Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики»

Болдинова О.Г., Головчиц Л.А., Левченко И.Ю., Переверзева М.В., Семенова Е.В., Царев А.М., Шохова О.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНЫМ ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ РАЗВИТИЯ (СИПР)

Методическое пособие

Москва, 2023

УДК: 376.1; 376.2; 376.3; 376.4
ББК 74.54

Организация образования обучающихся по специальным индивидуальным программам развития (СИПР): методическое пособие [электронный ресурс] / О.Г. Болдинова, Л.А. Головчиц, И.Ю. Левченко, М.В. Переверзева, Е.В. Семенова, А.М. Царев, О.В. Шохова. – Электрон. текстовые дан. (330 Кб). М.: ИКП, 2023. — 1 электрон. опт. диск. — Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD —привод. – Загл. с экрана.

В методическом пособии представлены подходы к разработке и реализации специальных индивидуальных программ развития (СИПР) для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития, при которых интеллектуальные нарушения сочетаются с сенсорными, двигательными, эмоциональными расстройствами. В приложениях содержатся методические рекомендации по психолого-педагогическому обследованию обучающихся, протоколы оценки результатов обследования, рекомендации по оценке базовых учебных действий, оценке развития обучающегося по СИПР.

Методическое пособие может быть рекомендовано учителям-дефектологам, психологам, администрации организаций, осуществляющих работу с обучающимися с ТМНР.

Работа выполнена в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики № 073–00063–23–01.

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования

Компьютер: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; 4,5 Мб свободного пространства на жестком диске; CD/DVD —привод;
Операционная система: Windows 7/8/8.1/10/11;
Программное обеспечение: любая программа для просмотра pdf —файлов.

©Болдинова О.Г., Головчиц Л.А., Левченко И.Ю., Переверзева М.В., Семенова Е.В., Царев А.М., Шохова О.В., 2023
©ФГБНУ «ИКП», 2023

ISBN 978-5-907593-33-6

Оглавление

Введение ... 4

1. Общие положения разработки СИПР для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) ... 6

Организация разработки специальной индивидуальной программы развития. ... 6

Проведение психолого-педагогического обследования. ... 9

Индивидуальный учебный план. ... 9

Содержание образования по СИПР. ... 10

Организация ухода и присмотра. ... 16

Специалисты, участвующие в разработке и реализации СИПР. ... 17

Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося ... 17

Перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, необходимых для реализации СИПР 20

Средства мониторинга и оценки динамики обучения. ... 20

2. Организация образования обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР ... 23

3. Особенности разработки и реализации СИПР для разных групп обучающихся с ТМНР: ... 29

3.1. Особенности разработки СИПР для обучающихся с нарушениями слуха в структуре ТМНР ... 29

3.2. Особенности разработки СИПР для обучающихся с нарушениями зрения в структуре ТМНР ... 38

3.3. Особенности разработки СИПР для обучающихся с НОДА в структуре ТМНР. ... 47

3.4. Особенности разработки и реализации СИПР для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) в структуре ТМНР ... 55

3.5. Особенности разработки СИПР для обучающихся со слепоглухотой ... 57

Библиографический список ... 67

Приложение 1. Методические рекомендации по проведению психолого-педагогического обследования обучающихся с ТМНР ... 70

Приложение 2. Протоколы психолого-педагогического обследования ... 97

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Методические рекомендации по оценке базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития ... 120

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Методические рекомендации по проведению углубленного психолого-педагогического обследования, текущей промежуточной аттестации ... 132

Введение

Обучающиеся с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) составляют особую группу детей с нарушениями интеллектуального развития в сочетании с двигательными, сенсорными нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени и представленными в разных комбинациях. Эту группу обучающихся обозначают как «дети с ТМНР».

По своим возможностям они во время всего периода обучения не могут освоить ни одну из существующих образовательных программ. Коррекционно-развивающая работа с этими детьми осуществляется по специальным индивидуальным программам развития (СИПР), направленным на формирование жизненных компетенций и доступных предметных знаний.

Длительное время эти обучающиеся не были включены в образовательное пространство. Однако современное законодательство гарантирует им право на получение доступного образования при соблюдении специальных образовательных условий.

