыми возникли с 1 сентября 2016 года, применяется ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью. Основанием для разработки образовательных программ для них является примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью, размещенная на сайте fgosreestr.ru.

Для обучения лиц с умственной отсталостью, зачисленных в образовательные организации до 1 сентября 2016 г., при разработке образовательных программ Минобрнауки России рекомендует также использовать примерную адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью, размещенную на сайте fgosreestr.ru, или руководствоваться учебным планом, утвержденным приказом Минобрнауки России от 10 апреля 2002 г. № 29/2065-п «Об утверждении учебных планов специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии», в части, не противоречащей законодательству в сфере образования.

В первом случае часть учебных предметов у обучающегося с ОВЗ совпадает с учебными предметами остальных обучающихся, часть является специфической, поэтому обучение по ним проводится индивидуально.

В случаях инклюзивного обучения таких категорий детей, как умственно отсталые, требует более сложной организации расписания занятий. Помимо основных учебных предметов в учебном плане должны быть специальные предметы и коррекционно-развивающие занятия.

Образовательная организация может использовать как учебники для образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы, так и обычные учебники.

Адаптация обычной общеобразовательной программы осуществляется за счет пролонгации сроков обучения, составления индивидуального учебного плана, разработки индивидуальной программы по всем или отдельным учебным предметам.

Образовательная организация использует те же учебники, что и в обучении нормально развивающихся сверстников. При этом учитель при необходимости должен подбирать дополнительные учебные пособия, индивидуально подходить к подбору заданий и упражнений, использовать дополнительно специальные учебники. При повышении квалификации педагогических работников по вопросам инклюзивного обучения в программе курсов обязательно должно быть предусмотрено обучение педагогов методам и технологиям адаптации учебных программ, учебного материала.

При этом обязательна реализация образовательной организацией программы коррекционной работы, которая должна предусматривать коррекционно-развивающие занятия с педагогом-психологом, учителем-логопедом, дефектологом.

С 1 сентября 2016 года первоклассники с ОВЗ, в том числе обучающиеся инклюзивно, должны обучаться по специальным федеральным государственным образовательным стандартам - ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

На основе указанных ФГОС разработаны и включены в федеральный реестр примерных основных образовательных программ (fgosreestr.ru) примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью с 1 по 12(13) класс.

В программах прописаны примерные учебные планы, на основе которых образовательные организации разрабатывают свои учебные планы.

Издательствами проведена большая работа по разработке новых учебников под специальные ФГОС и адаптации имеющихся. В настоящее время завершается их экспертиза, в случае положительной экспертизы они будут включены в федеральный перечень учебников. Перечень таких учебников представлен в письме Министерства образования и науки Российской Федерации «Об учебниках для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 18 №.09.2016 года № 07-3517.

В настоящее время в порядок формирования федерального перечня учебников внесены изменения, касающиеся специальных учебников. Теперь специальный учебник может быть включен в федеральный перечень, даже если он не имеет завершенной линии, что значительно увеличит количество и вариативность специальных учебников, рекомендуемых к использованию образовательными организациями.

С 1 января 2015 года все учебники, включенные в федеральный перечень учебников, представлены как в печатной, так и в электронной формах. При этом общеобразовательная организация самостоятельно определяет список учебников и учебных пособий, необходимых для реализации общеобразовательных программ, выбирает форму учебного издания.

Обучающиеся с ОВЗ должны обеспечиваться учебниками бесплатно.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, в том числе и с интеллектуальными нарушениями в образовательном учреждении в условиях инклюзивного образования

Необходимо обеспечить комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья на протяжении всего периода его обучения в образовательной организации.

Для этого необходимо:

- предусмотреть в штатном расписании или по договору специалистов психолого-педагогического сопровождения для детей с ОВЗ, нуждающихся в нем;
- организовать деятельность специалистов в форме консилиума для выявления детей, нуждающихся в ППМС сопровождении; для разработки и своевременной корректировки мероприятий ППМС сопровождения и адаптированной образовательной программы;
- организовать в соответствии с разработанной программой или СИПР (специальной индивидуальной программой развития) процесс сопровождения детей специалистами.

Кадровое обеспечение

Требования к кадровым условиям реализации инклюзивного образования включают следующие положения:

- укомплектованность образовательного учреждения педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в целом и с нарушением интеллекта в частности,

- уровень квалификации педагогических и иных работников образовательного учреждения в области образования детей с ОВЗ,
- непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения в сфере коррекционной (специальной) педагогики (олигофренопедагогики), специальной психологии и клинической детской психологии.

Непрерывность профессионального развития работников образовательного учреждения должна обеспечиваться освоением работниками дополнительных профессиональных образовательных программ в области коррекционной педагогики в достаточном объеме, не реже чем каждые пять лет.

При поступлении в общеобразовательную школу ребенка с интеллектуальными нарушениями обязательным является освоение руководителями, специалистами и педагогами школы дополнительных профессиональных образовательных программ в области коррекционного обучения (олигофренопедагогике) в достаточном объеме. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями нуждаются в сопровождении специалистами (педагогом-психологом, дефектологом, логопедом, социальным педагогом), поэтому образовательная организация должна обеспечить необходимое специальное сопровождение такому ребенку.

В случае если такие специалисты отсутствуют, образовательное учреждение должно быть включено в систему комплексного взаимодействия учреждений образования различного уровня с целью восполнения недостающих кадровых ресурсов, обеспечения медицинского обслуживания, получения своевременной квалифицированной консультативной помощи всеми нуждающимися субъектами образовательной деятельности. Невозможно говорить об инклюзивной практике в школе, если отсутствует взаимодействие со специалистами.

Консилиум организации (ПМПк) определяет характер, продолжительность и эффективность создания специальных образовательных условий, в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), а также составляет коллегиальное заключение ПМПк, которое содержит обобщенную характеристику структуры психофизического развития ребенка и рекомендации по специальным условиям образования, обобщающие рекомендации специалистов.

В задачи консилиума организации входит:

- составление индивидуального учебного плана и (или) СИПР, в том числе отражающие объем и содержание работы специалистов

сопровождения (педагогов-психологов, социальных педагогов, дефектологов, логопедов), учитывающих индивидуальные особенности обучающегося с нарушением интеллекта. Заключение специалистов, коллегиальное заключение ПМПк доводятся до сведения родителей (законных представителей) в доступной для понимания форме, предложенные рекомендации реализуются только с их согласия.

- организация психолого-педагогического консультирования родителей и педагогических работников по следующим вопросам:

- особенности психофизического и социального развития ребенка;
- особенности профориентации детей с интеллектуальными нарушениями;
- особенности воспитания ребенка, гармонизация детско-родительских отношений;
- организация образовательного процесса.
- применение эффективных педагогических технологий при обучении ребенка с ОВЗ и т.д.
- включение родителей в образовательный процесс (консультации, мастер-классы, семинары, тренинги, групповые занятия с детьми).

Основные требования к созданию специальных условий образования для детей с интеллектуальными нарушениями

<i>Вариант 1</i>	<i>Вариант 2</i>
<i>Требования к кадровым условиям</i>	
<p>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.</p> <p>Организация имеет право включать в штатное расписание инженера, имеющего соответствующую квалификацию в обслуживании электроакустической аппаратуры.</p> <p>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, невролог, 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.).</p> <p>При необходимости, с учетом соответствующих показаний, в рамках сетевого взаимодействия осуществляется медицинское сопровождение обучающихся.</p>	
<i>Требования к материально-техническим условиям</i>	
<p>Материально-техническое и информационное оснащение образовательного процесса должно обеспечивать возможность²⁴: проведения экспериментов, в том числе с использованием учебного лабораторного оборудования, вещественных и виртуально-наглядных моделей и коллекций основных математических и естественнонаучных объектов и явлений; цифрового (электронного) и традиционного измерения; наблюдений (включая наблюдение микрообъектов), определения местонахождения, наглядного представления и анализа данных; использования цифровых планов и карт, спутниковых изображений;</p>	

создания материальных объектов, в том числе произведений искусства.	
<i>Требования к организации пространства</i>	
<p>Материально-техническое обеспечение АООП должно предусматривать: трудовые мастерские с необходимым оборудованием в соответствии с реализуемыми профилями трудового обучения;</p> <p>кабинет для проведения уроков «Основы социальной жизни».</p> <p>В классных помещениях должны быть предусмотрены учебные зоны и зоны отдыха обучающихся.</p> <p>Обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может быть предоставлена возможность проживания в организации в случае ее удаленности от их места.</p>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
<i>Требования к организации учебного места</i>	
<p>Учебное место обучающегося организуется в соответствии с санитарными нормами и требованиями.</p>	<p>Учебное место обучающегося создается с учетом его индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей. При организации учебного места учитываются возможности и особенности моторики, восприятия, внимания, памяти обучающегося. Для создания оптимальных условий обучения организуются учебные места для индивидуальной и групповой форм обучения. С этой целью в помещении класса должны быть созданы специальные зоны. Кроме учебных зон, необходимо предусмотреть места для отдыха и проведения свободного времени.</p> <p>Для достижения ребенком большей самостоятельности в передвижении,</p>

	<p>коммуникации и облегчения его доступа к образованию необходимо использовать вспомогательные средства и технологии с учетом степени и диапазона имеющихся у него нарушений (опорно-двигательного аппарата, сенсорной сферы, расстройства аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы).</p> <p>К ассистирующим технологиям относятся: индивидуальные технические средства передвижения (кресла-коляски, ходунки, вертикализаторы и др.); подъемники; приборы для альтернативной и дополнительной коммуникации; электронные адаптеры, переключатели и др.</p> <p>Помимо вспомогательных функций, позволяющих ребенку получить адаптированный доступ к образованию, технические средства обучения (включая специализированные компьютерные инструменты обучения) дают возможность удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся, способствуют мотивации учебной деятельности, позволяют получить качественный результат, даже когда возможности ребенка существенно ограничены. В связи с тем, что среди обучающихся есть дети, которые себя не обслуживают и нуждаются в уходе, для осуществления таких гигиенических процедур как смена памперса, помывка тела и др. в санузлах или других помещениях предусматриваются оборудованные душевые, специальные кабинки и т.д.</p>
<p><i>Требования к специальным учебникам, специальным рабочим тетрадям, специальным дидактическим материалам, специальным компьютерным инструментам обучения</i></p>	
<p>Специальный учебный и дидактический материал, отвечающий особым образовательным потребностям обучающихся. Учет особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными</p>	<p>Специальный учебный и дидактический материал, отвечающий особым образовательным потребностям обучающихся. Особые образовательные потребности обучающихся требуют специального подбора учебного и дидактического материала, позволяющего эффективно осуществлять процесс обучения по всем предметным областям.</p> <p>Освоение практики общения с окружающими людьми в рамках предметной области «Язык и речевая практика» предполагает использование разнообразного предметного и изобразительного дидактического материала, иллюстрирующего</p>

<p>нарушениями) обуславливает необходимость использования специальных учебников, адресованных данной категории обучающихся; подбора специального учебного и дидактического материала (в младших классах преимущественное использование натуральной и иллюстративной наглядности; в старших — иллюстративной и символической). Для закрепления знаний, полученных на уроке, а также для выполнения практических работ необходимо использование рабочих тетрадей на печатной основе, включая специальные Прописи.</p>	<p>природный и социальный окружающий мир; вербальных и невербальных средств коммуникации включая электронные, в т.ч. компьютерные устройства и соответствующее программное обеспечение.</p> <p>Освоение предметной области «Математика» предполагает использование разнообразного дидактического материала в виде предметов различной формы, величины, цвета; изображений предметов, людей, объектов природы, цифр и др.; оборудования, позволяющего выполнять упражнения на сортировку, группировку различных предметов, их соотнесения по определенным признакам; программное обеспечение для персонального компьютера, с помощью которого выполняются упражнения по формированию доступных математических представлений; калькуляторы и другие средства.</p> <p>Формирование доступных представлений о мире и практики взаимодействия с окружающим миром в рамках содержательной области «Окружающий мир» происходит с использованием традиционных дидактических средств, с применением видео, проекционного оборудования, Интернет-ресурсов и печатных материалов. Обогащению опыта взаимодействия с окружающим миром способствует непосредственный контакт обучающихся с миром живой природы (растительным и животным). В качестве средств обучения могут выступать комнатные растения, оранжереи, живые уголки, расположенные в здании организации, а также теплицы, сенсорный сад и др. объекты на прилегающей к организации территории.</p> <p>Формирование представлений о себе, своих возможностях в ходе освоения предметной области «Окружающий мир» происходит с использованием средств, расширяющих представления и обогащающих жизненный опыт обучающихся. Организация должна располагать необходимыми материалами и оборудованием, позволяющим обучающимся осваивать навыки самообслуживания, доступной бытовой деятельности. Содержательная область предполагает использование широкого спектра демонстративного учебного материала (фото, видео, рисунков), тематически связанного с жизнью общества.</p> <p>Специальный учебный и дидактический материал необходим для образования</p>
---	---

	<p>обучающихся в области «Искусство». Освоение практики изобразительной деятельности, художественного ремесла и художественного творчества требует некоторых специфических инструментов (ножниц, кисточек и др.), позволяющих ребенку овладевать отдельными операциями в процессе совместных действий с взрослым.</p> <p>На занятиях музыкой и театром важно обеспечить обучающимся использование доступных музыкальных инструментов (маракас, бубен, барабан и др.), театральным реквизитом.</p> <p>Предметная область «Физическая культура» должна обеспечивать обучающимся возможность физического самосовершенствования даже если их физический статус значительно ниже общепринятой нормы. Для этого оснащение физкультурных залов должно предусматривать специальное адаптированное оборудование для обучающихся с различными нарушениями развития, включая различные тренажеры, инвентарь для подвижных игр и др.</p> <p>С учетом того, что подготовка обучающихся к трудовой деятельности в рамках предметной области «Технология» начинается с формирования у них элементарных действий с материалами и предметами, для обучения необходимы разнообразные по свойствам и внешним признакам материалы, игрушки, заготовки, различные инструменты, соответствующие профилю труда, включая оборудование и прочие предметы. По мере накопления опыта предметно-практической деятельности диапазон формируемых действий постепенно расширяется, увеличивается время их выполнения и меняются их качественные характеристики. Постепенно формируемые действия переходят в разряд трудовых операций.</p> <p>Материально-техническое обеспечение коррекционных курсов включает технические средства, в том числе электронные, специальное программное обеспечение, предназначенное для коррекции и развития движения, коммуникации, познавательной деятельности, сенсомоторных действий. Для обеспечения занятий <u>по сенсорному развитию необходимы наборы средств, воздействующих на различные анализаторы и вызывающих положительные эмоции обучающихся на окружающую</u></p>
--	--

	<p><u>действительность.</u> Для формирования предметно-практических действий необходимы разнообразные по свойствам и внешним признакам материалы, игрушки и прочие предметы. Двигательное развитие происходит с использованием разнообразного спортивного, а также ортопедического и лечебнофизкультурного оборудования и инвентаря.</p>
<p><i>Информационное обеспечение</i></p>	
<p><i>Информационное обеспечение</i> включает необходимую нормативную правовую базу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса.</p> <p>Информационно-методическое обеспечение реализации адаптированных образовательных программ для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) направлено на обеспечение широкого, постоянного и устойчивого доступа для всех участников образовательного процесса к любой информации, связанной с реализацией программы, планируемыми результатами, организацией образовательного процесса и условиями его</p>	<p>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.</p> <p>Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса включает:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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).

<p>осуществления.</p> <p>Требования к информационно-методическому обеспечению образовательного процесса включают:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Необходимую нормативную правовую базу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);2. Характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса;3. Получения доступа 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;4. Возможность размещения материалов и работ в информационной среде общеобразовательной организации (статей, выступлений, дискуссий,	
---	--

результатов экспериментальных исследований)	
<i>Условия организации обучения и взаимодействия специалистов, их сотрудничества с родителями (законными представителями) обучающихся</i>	
	<p>Требования к материально-техническому обеспечению должны быть ориентированы не только на обучающихся, но и на всех участников процесса образования. Это обусловлено большей чем в «норме» необходимостью индивидуализации процесса образования обучающихся.</p> <p>Специфика данной группы требований состоит в том, что все вовлечённые в процесс образования взрослые должны иметь неограниченный доступ к организационной технике, либо специальному ресурсному центру в образовательном учреждении, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов для процесса обучения ребёнка.</p> <p>Должна быть обеспечена материально техническая поддержка процесса координации и взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлечённых в процесс образования информационно-техническими средствами (доступ в интернет, скайп и др.).</p>

Особые образовательные потребности для детей с нарушением интеллекта

Особые образовательные потребности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляется не только в качественных и количественных отклонениях от нормы, но и в глубоком своеобразии их социализации. Они способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, а иногда с резкими изменениями всей психической деятельности ребёнка.

При этом, несмотря на многообразие индивидуальных вариантов структуры данного нарушения, перспективы образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) детерминированы, в основном, степенью выраженности недоразвития интеллекта, при этом образование, в любом случае, остается нецензовым.

Таким образом, современные научные представления об особенностях психофизического развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) позволяют выделить образовательные потребности, как общие для всех обучающихся с ОВЗ, так и специфические.

К общим потребностям относятся:

- время начала образования;
- содержание образования;
- разработка и использование специальных методов и средств обучения;
- особая организация обучения;
- расширение границ образовательного пространства;
- продолжительность образования;
- определение круга лиц, участвующих в образовательном процессе.

Специфические образовательные потребности:

- раннее получение специальной помощи средствами образования;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса;

- научный, практико-ориентированный, действенный характер содержания образования;
- доступность содержания познавательных задач, реализуемых в процессе образования;
- систематическая актуализация сформированных у обучающихся знаний и умений; специальное обучение их «переносу» с учетом изменяющихся условий учебных, познавательных, трудовых и других ситуаций;
- обеспечении особой пространственной и временной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- использование преимущественно позитивных средств стимуляции деятельности и поведения обучающихся, демонстрирующих доброжелательное и уважительное отношение к ним;
- развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка к обучению и социальному взаимодействию со средой;
- специальное обучение способам усвоения общественного опыта - умений действовать совместно с взрослым, по показу, подражанию по словесной инструкции;
- стимуляция познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Удовлетворение перечисленных особых образовательных потребностей обучающихся возможно на основе реализации личностно-ориентированного подхода к воспитанию и обучению обучающихся через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы. В свою очередь, это позволит формировать возрастные психологические новообразования и корректировать высшие психические функции в процессе изучения обучающимися учебных предметов, а также в ходе проведения коррекционно-развивающих занятий.