Психика этих детей представляет собой не сумму различных ограничений, а сложное переплетение между всеми нарушениями, составляющими ее структуру. Выявляется значительная неоднородность этой группы детей по количеству, характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфики их сочетания. Тяжелые органические нарушения, которые чаще всего являются причиной сочетанных нарушений, обусловливающих выраженные нарушения интеллекта, сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации, в значительной мере препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности ребенка в семье и обществе сверстников**.**

Характер развития детей данной группы зависит от ряда факторов: этиологии, патогенеза нарушений, времени возникновения и сроков выявления отклонений, характера и степени выраженности каждого из первичных расстройств, специфики их сочетания, а также от сроков и качества коррекционной помощи.

В связи с выраженными нарушениями и (или) искажениями процессов познавательной деятельности, прежде всего: восприятия, мышления, внимания, памяти непродуктивным оказываются подходы, требующие от ребенка абстрактного мышления, процессов анализа и синтеза. В связи с этим возникают серьезные трудности в усвоении «академического» компонента различных программ и школьного образования. Специфика эмоциональной сферы определяется ее неустойчивостью, часто гиперсензитивностью. В связи с неразвитостью волевых процессов дети оказываются не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние, что нередко вызывает проблемы поведения.

В связи с тяжестью и сложностью нарушений, медленным темпом приобретения новых навыков и умений этим обучающимся требуется

значительная комплексная (медико-психолого-педагогическая) помощь, объём которой существенно превышает размеры педагогической поддержки, оказываемой другим категориям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В методическом пособии представлены подходы к разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР) для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития, при которых интеллектуальные нарушения сочетаются с сенсорными, двигательными, эмоциональными расстройствами. В приложениях содержатся методические рекомендации по психолого-педагогическому обследованию обучающихся, оценке базовых учебных действий, оценке развития обучающегося по СИПР.

1. Общие положения разработки СИПР для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР)

Организация разработки специальной индивидуальной программы развития

Широкий диапазон особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития вызывает необходимость индивидуализации их образовательного маршрута и организации образования по специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

В соответствии с требованиями ФГОС образовательной организацией, на основе АООП, на каждого обучающегося с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) разрабатывается **специальная индивидуальная программа развития (СИПР), учитывающая его специфические образовательные потребности.**

Целью реализации СИПР 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.

Основанием для разработки СИПР является заключение психолого-медико-педагогической комиссии, в котором рекомендуется получение образования либо по 4-му варианту АООП НОО (ФГОС НОО ОВЗ, ФАОП НОО ОВЗ), либо по 2-му варианту АООП (ФГОС УО (ИН), ФАООП УО (вариант 2)).

Подготовка к разработке СИПР начинается с **приёма обучающегося в образовательную организацию и оценки его развития.** Прием в образовательную организацию, реализующую вариант 2 АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) или варианты 4 АООП начального общего образования обучающихся с ОВЗ, осуществляется на основании заявления родителей (законных представителей), рекомендации ПМПК и индивидуальной программы реабилитации или абилитации (для детей с инвалидностью). При приеме заявлений администрация образовательной организации руководствуется ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» и Приказом Министерства просвещения РФ от 2 сентября 2020 г. N 458 "Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования".

В соответствии с требованиями последнего зачисление ребенка в образовательную организацию, реализующую АООП, происходит на основании приказа руководителя образовательной организации после приема от родителей (законных представителей) ребенка документов: заявления, свидетельства о рождении ребенка, рекомендации (заключения) психолого-медико-педагогической комиссии, индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА) при наличии у ребенка инвалидности. Иные документы родители не обязаны предоставлять в соответствии с вышеназванным постановлением, но «…имеют право по своему усмотрению представлять другие документы».

Вместе с тем, для организации работы с обучающимся специалистам образовательной организации необходимы дополнительные сведения, которые важны для учета индивидуальных возможностей и создания специальных условий образования особого ребенка. В частности, важно иметь сведения о состоянии его здоровья, например, случаются ли у ребенка эпилептические приступы, есть ли аллергические реакции и др. Если ребенок обследовался в больнице, проходил курсы реабилитации либо посещал дошкольное образовательное учреждение, то, возможно, семья располагает выписками, характеристиками или другими документами, в которых содержится важная информация для специалистов образовательной организации и может быть использована в интересах развития ребенка. В связи с этим целесообразно предложить родителям показать выписки или передать копии данных документов для служебного пользования. Подобная просьба не будет являться нарушением закона, т.к. она мотивирована не запросом дополнительных документов для приема обучающегося, а необходимостью получения информации о ребенке для разработки СИПР и создания оптимальных условий ее реализации.