Особые образовательные потребности обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее ТМНР)

Особенности и своеобразие психофизического развития детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР определяют специфику их образовательных потребностей.

Умственная отсталость обучающихся данной категории, как правило, в той или иной форме осложнена нарушениями опорно-двигательных функций, сенсорными, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями, различное сочетание которых определяет особые образовательные потребности детей.

Наиболее характерные особенности обучающихся позволяют выделить, с точки зрения их потребности в специальных условиях, *три условные группы*, каждая из которых включает детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР.

1 условная группа. Часть детей, отнесенных к категории обучающихся с ТМНР, имеет тяжёлые нарушения неврологического генеза - сложные формы ДЦП (спастический тетрапарез, гиперкинез и т.д.), вследствие которых они полностью или почти полностью зависят от помощи окружающих их людей в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности, коммуникации и др. Большинство детей этой группы не может самостоятельно удерживать тело в положении сидя. Спастичность конечностей часто осложнена гиперкинезами. Процесс общения затруднен из-за органического поражения речевого аппарата и невозможности овладения средствами речи. Вместе с тем, интеллектуальное развитие таких детей может быть различно по степени умственной отсталости и колеблется (от умеренной до глубокой). Дети с умеренной формой интеллектуального недоразвития проявляют элементарные способности к развитию представлений, умений и навыков, значимых для их социальной адаптации. Так, у этой группы обучающихся проявляется интерес к общению и взаимодействию с детьми и взрослыми, что является позитивной предпосылкой для обучения детей вербальным и невербальным средствам коммуникации. Их интеллектуальное развитие позволяет овладевать основами счета, письма, чтения и др.

Способность ребенка к выполнению некоторых двигательных действий: захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи, головы и др. создает предпосылки для обучения некоторым приемам и способам по самообслуживанию и развитию предметно-практической и трудовой деятельности.

2 условная группа. Особенности развития другой группы обучающихся обусловлены выраженными нарушениями поведения (чаще, как следствие аутистических расстройств). Они проявляются в расторможенности, «полевом», нередко агрессивном поведении, стереотипиях, трудностях коммуникации и социального

взаимодействия. Аутистические проявления затрудняют установление подлинной тяжести интеллектуального недоразвития, так как контакт с окружающими отсутствует или возникает как форма физического обращения к взрослым в ситуациях, когда ребёнку требуется помощь в удовлетворении потребности. У детей названной группы нет интереса к деятельности окружающих, они не проявляют ответных реакций на попытки педагога (родителя) организовать их взаимодействие со сверстниками. Эти дети не откликаются на просьбы, обращения в случаях, запрещающих то или иное действие, проявляют агрессию или самоагрессию, бросают игрушки, предметы, демонстрируют деструктивные действия. Такие реакции наблюдаются при смене привычной для ребенка обстановки, наличии рядом незнакомых людей, в шумных местах.

Особенности физического и эмоционально-волевого развития детей с аутистическими проявлениями затрудняют их обучение в условиях группы, поэтому на начальном этапе обучения они нуждаются в индивидуальной программе и индивидуальном сопровождении специалистов.

3 условная группа. У третьей группы детей отсутствуют выраженные нарушения движений и моторики, они могут передвигаться самостоятельно. Моторная дефицитарность проявляется в замедленности темпа, недостаточной согласованности и координации движений. У части детей также наблюдаются деструктивные формы поведения, стереотипии, избегание контактов с окружающими и другие черты, сходные с детьми, описанными выше. Интеллектуальное недоразвитие проявляется, преимущественно, в форме умеренной степени умственной отсталости. Большая часть детей данной группы владеет элементарной речью: могут выразить простыми словами и предложениями свои потребности, сообщить о выполненном действии, ответить на вопрос взрослого отдельными словами, словосочетаниями или фразой. У некоторых - речь может быть развита на уровне развернутого высказывания, но часто носит формальный характер и не направлена на решение задач социальной коммуникации. Другая часть детей, не владея речью, может осуществлять коммуникацию при помощи естественных жестов, графических изображений, вокализаций, отдельных слогов и стереотипного набора слов. Обучающиеся могут выполнять отдельные операции, входящие в состав предметных действий, но недостаточно осознанные мотивы деятельности, а также неустойчивость внимания и нарушение последовательности

выполняемых операций, препятствуют выполнению действия как целого.

Описанные индивидуально-типологические особенности детей учитывают также клинические аспекты онтогенеза, но не отражают общепринятую диагностику ОВЗ в части умственной отсталости (см. МКБ-10). Учет типологических особенностей с позиции специальной психологии и педагогики позволяет решать задачи организации условий обучения и воспитания детей в образовательной организации, имея в виду достаточное количество персонала и специалистов для удовлетворения потребностей в физическом сопровождении детей, выбор необходимых технических средств индивидуальной помощи и обучения, планирование форм организации учебного процесса.

Описание групп обучающихся строится на анализе психолого-педагогических данных, но не предполагает разделение детей в образовательной организации на группы/классы по представленным выше характеристикам. Состав обучающихся в классе должен быть смешанным, включающим представителей разных типологических групп. Смешанное комплектование обучающихся создает условия, где дети учатся подражать и помогать друг другу, при этом важно рациональное распределение учебных, воспитательных, сопровождающих функций персонала.

Наполняемость класса/группы обучающихся по 2 варианту АООП должна быть до пяти человек. Рекомендуется следующее комплектование класса/группы: до 2-х обучающихся из первой группы; 1 обучающийся из второй группы, 2 или 3 обучающихся из третьей группы. Возможно, также, объединение двух классов, но в этом случае увеличивается количество персонала (не менее 4-х педагогов на 10 обучающихся).

Под *особыми образовательными потребностями детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР* следует понимать комплекс специфических потребностей, возникающих вследствие выраженных нарушений интеллектуального развития, часто в сочетанных формах с другими психофизическими нарушениями. Учет таких потребностей определяет необходимость создания адекватных условий, способствующих развитию личности обучающихся для решения их насущных жизненных задач.

Современные научные представления позволяют выделить *общие аспекты реализации особых образовательных потребностей* разных категорий детей с нарушениями психофизического развития (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И.). К ним относятся:

- время начала образования;

- содержание образования;
- создание специальных методов и средств обучения;
- особая организация обучения;
- расширение границ образовательного пространства;
- продолжительность образования;
- определение круга лиц, участвующих в образовательном процессе.

Кратко раскроем данные аспекты, применительно к обучающимся по второму варианту АООП.

Время начала образования. Предполагается учет потребности в максимально возможном раннем начале комплексной коррекции нарушений. Основному общему образованию ребенка с тяжелыми нарушениями развития должен предшествовать период ранней помощи и дошкольного образования, что является необходимой предпосылкой оптимального образования в школьном возрасте. Выделяется пропедевтический период в образовании, обеспечивающий преемственность между дошкольным и школьным этапами.

Содержание образования. Учитывается потребность во введении специальных учебных предметов и коррекционных курсов, которых нет в содержании образования обычно развивающегося ребенка. (Например, предметы: «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек»; курсы по альтернативной коммуникации, сенсорному развитию, формированию предметных действий и др.)

Создание специальных методов и средств обучения. Обеспечивается потребность в построении "обходных путей", использовании специфических методов и средств обучения, в дифференцированном, "пошаговом" обучении, чем этого требует обучение обычно развивающегося ребенка. (Например, использование печатных изображений, предметных и графических алгоритмов, электронных средств коммуникации, внешних стимулов и т.п.)

Особая организация обучения. Учитывается потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной и смысловой организации образовательной среды. Например, дети с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра изначально нуждаются в индивидуальной подготовке до реализации групповых форм образования, в особом структурировании образовательного пространства и времени, дающим им возможность поэтапно

(«пошагово») понимать последовательность и взаимосвязь явлений и событий окружающей среды.

Определение границ образовательного пространства предполагает учет потребности в максимальном расширении образовательного пространства за пределами образовательного учреждения. К примеру, формирование навыков социальной коммуникации необходимо осуществлять в естественных условиях: в магазине, кафе, поликлинике, общественном транспорте и др.

Продолжительность образования. Руководствуясь принципом нормализации жизни, общее образование детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР по адаптированной основной общеобразовательной программе происходит в течение 13 лет. Процесс образования может происходить как в классах с 1 дополнительного по 12 (по одному году обучения в каждом), так и в близковозрастных классах (группах) по возрастающим ступеням обучения. Основанием для перевода обучающегося из класса в класс является его возраст. Следует учитывать и потребности в пролонгированном обучении, выходящим за рамки школьного возраста. Например, обучение самостоятельному проживанию в условиях квартиры, где продолжается формирование бытовых навыков, навыков социально-коммуникативной деятельности и организации свободного времени; обучение доступной трудовой деятельности, ремеслу в условиях сопровождаемого трудоустройства или специальных мастерских и т.д. С учетом трудностей переноса сформированных действий в новые условия названный аспект особенно актуален для обучающихся с ТМНР, особенно для поддержания самостоятельности и активности в расширении спектра жизненных компетенций.

Определение круга лиц, участвующих в образовании и их взаимодействие. Необходимо учитывать потребность в согласованных требованиях, предъявляемых к ребенку со стороны всех окружающих его людей; потребность в совместной работе специалистов разных профессий: специальных психологов и педагогов, социальных работников, специалистов здравоохранения, а также родителей ребенка с ТМНР в процессе его образования. Кроме того, при организации образования необходимо учитывать круг контактов особого ребенка, который может включать обслуживающий персонал организации, волонтеров, родственников, друзей семьи и др.

Для реализации особых образовательных потребностей обучающегося с умственной отсталостью, с ТМНР обязательной

является специальная организация всей его жизни, обеспечивающая развитие его жизненной компетенции в условиях образовательной организации и в семье.

Особые образовательные потребности детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР диктуют необходимость разработки **специальной индивидуальной программы развития** 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.

Специальная индивидуальная программа развития (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 ребёнке; характеристику, включающую оценку развития обучающегося на момент составления программы и определяющую приоритетные направления воспитания и обучения ребёнка; 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 ребёнком 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;
- 6) характеристику поведенческих и эмоциональных реакций ребенка, наблюдаемых специалистами; психологические 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 формулируются 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, осуществляющего 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.

Общие рекомендации при организации обучения и воспитания детей с легкой умственной отсталостью

Дети школьного возраста	Дети дошкольного возраста
Предъявление учебного материала с обязательной опорой на зрительные образы (иллюстрации, модели, схемы, использовать).	Применение наглядных средств, вовлечение ребенка в практическую деятельность. Показ выполнения того или иного задания, повтор необходимых действий с целью выработки несложных умений и навыков. Подбор картинок с реальным соотношением размеров и цветов предметов.
Упрощение структуры учебного материала в соответствии с психофизическими возможностями ученика.	Осуществление неоднократного повторения материала на всех этапах занятия.
Дозирование объема заданий	Создание эмоционально ярко окрашенной обстановки игр и занятий с использованием музыкального сопровождения.
При организации образовательного процесса максимальная опора на практическую деятельность.	Обучение ребенка общению со сверстниками через каждодневное проговаривание имен детей, через тактильный контакт, введение речевых шаблонов.
Доступное изложение материала, связь с жизнью и опора на жизненный опыт ребенка.	Включение ребенка в процесс взаимодействия с педагогом, группой детей или сверстником с использованием метода «аттракции» (называние по имени, активное включение в процесс рассматривания себя в зеркале, телесный контакт с ребенком с целью расслабления, успокоение,

	вселение уверенности и т.д.).
Учет индивидуального темпа работы.	Ознакомление ребенка с сюжетами игр через моделирование игровых ситуаций с помощью игрушек, которые знакомы детям (посудка, домик, набор домашних животных и т.д.).
Постепенное увеличение индивидуального уровня сложности заданий, дифференциация объема и степени помощи.	Для подкрепления устных инструкций использование зрительной памяти и/или показ действий.
На уроках математики учитывать, что осуществляя предметно-практические действия, объединяя группы предметов, отделяя их часть, дети осознают характер изменений и могут оформить их арифметическими действиями.	Развитие гигиенических и социально-бытовых навыков через показ и проговаривание каждого действия (учить детей убирать дидактические пособия на свои места, сортируя их по коробкам и полкам; учить детей чистить снег на прогулке, посыпать дорожки песком, убирать инвентарь).
Развитие трудовых навыков детей (чистить снег, убирать инвентарь, делать влажную уборку в классе).	Для развития гигиенических навыков использование красивых, ярких удобных предметов личной гигиены.
Осуществление неоднократного повторения материала на всех этапах урока (занятия) на разнообразном материале.	Доступное изложение материала, связь с жизнью и опоры на жизненный опыт ребенка.
Предоставление времени для обдумывания вопроса.	
Использование всех видов помощи (стимулирующая, направляющая, обучающая, прямая подсказка и др.).	Расширение словарного запаса через заучивание небольших стихов, сказок, беседы с ребенком об окружающем мире с опорой на наглядность. Переход от демонстрируемого действия к серии сюжетных картинок по образцу (например, сказки в картинках В. Сутеева, Н. Радлова).

<p>Переключение внимания ребенка специальными приемами: тактильными, наглядными, слуховыми, двигательными, игровыми, поддержание познавательного интереса.</p>	<p>Объяснение смысла новых слов и выражений, развитие связной речи с опорой на наглядность. Объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, в одной и той последовательности и теми же выражениями.</p>
<p>Организация деятельности на чередовании методов (наглядном, слуховом) и частой сменой видов деятельности (по учебнику, с наглядным счетным материалом, по числовой линейке, с раздаточным материалом, использование реальных действий с предметами и т.д.).</p>	<p>Формирование навыков социального поведения (организация поведения в соответствии с принятыми нормами и правилами поведения) через игровую деятельность, посещение социально значимых мест.</p>
<p>Для подкрепления устных инструкций использование зрительной памяти и/или показ действий.</p>	<p>Формирование толерантного отношения к ребенку со стороны окружающих (оказание помощи в адаптации ребенка в коллективе, не акцентировать внимание на особенностях ребенка в негативной форме).</p>
<p>Развитие гигиенических, социально-бытовых и трудовых навыков.</p>	<p>Формирование навыков безопасного поведения (в учреждениях, на улице, дома) через проигрывание ситуаций.</p>
<p>Опора на наглядность при объяснении смысла новых слов, выражений.</p>	<p>Опора на наглядность при объяснении смысла новых слов, выражений.</p>
<p>Развитие произвольного внимания через упражнения, например "Корректурная проба", «Найди 5 ошибок в рисунке», «Соедини предмет с его тенью», «Сосчитай, сколько фигур на рисунке», «Соедини одинаковые фигуры», «Какие предметы спрятаны в рисунке», «Раскрась фигуры по образцу» и др.</p>	<p>Развитие представлений об окружающем мире через ориентировку детей в предметном мире через полисенсорную основу (ощупывание предметов, проба на запах, обводка руками контура предмета, поглаживание kota, кормление кур и т.д.).</p>

<p>Перед началом работы проговаривание алгоритма действий (например, сначала мы выполним это задание, а потом...).</p>	<p>Создание музыкального фона на этапе ознакомления детей с окружающим миром.</p>
<p>Формирование толерантного отношения к ребенку со стороны окружающих (оказание помощи в адаптации ребенка в коллективе, не акцентировать внимание на особенностях ребенка в негативной форме, определение круга обязанностей в классе/группе с учетом особенностей ребенка и т.д.).</p>	<p>Использование природного и стимулирующего материала – вода, песок, глина, ведерки, совочки, тазики, губки, тележки, машинки, доступная и безопасная бытовая техника.</p>
<p>Формирование навыков социального поведения (организация поведения в соответствии с принятыми нормами и правилами поведения) через вовлечение ребенка в мероприятия, посещение социально значимых мест.</p>	<p>Развитие внимания у дошкольников с легкой умственной отсталостью через игры и упражнения: «Ку-ку», «Найди свою игрушку», «Найди своё место»; «Будь внимательный», «Мишка спрятался»; «Куда делся мяч» и др.</p>
<p>Формирование навыка безопасного поведения (в учреждениях, на улице, дома) через проигрывание ситуаций.</p>	<p>Развитие общей и мелкой моторики: «Переложить игрушки»; «Прокатить шарики через воротца», «Закрой коробочки», «Теневого театр», «Мозаика», «Бусы для куклы», «Кто ловкий?»; «Поймай мяч» и др.</p>
<p>Социализация ребенка через посещение социально значимых мест (походы, экскурсии в больницу, магазин, библиотеку, почту и др.).</p>	

Рекомендации по организации комплексной логопедической коррекции

Основной причиной нарушений устной речи у умственно отсталых детей являются особенности высшей нервной деятельности, отсутствие контроля за собственной речью, за правильностью произношения.

Вот основные рекомендации по организации комплексной логопедической коррекции:

- Коррекцию дефектов звукопроизношения необходимо связывать с развитием познавательной деятельности умственно отсталых детей, формированием операций анализа, синтеза, сравнения. Прием сравнения хорошо использовать на этапе постановки звука, где сравнивается правильное и неправильное произношение. На этапе автоматизации этот звук сравнивается с фонетически далекими звуками. При дифференциации проводится сравнение отрабатываемого звука с фонетически близкими звуками. В процессе коррекции сравнивается звуковой состав различных слов по количеству звуков, месту отрабатываемого звука в словах.

- Уделять большое внимание развитию общей и речевой моторики, воспитанию слухового восприятия, внимания, памяти, т. е. нормализации всех тех факторов, которые лежат в основе нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей и обуславливают особенности их проявления.

- При коррекции нарушений звукопроизношения у умственно отсталых школьников необходимо учитывать особенности протекания их психических процессов (замедление темпа и сужение поля восприятия, неустойчивость внимания, слабость мотивации и интересов, контроля).