При поступлении ребенка в образовательную организацию специалисты знакомятся с ним и его семьей (законными представителями). Педагоги проводят беседу с родителями, в ходе которой выясняется история ребенка; определяется отношение членов семьи к ребенку, их взгляд на его развитие, ожидания от образования, происходит общая ориентация членов семьи в организации образования детей на основе второго варианта ФАООП УО, определяется порядок разработки и реализации СИПР; проводят психолого-педагогическое обследование с целью последующей разработки СИПР и определения оптимальных условий ее реализации.

СИПР разрабатывается **экспертной группой** при участии родителей (законных представителей) обучающегося на один учебный год и утверждается руководителем Организации на основе решения коллегиального органа (педагогического совета) Организации.

Основные задачи экспертной группы:

проведение психолого-педагогического обследования обучающегося с целью разработки СИПР;

разработка специальной индивидуальной программы развития;

реализация специальной индивидуальной программы развития;

оценка динамики освоения обучающимся специальной индивидуальной программы развития.

Родители (законные представители) обучающегося привлекаются к работе экспертной группы в качестве участников образовательного процесса на этапах разработки и реализации СИПР. На этапе разработки СИПР может быть несколько встреч с родителями.

Членами экспертной группы совместно с родителями (законными представителями) обсуждаются результаты психолого-педагогического обследования обучающегося, определяются направления дальнейшей работы, её содержание. Также предметом обсуждения являются особенности организации ухода и присмотра, содержание работы с семьей. По итогам обсуждения члены экспертной группы разрабатывают проект СИПР.

Структура специальной индивидуальной программы развития (СИПР) включает:

1. общие сведения — персональные данные обучающегося и его родителей;
2. характеристику обучающегося на начало учебного года, написанную по результатам углубленного психолого-педагогического обследования;
3. индивидуальный учебный план;
4. содержание образования (актуальные для освоения обучающимся учебные предметы, коррекционные курсы и другие программы, внеурочная деятельность);
5. условия реализации потребности в уходе и в присмотре (при необходимости);
6. перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР;
7. программу сотрудничества специалистов с семьей обучающегося;
8. перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальных средств реабилитации, необходимых для реализации СИПР;
9. средства мониторинга и оценки динамики обучения:(условные обозначения (с критериями), используемые при проведении текущей аттестации в форме мониторинга и характеристику обучающегося на конец учебного года (промежуточная аттестация).

При разработке СИПР возможно использование учебно-методического комплекса, размещенного в сети интернет на сайте http://умксипр.рф

Разработанный проект СИПР предоставляется родителям с целью ознакомления в электронном виде или на бумажном носителе.

После ознакомления родителей с проектом СИПР следует совместное обсуждение, на котором педагоги обосновывают выбор в СИПР обучающегося возможных (ожидаемых) результатов обучения и воспитания по учебным предметам, коррекционным курсам и другим программам, представленным в АООП, согласовывают содержание программы сотрудничества с семьей. Особого внимания заслуживает обсуждение особых образовательных потребностей ребенка, создание условий для их реализации. По итогам

обсуждения при необходимости в проект СИПР вносятся изменения с учетом аргументированного мнения родителей (законных представителей). Совместная работа членов экспертной группы и родителей (законных представителей) по разработке СИПР заканчивается подписанием СИПР или протокола о совместной работе по реализации СИПР.

Специалисты должны предоставить родителям экземпляр СИПР ребенка и организовать совместную работу по ее реализации.

Проведение психолого-педагогического обследования

В соответствии с требованиями ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС УО, ФАООП УО (вариант 2) на каждого обучающегося с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, ТМНР образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР). Разработка СИПР осуществляется с учётом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии, психолого-педагогического консилиума.

Разработке СИПР предшествует проведение психолого-педагогического обследования обучающегося, цель которого — оценка актуального развития обучающегося, зоны его ближайшего развития для последующей разработки СИПР и создания оптимальных условий ее реализации с учётом специфики имеющихся нарушений и особых образовательных потребностей обучающегося. Для проведения обследования могут быть использованы материалы приложений 1,2,3,4, а также материалы электронного ресурса УМК СИПР[1].

Индивидуальный учебный план

С целью учета индивидуальных особенностей и потребностей каждого обучающегося специальная индивидуальная программа развития включает индивидуальный учебный план. Индивидуальный учебный план (ИУП) в соответствии с ФАООП УО (вариант 2) / ФАОП НОО ОВЗ (варианты 4) отражает учебные предметы, коррекционные курсы, внеурочную деятельность, соответствующие уровню актуального развития обучающегося, и устанавливает объем недельной нагрузки на обучающегося.