- Планировать коррекционную работу каждого этапа с учетом постепенного введения трудностей (темы фронтальных занятий должны быть узкими; каждая задача коррекции, должна быть максимально расчленена на простейшие задачи).

- Проводить работу над развитием общей, ручной, речевой моторики, развитием слухового восприятия, внимания, памяти.

- Проводить работу над правильным речевым дыханием, формированием длительного плавного выдоха в игровых упражнениях («тихий ветерок задувает свечу, колышет листья деревьев, гонит облака»). На длительном выдохе вводить голосовые упражнения, целью которых является развитие силы, тембра, высоты голоса (игры «Эхо», «Сирена», звукоподражания к сказке «Три

медведя», повторение серии гласных из 2, 3, 4 звуков). В дальнейшем вводить простые артикуляторные упражнения.

-Развивать артикуляторную моторику в двух направлениях: развитие кинетической основы движения и кинестетической основы артикуляторных движений. При развитии кинестетических ощущений работа проводится без зеркала, ученик воспроизводит положение губ, языка после пассивного их перемещения логопедом по речевой инструкции. Детей учат различать на слух речевые единицы (игры «Угадай, кто кричит», «Узнай, откуда звук»), запоминать последовательность слов, сначала с опорой на картинки, затем без нее повторять слоги. На предварительном этапе осуществляется развитие элементарных форм звукового анализа и синтеза. Дети учатся выделять гласные и согласные звуки из ряда изолированных, ударный гласный из начала простого слова (ой, ус, ах, ау, Оля).

-Максимально использовать полимодальные афферентации на этапе постановки звука: зрительного образа артикуляции, слухового образа звука, кинестетических, тактильных и тактильно-вибрационных ощущений. При постановки звука у умственно отсталых использовать смешанные способы.

- Проводить работу над развитием просодической стороны речи: работу над ударением в слогах, словах, над лексическим ударением при автоматизации звука в предложении, над интонацией при закреплении звука в предложении, связной речи.

-Проводить работу над развитием лексики. Развитие лексики проводится в следующих направлениях: обогащение словарного запаса уточнение значения слова, расширения семантики слова, особенно важной является работа по усвоению слов обобщающего значения, которые очень медленно усваиваются умственно отсталыми детьми. Работа над уточнением значения слова тесно связана с формированием представлений детей об окружающих предметах и явлениях, с овладением классификацией предметов.

- Развивать навыки словоизменения и словообразования с использованием игровых приемов, картинок, вопросов

- Развивать связную речь. Обязательно используются вспомогательные средства, облегчающие и направляющие процесс становления у ребенка развернутого смыслового высказывания. Одним из таких средств является наглядность. В качестве второго вспомогательного средства используется моделирование плана высказывания. *Упражнения по развитию связной речи* необходимо расположить в порядке возрастающей сложности. Работа ведется в следующем порядке:

1) Пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию. Здесь наглядность представлена максимально: в виде предметов, объектов и действий с ними, непосредственно наблюдаемых детьми. Планом высказывания служит порядок действий, производимых на глазах детей. Необходимые речевые средства детям дает образец рассказа логопеда.

2) Составление рассказа по следам демонстрируемого действия.

3) Пересказ рассказа с использованием фланелеграфа. В этом виде рассказывания непосредственные действия с предметами и объектами заменяются действиями на фланелеграфе с предметными картинками; план рассказа обеспечивается порядком картин.

4) Пересказ рассказа с наглядной опорой в виде серии сюжетных картин. Наглядность представлена предметами, объектами и действиями с ними, изображенными на сюжетных картинках; их последовательность служит одновременно планом высказывания. Образец рассказа логопеда дает детям необходимые речевые средства.

5) Составление рассказа по серии сюжетных картин.

6) Пересказ рассказа с наглядной опорой в виде одной сюжетной картинки.

7) Составление рассказа по одной сюжетной картине. На этом этапе создаются предпосылки над творческим рассказыванием.

Последовательно применяя перечисленные этапы обучения, удастся формировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми высказываниями, подменяя их названием предметов, действий или набором непоследовательных грамматически неформленных фраз.

Рекомендации по социализации ребенка с нарушением интеллекта и соблюдению его прав

Социально-педагогическое сопровождение представляет собой взаимодействие социального педагога с коллегами, ребенком и его родителями (законных представителей), направленное на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки.

Социально-педагогическое сопровождение включает:

- разработку и реализацию программы социально-педагогического сопровождения обучающегося, направленную на их социальную интеграцию в общество;
- взаимодействие с социальными партнерами и общественными организациями в интересах ребенка и его семьи.

В процессе информационно-просветительской и социально-педагогической работы используются следующие формы и методы работы с семьей: родительское собрание, родительская конференция, организационно-деятельностная игра, диспут, родительский лекторий, семейная гостиная, встреча за круглым столом, вечер вопросов и ответов, семинар, педагогический практикум, тренинг для родителей, индивидуальные и групповые беседы, анкетирование родителей, разработка методических материалов и рекомендаций родителям.

Примерные рекомендации педагогам:

- Соблюдайте права ребенка на предоставление условий для обучения с учетом особенностей психофизиологического развития и рекомендаций ПМПК.

- Организуйте работу по адаптации ребенка в условиях образовательного учреждения, в незнакомом детском коллективе.

- Установите связь с семьей, координируйте совместную работу по воспитанию и развитию ребенка (соблюдение режима дня, организация домашних занятий, соблюдение общих требований и т.д.).

- Контролируйте социальную ситуацию в семье, соблюдение прав ребенка, в том числе на получение социальных льгот.

- Консультируйте родителей по вопросам организации воспитания и развития ребенка, по правам ребенка, имеющего статус "ребенок с ОВЗ".

- Организуйте работу по психолого-педагогическому просвещению родителей (через родительские собрания, обучающие семинары, консультации, беседы и т.д.), в том числе в плане

особенностей воспитания, обучения, развития детей с нарушением интеллекта

- Необходимые социальные качества у ребенка формируйте путем неоднократных упражнений. В результате систематически предъявляемых требований у ребенка вырабатываются привычки, позволяющие приспособиться к окружающей жизни.

- Используйте экскурсии с целью формирования у ребенка умения ориентироваться в окружающем пространстве. Если условия позволяют, то экскурсия не должна сводиться к простому наблюдению за объектами, она должна сопровождаться целенаправленными действиями, которые взрослый демонстрирует, а ребенок повторяет (например, совершить покупку в магазине).

- Привлекайте ребенка к участию в коллективных мероприятиях в качестве зрителя/ помощника/активного участника.

- С целью формирования социальных компетенций привлекайте ребенка к участию в коллективной деятельности различной направленности (трудовой/ спортивной/ развлекательной/ общественно значимой и др.).

- Развивайте у ребенка коммуникативные навыки через работу в паре, группе. Моделируйте ситуации, обучайте конкретным приемам взаимодействия. Учите социально приемлемым способам выхода из конфликтных, спорных ситуаций (считалки, жребий и др.).

- При работе с ребенком ставьте конкретные достигаемые цели, учитывая его реальные возможности (например, научить здороваться и прощаться с помощью жестов, наводить порядок на своем рабочем месте и др.). Достижения цели добивайтесь совместно с родителями.

Примерные рекомендации родителям:

- Дополнительные консультации врачей/специалистов вне образовательной организации.

- Наблюдение врачей/специалистов вне образовательной организации: психиатра (дополнительно врачей по показаниям).

- Вопрос об индивидуальном обучении решить с лечащим врачом.

- Консультация лечащего врача по вопросам оформления инвалидности (в случае необходимости).

- Выполняйте индивидуальную программу реабилитации в соответствии с рекомендациями МСЭ. Знакомьте педагогов с ИПРА ребенка с целью создания специальных условий в образовательной организации.

- Для социального развития ребенка используйте ресурсы районных и областных учреждений социальной защиты населения, учреждений образования.

- Процесс воспитания и развития выстраивайте в тесном взаимодействии с образовательной организацией. Требования, предъявляемые к ребенку, в семье и ОО не должны противоречить друг другу.

- В процессе формирования навыков придерживайтесь единства, четкости и систематичности требований.

- Правильный подход - не безграничная опека, а спокойная, доброжелательная требовательность, понимание целей и перспектив воспитания.

- Старайтесь придерживаться определенного режима и ритма жизни ребенка. Соблюдение ежедневных ритуалов обеспечивают чувство безопасности.

- По возможности расширяйте контакты ребенка вне стен дома (ходите в гости, принимайте гостей у себя и др.), не избегайте общества других детей.

- Не пресекайте возможность общения с ребенком младшим по возрасту. Осуществляйте надзор за контактом.

- Расширяйте представления ребенка об окружающем мире: разнообразьте маршруты прогулок, посещайте массовые мероприятия в образовательном учреждении, в учреждениях социальной защиты.

- Чтобы способствовать развитию у ребенка навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, учите его пользоваться речевыми шаблонами (шаблонами приветствия, прощания, знакомства, обращения за помощью и т.д.). Доводите этот навык до автоматизма, отрабатывайте его как в игровых, так и в реальных ситуациях. Постоянно вводите в речь новые шаблоны, закрепляйте их в различных ситуациях общения.

- Постоянно стимулируйте речевую активность ребенка. Хвалите, подбадривайте, создавайте ситуации вынужденного общения. Чтобы в различных ситуациях общения ребенок чувствовал себя увереннее, обучайте его речевым шаблонам и их применению в речи.

- Развивайте социальные качества личности ребенка (бережливость, уважение, честность, трудолюбие, самоконтроль и т.д.) через личный пример, просмотр и обсуждение мультфильмов, чтение детских книг. Высказывайте свое отношение к поступкам персонажей и просите высказать ребенка свое мнение.

- Знакомьте ребенка во время прогулок, поездок с объектами культуры, с различными учреждениями и их предназначением, рассказывайте о людях разных профессий, которые необходимы для работы в том или ином учреждении. Посещайте музей, детскую библиотеку, дом культуры и т.д.

- Если ребенку нужна помощь - помогите, но не делайте что-то за него. Старайтесь, чтобы Ваше стремление помочь не мешало личностному развитию ребенка. Не делайте за него то, что он в состоянии выполнить самостоятельно.

- Не ставьте ребенка в полную зависимость от окружающих. Дети, страдающие нарушениями интеллекта, способны выполнять простые домашние дела, ухаживать за собой (одеваться, вытирать пыль и др.). Выработать определенные навыки можно, если многократно показывать все несложные операции. Ежедневно приучайте ребенка к выполнению посильных заданий.

- Все простые операции по самообслуживанию показывайте и проговаривайте каждое действие (как пользоваться расчёской, чистить зубы, умываться, есть ложкой, пить из бокала и т.д.). При формировании навыков нужна систематичность, ваше терпение и любовь к ребенку.

- Несмотря на испытываемые сложности, продолжайте работу по развитию у ребенка санитарно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания, доступных трудовых навыков. Навыки формируйте через многократный показ операций, с обязательным поощрением за попытку или результат деятельности (похвала, подбадривание или другой способ поощрения, который вызывает положительные эмоции у ребенка).

- С целью профилактики таких проявлений в поведении как негативизм, упрямство, агрессивность, двигательное и психическое беспокойство, старайтесь поддерживать в семье спокойную, доброжелательную обстановку, придерживаться единства, четкости и систематичности требований.

Комплексное психолого-педагогическое обследование детей с нарушением интеллекта в условиях ПМПК

Общие правила работы специалистов ПМПК - соблюдение в своей деятельности требований командного взаимодействия:

- принимать общую цель (предоставление компетентного и ответственного заключения),
- нести персональную ответственность за собственные диагностические выводы,
- принимать участие в обсуждении и приходить к коллегиальному заключению,
- заботиться о сохранении имиджа ПМПК, корректно взаимодействуя с родителями и доступно отвечая на возникающие у них вопросы.

Обследование проводится индивидуально каждым специалистом или несколькими специалистами одновременно, что определяется психолого-медико-педагогическими показаниями, исключающими возникновение психотравмирующих и неэтичных ситуаций. По результатам обследования каждый специалист составляет собственное заключение.

Одной из важнейших задач психолого-педагогической диагностики является дифференциация умственной отсталости от сходных с ней состояний. Большая заслуга в деле разработки этих вопросов принадлежит дефектологам Т. А. Власовой, Г. М. Дульневу, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Ж. И. Шиф и др. Проблема дифференциальной диагностики в связи с комплектованием учреждений для умственно отсталых детей была предметом обсуждения на Международной конференции, состоявшейся в 1964 г. в Копенгагене. Уже тогда было указано на недостаточность только психометрических оценок при диагностике умственной отсталости и были поставлены задачи разработки методов исследования и критериев для отграничения умственной отсталости от пограничных, сходных с ней состояний. Какие же состояния вызывают наибольшие трудности при дифференциальной диагностике? Как правило, поводом к тому, чтобы ставить под сомнение полноценность интеллекта ребенка школьного возраста, служит его неуспеваемость, обнаруживающаяся в процессе обучения. Отождествление неуспеваемости с умственной отсталостью является грубой и опасной теоретической и практической ошибкой. В работах педагогов и

психологов З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, А.М. Гельмонт, Л.С. Славиной и др., посвященных изучению причин неуспеваемости, (указывается, что в большинстве случаев неуспеваемость не обусловлена нарушениями познавательной деятельности, а вызывается иными причинами.

Одна из наиболее распространенных причин неуспеваемости - это неподготовленность детей, к школьному обучению, несформированность предпосылок к нему и навыков деятельности. Дети не приучены подчиняться требованиям, не умеют доводить дело до конца, быть внимательными в процессе выполнения задания. Они неусидчивы, нецеленаправленны в работе. В тех случаях, когда ребенок попадает в школу, в класс с невысоким уровнем образовательного процесса! (нарушаются дидактические принципы урока, низкая педагогическая квалификация учителя, игнорируются индивидуальные особенности учащихся и т. д.), его успеваемость перерастает в педагогическую запущенность.

Часто, причиной неуспеваемости являются неблагоприятные условия жизни ребенка в семье: отсутствие контроля и помощи в учебе со стороны родителей, несоблюдение режима дня, конфликтная ситуация в семье и пр. Особенно тяжелые последствия наблюдаются в тех случаях, когда социально-педагогическое неблагополучие имеет место в ранние месяцы и годы жизни ребенка. Если в раннем и дошкольном возрасте дети были лишены эмоционально положительного контакта с родителями, другими взрослыми и детьми, когда им длительное время приходилось находиться в ситуации депривации, может возникнуть педагогическая запущенность, проявляющаяся в том, что эти дети имеют бедный запас общих сведений и представлений, ограниченный словарный запас, не владеют элементарными логическими операциями. У этих детей запас знаний и способностей к приобретению новых знаний ниже, чем у их сверстников, поэтому уже в 1 классе они оказываются в числе неуспевающих. Им должна быть оказана помощь в условиях общеобразовательной школы.

Неуспеваемость может быть связана также и с астеническим состоянием ребенка, вызванным длительной болезнью, в результате чего ребенок быстро устает, ослабляется память, внимание, нарушается поведение. Но все это не носит стойкого характера и не имеет в основе органических нарушений. Во всех этих случаях требуется создание благоприятных условий жизни, прежде всего охранительного педагогического режима, для того чтобы неуспеваемость была, преодолена. Необходимо установить причины

неуспеваемости (неумение учиться, пробелы в знаниях, негативное отношение к учению, конфликтные ситуации в школе, в семье и т. д.) и устранить их, развивая потенциальные возможности ребенка.

Наиболее сложными в диагностическом отношении являются дети с задержкой психического развития (ЗПР), которые тоже оказываются неуспевающими уже в первые годы обучения. В настоящее время эта категория детей глубоко и всесторонне изучена как с клинической, так и с психолого-педагогической стороны. Здесь мы не останавливаемся подробно на этиологии и основных признаках, а указываем лишь наиболее существенные для дифференциальной диагностики особенности психической деятельности детей с задержкой развития. В зависимости от происхождения (церебрального, конституционального, соматогенного, психогенного), времени воздействия на организм ребенка вредоносных факторов задержки психического развития дает разные варианты отклонений в эмоциональной и волевой сфер и в познавательной деятельности. Задержки психического развития церебрального происхождения при хромосомных нарушениях, внутриутробных поражениях, родовых травмах встречаются чаще других и представляют наибольшую сложность при отграничении их от умственной отсталости. В исследованиях дефектологов (В. И. Лубовского, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер, Н. А. Цыпиной и др.) указывается, что при задержке психического развития имеет место (неравномерность формирования психических функций, причем отмечается как повреждение, так и недоразвитие отдельных психических процессов. При умственной отсталости же характерны тотальность и иерархичность поражения. Ученые, изучавшие психические процессы и возможности обучения детей с задержкой психического развития (Т. В. Егорова, Г. И. Жаренкова, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко, У. В. Ульяновка и др.), выявили ряд специфических особенностей в их познавательной, личностной, эмоционально-волевой сфере и поведении. Отмечаются следующие основные черты детей с задержкой психического развития: повышенная истощаемость и в результате нее низкая работоспособность, незрелость эмоций, слабость воли, психопатоподобное поведение, ограниченный запас общих сведений и представлений, бедный словарь, трудности звукового анализа, несформированность навыков интеллектуальной деятельности. Игровая деятельность так же сформирована не полностью. Восприятие характеризуется замедленностью. В мышлении обнаруживается недостаточность словесно-логических операций. При

предъявлении задания в наглядно-действенном плане качество его выполнения значительно улучшается. Для оценки уровня развития мышления при психолого-педагогическом обследовании надо сопоставлять результаты работы ребенка со словесно-логическим и наглядно-действенным материалом. У этих детей страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Необходим более длительный период для приема и переработки сенсорной информации. Внимание нестойкое. Кроме этого, отмечается низкий навык самоконтроля, что особенно проявляется в процессе деятельности. К началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, обобщение, они не умеют ориентироваться в задаче, не планируют свою деятельность, не удерживают условие задачи. Но, в отличие от умственно отсталых, у них выше обучаемость, они лучше используют помощь и способны применять показанный способ действия при выполнении аналогичных заданий. При обследовании чтения, письма, счета они часто обнаруживают ошибки такого же типа, что и умственно отсталые, но, тем не менее, у них имеются качественные различия. Так, при слабой технике чтения дети с задержкой психического развития всегда пытаются понять прочитанное, прибегая, если надо, к повторному чтению. У умственно отсталых нет желания понять, поэтому их пересказ может быть непоследовательным и не логичным. В письме отмечается неудовлетворительный навык каллиграфии, небрежность и т. п., что, по мнению специалистов, может быть связано с недоразвитием моторики, пространственного восприятия. Детям с ЗПР труден звуковой анализ. У умственно отсталых все эти недостатки выражены грубее. В математике имеют место трудности в овладении составом числа, счетом с пере ходом через десятков, в решении задач с косвенными вопросами и т. д. Но помощь здесь более эффективна, чем у умственно отсталых. Учитывая это, необходимо при дифференцированной диагностике строить обследование детей в форме обучающего эксперимента. Таковы некоторые особенности детей с задержкой психического развития, которых нередко направляют на медико-педагогические комиссии.

Кажущееся сходство с умственной отсталостью может быть и при нарушении деятельности анализаторов. Эти нарушения создают определенные трудности в познавательной деятельности детей, а в условиях школы порождают неуспеваемость. Поэтому отграничение этих нарушений от умственной отсталости является актуальной задачей. Даже незначительные нарушения функций анализаторов

могут привести к неполному, а иногда искаженному отражению внешнего мира, к обеднению круга представлений, неадекватному поведению, если не будут использованы компенсаторные возможности центральной нервной системы и специальные технические средства (слуховые аппараты, очки и пр.). Так, снижение слуха может вызвать определенные трудности при обучении ребенка в школе, особенно при овладении грамотой. Дети со сниженным зрением не видят строки, путают сходные по начертанию изображения и т. д. Неадекватные состоянию требования быстро утомляют ребенка, делают безуспешным обучение в обычных школьных условиях, ухудшая его общее состояние. Дети с нарушением зрения и слуха оказываются беспомощными в простых ситуациях, производят впечатление умственно отсталых. Но если предложить слабослышащему задание логического характера, не требующее от него совершенного слуха (классификация, раскладывание картинок с учетом причинно-следственных связей и т. п.), а слабовидящему соответствующие устные задания, то они их выполняют. При отграничении состояний, вызванных нарушением анализаторов, от умственной отсталости необходимо выяснить, что первично доминирует в отставании: умственная отсталость является ведущим и первичным дефектом, а снижение слуха, зрения лишь сопутствует ей, или же отставание наступило в результате нарушения функций анализаторов. Важно учитывать время поражения анализатора. Чем раньше возник болезненный процесс, тем тяжелее последствия. Кроме того, очень важно отделить детей с расстройством речи от умственно отсталых, для которых речевые нарушения являются одним из характерных признаков. Известны разные виды речевых нарушений, имеющих различную степень выраженности в зависимости от силы и времени поражения. Это дети с нормальным интеллектом, но затрудняющиеся в овладении чтением, письмом, у некоторых из них отмечается общее недоразвитие речи. При сохранном слуховом анализаторе у этих детей страдает фонематический слух, что приводит к трудностям в обучении (нечетко воспринимают обращенную речь, не дифференцируют сходные звуки, поэтому сложен звуко-буквенный анализ и т. д.). При тяжелых нарушениях фонематического слуха наступает недоразвитие всей речевой функции. На овладение грамотой влияют и нарушения произношения. Все это следует учитывать при проведении логопедического обследования. Сохранность интеллекта детей с нарушениями речи отчетливо видна при выполнении заданий, которые не требуют участия речи (наглядные методики с

«безречевыми» инструкциями). У этих детей живая реакция, адекватное поведение. Этим они, прежде всего и отличаются от умственно отсталых.

Все перечисленные временные затруднения в познавательной деятельности и нарушения центральной нервной системы, если к ним не будет своевременно привлечено внимание школы и семьи, могут привести к так называемой педагогической запущенности, которая чаще всего и отождествляется с умственной отсталостью. Трудность определения умственной отсталости заключается в том, что, в отличие от других органических нарушений (глухота, слепота и др.), для умственной отсталости нет абсолютно объективного критерия, такой шкалы, по которой ее можно было бы измерений. Большую помощь при этом оказывают клинические психологи, проводя обследование с использованием Теста Векслера, но необходимо помнить, что это тоже только один из инструментов обследования, а итоговое решение принимается после комплексного обследования и при соблюдении принципа коллегиальности. На основании всего вышесказанного становится, очевидно, что для объективности заключения специалистов, обследования должны проходить в режиме динамического наблюдения, на фоне создания необходимых специальных условий образования, оказании своевременной медицинской помощи ребенку, а также при необходимости обеспечении его средствами реабилитации. Все эти аспекты необходимо учитывать и при дифференциации различных степеней умственной отсталости.

Особенности деятельности специалистов ПМПК и примерный перечень диагностических методик отражены в Методических рекомендациях, разработанных федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» от 14 марта 2016 года. (edu-tver.ru/files/ПМПК_рекомендации_МОНРФ.pdf).

А также в данных методических материалах даются следующие рекомендации по определению варианта адаптированной общеобразовательной программы в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 19 декабря 2014г. № 1599 «Об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»).

Вариант 1 рекомендуется обучающимся с легкой степенью

умственной отсталости, готовых к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию со сверстниками в условиях образовательной организации.

Вариант 2 разработан для обучающихся, обнаруживающих интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести, т.е. имеются множественные тяжелые нарушения развития (СИПР). У некоторых обучающихся могут выявляться текущие психические и соматические заболевания. На этот же вариант по решению ПМПК могут быть переведены обучающиеся, не достигающие минимального уровня результатов при получении образования по варианту 1.

Алгоритм проектирования заключения ПМПК

Вариант АООП рекомендуется коллегиально на основании всех диагностических материалов, представленных специалистами, анализа анамнестических сведений, психолого-педагогической характеристики, общей оценки социальной ситуации развития.

Заключение оформляется на бланке комиссии, дублируется номер протокола ПМПК и паспортные данные ребенка (ФИО, дата рождения, адрес регистрации).

В разделах заключения отражаются необходимые (в соответствии с п.21 Положения о ПМПК) данные:

1. *Определение образовательной программы, в т.ч. указание на необходимость составления индивидуального учебного плана для ребенка.*

2. *Форма обучения* - Очное; очно-заочное, заочное;

3. *Рекомендуемый режим обучения* полный уч. день, неполный уч. день, ГКП; дополнительный выходной день, иное;

4. *Форма получения образования* — в образовательной организации, с использованием дистанционных технологий. Допускается сочетание различных форм получения образования и форм обучения.

5. *Обеспечение архитектурной доступности* - описываются, необходимые для беспрепятственного получения образования в ОО архитектурные условия.

6. *Получение услуг ассистента (помощника), тьютора*

7. *Специальные технические средства обучения.* Потребность в СТС обучения определяется спецификой нарушений ребенка.

8. *Специальные учебники и дидактические пособия.* Потребность в специальных учебниках и дидактических пособиях определяется спецификой нарушений ребенка и рекомендуемой для него образовательной программой.

9. *Другие специальные условия:* в данном разделе Заключения описываются иные, необходимые для успешной социальной и образовательной адаптации ребенка

ЗАКЛЮЧЕНИЕ № 1
ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМИССИИ _____ РАЙОНА

Родители имеют право представить заключение ПМПК в образовательную организацию в течение календарного года

Адрес: _____ (ТПМПК) _____

Телефон: _____ (ТПМПК) _____

Дано: _____ (ФИО ребенка) _____

Дата рождения: _____

В том, что был(а) консультирован(а) ТПМПК _____ числа
____ месяца 20 __ г.

По результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования *установлен (если первично) или подтверждается* статус обучающегося с ограниченными возможностями здоровья *(если это необходимо)*. Указать заключение специалистов ТПМПК, принимавших участие в обследовании (кроме медицинского заключения).

Обучающийся нуждается в специальных образовательных условиях:

1) Указать программу обучения.

Например: Воспитание и обучение по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ОВЗ с 20..-20.. уч.г.

или

Обучение (или диагностическое обучение) в образовательной организации по адаптированной общеобразовательной программе Пр. №1599, вар. 1 *или* Пр. №1599, вар. 2 с 20.. уч.г., которое может осуществляться как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (п.4 ст. 79 Закона РФ «Об образовании в РФ» № 273 от 29.12.2012 г.).

! Если в ПМПК обратились родители ребенка, уже приступившего к обучению (т.е. не попадающего под действие обозначенных приказов), но не справляющегося с ООП НОО (ООО), следует рекомендовать **«обучение по адаптированной образовательной программе, разработанной с ориентировкой на содержание (указывается код ПрАОП) с учетом специальных условий получения образования».**

2) Указать необходимость повторного обращения на ПМПК.

Например: Повторное обращение на ПМПК при необходимости уточнения/корректировки рекомендаций или в случае

стабильно положительной или отрицательной динамики в течение года или указать конкретный срок.

3) Указать вероятностный прогноз развития ребенка и специальные образовательные условия (конкретные рекомендации указываются в приложение с обязательным указанием количества страниц).

Например: Вероятностный прогноз развития ребенка благоприятный при создании в образовательной организации следующих специальных образовательных условий(рекомендации в приложении на ... листах):

Руководитель ТПМПК / ФИО /
Специалисты ТПМПК

**РЕКОМЕНДАЦИИ К ЗАКЛЮЧЕНИЮ № 1 ОТ _____
ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМИССИИ _____ РАЙОНА**

Осуществлять обучение по адаптированной общеобразовательной программе дошкольного образования для детей с ОВЗ *или* по адаптированной общеобразовательной программе Пр. №1599, вар. 1 *или* Пр. №1599, вар. 2.

!Если в ПМПК обратились родители ребенка, уже приступившего к обучению (т.е. не попадающего под действие обозначенных приказов), но не справляющегося с ООП НОО (ООО), следует рекомендовать *«обучение по адаптированной образовательной программе, разработанной с ориентировкой на содержание (указывается код ПрАОП) с учетом специальных условий получения образования».*

- Организовать оказание психолого-педагогической помощи в условиях образовательной организации (указать необходимые коррекционные занятия со специалистами), в том числе обеспечение дополнительной помощи тьютора (ассистента).

- Коррекционно-развивающую работу выстраивать с опорой на выявленные ресурсные возможности ребенка (указать сохранные функции; мотивацию; интересы и потенциалы ребенка и т.п.).

- Использовать специальные педагогические методы, подходы и приемы обучения и воспитания ребенка с нарушением интеллекта и необходимые методы педагогической поддержки (указать конкретно).

- Разработать индивидуально-ориентированную систему оценивания ребенка, адекватную его возможностям и в соответствии с требованиями ФГОС О УО (ИН).

- Создать специальную архитектурную среду при необходимости.

- Использовать специальное оборудование - технические средства обучения (указать конкретно). Рекомендуются в соответствии со спецификой имеющихся у ребенка нарушений. Преимущественно они предусматриваются для обучающихся с сенсорной и двигательной патологией и описаны во ФГОС НОО ОВЗ, а также в Приказе Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 (ред. от 17.07.2015) и в Приказе Минобрнауки России от 9 ноября 2015 г. № 1309.

- Рекомендуемый режим обучения устанавливается, исходя из актуального состояния ребенка (в первую очередь, его возможности соблюдать правила социализированного поведения, а также готовности к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию со сверстниками) и медицинских рекомендаций. Соответственно,

рекомендованный режим может предполагать ограниченное время пребывания ребенка в образовательной организации, дополнительный выходной день и пр.

- **Специальные учебники и дидактические пособия.** Содержание этого пункта также зависит от рекомендованного варианта. Для обучающихся по пр.1599, вар.1 рекомендуются учебники, разработанные для СКОУ VIII вида. Они же адаптированы к нуждам обучающихся с НОДА (6.3). Для обучающихся по СИПР также преимущественно обозначаются учебники, рекомендованные для обучения в СКОУ VIII вида.

- **Другие специальные условия.** Соблюдения медицинских рекомендаций (необходимость медицинского контроля за состоянием здоровья и психическим состоянием ребенка), в том числе относительно расположения рабочего места ребенка в классе; аспекты взаимодействия педагогов с ребенком. В большинстве случаев целесообразно указание на необходимость соблюдения охранительного педагогического режима, предполагающего соблюдение режима дня, дозированные нагрузки, профилактику стрессовых ситуаций. В этом же разделе могут указываться условия, относящиеся к техническому обеспечению и организационным условиям

- Разработать систему мероприятий по социализации ребенка.

Данная часть документа передается в образовательное учреждение родителями по их желанию. Администрация образовательного учреждения предупреждена о действии ст. 61 «Врачебная тайна» и Основ законодательства РФ об охране здоровья граждан, которая подтверждает конфиденциальность передаваемых сведений. Родители имеют право представить заключение ПМПК в образовательную организацию в течение календарного года.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ № _____ от ____ . ____ 20 ____ г.
ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМИССИИ _____ РАЙОНА**

Дано: ____ (ФИО ребенка) _____

Дата рождения: _____

В том, что был(а) консультирован(а) ТПМПК числа _____ месяца _____ 20 ____ г.

По результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования *установлен (если первично) или подтверждается* статус обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. Указать заключение всех специалистов ТПМПК, принимавших участие в обследовании, в том числе пункты 1-3 из первой части заключения. Если в состав ТПМПК входят врачи, то указать медицинские диагнозы в соответствии с МКБ 10.

Ребенок нуждается в специальных образовательных условиях:

1) Указать рекомендуемую форму образования, степень инклюзии и программу обучения.

Например: Воспитание и обучение по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ОВЗ с 20..-20.. уч.г.

или

Обучение (или диагностическое обучение) в образовательной организации по адаптированной общеобразовательной программе Пр. №1599, вар. 1 *или* Пр. №1599, вар. 2с 20..уч.г., которое может осуществляться как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (п.4 ст. 79 Закона РФ «Об образовании в РФ» № 273 от 29.12.2012 г.).! Если в ПМПК обратились родители ребенка, уже приступившего к обучению (т.е. не попадающего под действие обозначенных приказов), но не справляющегося с ООП НОО (ООО), следует рекомендовать **«обучение по адаптированной образовательной программе, разработанной с ориентировкой на содержание (указывается код ПрАОП) с учетом специальных условий получения образования».**

Очное обучение в образовательной организации, частичная включенность (индивидуальное обучение на дому по согласованию с медицинским учреждением).

Форма получения образования - в образовательной организации или вне образовательной организации, с использованием дистанционных технологий; или в их сочетании (в том числе и с разными формами обучения).

2) Указать необходимость повторного обращения на ПМПК.

Например: Повторное обращение на ПМПК при необходимости уточнения/корректировки рекомендаций или в случае стабильно положительной или отрицательной динамики в течение года или указать конкретный срок.

Рекомендации родителям (законным представителям):

1. Дополнительные консультации врачей/специалистов вне образовательной организации (проведение инструментальных методов диагностики; обследование в условиях стационара).

2. Наблюдение врачей/специалистов вне образовательной организации: психиатра (дополнительно врачей по показаниям).

3. Вопрос об индивидуальном обучении решить с лечащим врачом.

4. Консультация лечащего врача по вопросам оформления инвалидности (в случае необходимости).

5. Комплексная реабилитация в учреждениях социального обслуживания и здравоохранения для детей с ОВЗ (КЦСОН, лекотека, центр социальной помощи, реабилитационный центр).

6. Обязательные общеукрепляющие и лечебные мероприятия: санаторно-курортное лечение, бассейн, ЛФК, адаптивная физкультура, массаж (в случае необходимости), ипотерапия и т.д.

7. Соблюдение охранительного режима дня (за 2 часа до сна ограничение просмотра телевизионных передач, ограничение работы на компьютере, продолжительность сна, прогулки и т.д.).

8. Посещение занятий в кружках/секциях ОО (или указать, что исключить по медицинским показаниям).

9. Социокультурная адаптация (абилитация), досуговые мероприятия в рамках организаций дополнительного образования, центров адаптации детей с ОВЗ.

10. Процесс воспитания и развития выстраивайте в тесном взаимодействии с образовательной организацией.

11. Развивайте социальные качества личности ребенка (уважение, честность, трудолюбие и т.д.) через личный пример, обсуждение поступков литературных героев, персонажей фильмов, мультфильмов, анализ собственного поведения.

12. Требования школы и семьи не должны противоречить друг другу. В семье также придерживайтесь единства требований, свои требования доводите до конца.

13. Поощряйте формы желательного поведения: хвалите, высказывайте положительные эмоции и т.д. С целью развития трудовых навыков приобщайте ребенка к домашнему труду, вводите посильные обязанности. Не делайте за ребенка то, что он может выполнить самостоятельно.

14. Чтобы способствовать развитию у ребенка навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, учите его пользоваться речевыми шаблонами (шаблонами приветствия, прощания, знакомства, обращения за помощью и т.д.). Доводите этот навык до автоматизма, отрабатывайте его как в игровых, так и в реальных ситуациях.

15. Несмотря на испытываемые сложности, продолжайте работу по развитию у ребенка санитарно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания. Навыки формируйте через многократный показ операций, с обязательным поощрением за попытку или результат деятельности (выбирайте тот способ поощрения, который вызывает положительные эмоции у ребенка).

16. Гармонизация детско-родительских отношений (методы и приемы родительского воспитания; единство требований к ребенку; изменение стиля родительского воспитания; создание благоприятного семейного микроклимата; эмоциональная поддержка ребенка при затруднениях; приучение, разъяснение, использование воспитательных ситуаций, примеров из жизни; поощрение желательного поведения, игнорирование нежелательного поведения; привлечение ребёнка к исправлению или устранению последствий и т.д.).

Руководитель ТПМПК / ФИО /
Специалисты ТПМПК

Литература:

1. Замский Х.С. История олигофренопедагогике. Уч. пособие для студентов дефектологического фак.пед.инст. М., «Просвещение», 1974.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб.для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.
3. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. -2008с.
4. Основы специальной психологии/ Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М., 2002. Издательский центр "Академия", 2003. -2008с.
5. Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития // Школьный психолог. — 2005. — №23.
6. Семаго М.М., Семаго Н.Я. «Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования». - М.: АРКТИ, 2015. – 368с.
7. Шалимов В.Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. -М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 112 с.