ИУП разрабатывается экспертной группой при участии родителей (законных представителей) обучающегося по результатам проведения психолого-педагогического обследования. Члены экспертной группы выбирают из учебного плана АООП учебные предметы и коррекционные курсы, доступные обучающемуся для освоения в предстоящем учебном году, с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей и

[1] http://умксипр.рф

особенностей его развития, и указывают объем учебной нагрузки.

Различия в индивидуальных учебных планах объясняются разнообразием образовательных потребностей, индивидуальных возможностей и особенностей развития обучающихся. Учебная нагрузка обучающихся с наиболее тяжелыми нарушениями развития формируется, преимущественно, за счет часов коррекционных курсов. У обучающихся с менее выраженными нарушениями развития больший объем учебной нагрузки распределится на предметные области. Для обучающихся, особые образовательные потребности которых не позволяют осваивать содержание учебных предметов, учебная нагрузка для СИПР формируется следующим образом: увеличивается количество часов коррекционных курсов и добавляются часы коррекционно-развивающих занятий в пределах максимально допустимой нагрузки, установленной учебным планом.

Некоторые обучающиеся, испытывающие трудности адаптации к условиям обучения в группе, могут находиться в организации ограниченное время, объем их нагрузки также лимитируется индивидуальным учебным планом и отражается в расписании занятий.

Содержание образования по СИПР.

Раздел СИПР «Содержание образования» включает конкретные ожидаемые результаты формирования представлений, действий (операций) по программам учебных предметов, коррекционных курсов, программы формирования базовых учебных действий, программы воспитания и внеурочной деятельности.

Члены экспертной группы совместно с родителями (законными представителями) обучающегося определяют содержание обучения в СИПР, ориентируясь на результаты углубленного психолого-педагогического обследования обучающегося, проведенного в начале учебного года. Члены экспертной группы определяют доступные для обучающегося средства коммуникации. При ограничении речевых средств это могут быть средства альтернативной и дополнительной коммуникации. Выбор средств дополнительной и альтернативной коммуникации определяется данными психолого-педагогического обследования и актуальными коммуникативными возможностями обучающегося.

Программа формирования базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР направлена на формирование готовности у обучающихся к овладению содержанием АООП образования для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 2) и включает следующие задачи:

- подготовку обучающегося к нахождению и обучению в среде сверстников, к эмоциональному, коммуникативному взаимодействию с группой обучающихся;
- формирование учебного поведения;

- формирование умения выполнять задание и самостоятельно переходить от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом действия.

Задачи по формированию базовых учебных действий включаются в СИПР с учетом особых образовательных потребностей обучающихся. По итогам углубленного психолого-педагогического обследования экспертная группа согласовывает с родителями (законными представителями) базовые учебные действия, актуальные для освоения обучающимся в учебном году. В качестве актуальных задач могут рассматриваться базовые учебные действия, отмеченные в диагностической карте оценки сформированности БУД как знаком «-», так и знаком «+».

Сформированные базовые учебные действия, демонстрируемые обучающимся при выполнении доступных диагностических проб, также включаются в СИПР для дальнейшего формирования на новом учебном материале. *К примеру*, формируют навык выполнения задания от начала до конца при складывании в коробку четырех предметов. К концу учебного года обучающийся научился складывать 4 предмета в коробку. Базовое учебное действие (выполнение задания от начала до конца) сформировано. На следующий учебный год планируют обучение складыванию в коробку большего количества предметов. Формирование навыка выполнения задания от начала до конца опять становится актуальным и рассматривается в качестве актуальной задачи для отбора в СИПР.

Методические рекомендации по проведению оценки базовых учебных действий и диагностическая карта оценки базовых учебных действий представлены в Приложении 3.

В СИПР конкретизировано **содержание учебных предметов и/или коррекционных курсов**, представленных в ИУП. При разработке СИПР на конкретного обучающегося педагоги, руководствуясь результатами диагностического обследования, выбирают из содержания программного материала учебных предметов/коррекционных курсов возможные (ожидаемые) результаты обучения, которые доступны обучающемуся для освоения в предстоящем учебном году.

Выбранные возможные (ожидаемые) результаты обучения должны быть индивидуализированы и оформлены с учетом проведения текущей аттестации в форме мониторинга. Приведем несколько примеров.

Пример 1. Из содержания программного материала учебного предмета «Окружающий социальный мир» выбирается ожидаемый результат обучения «Узнавание (различение) предметов мебели: стол, стул, диван, шкаф, полка, кресло, кровать, табурет, комод», который предусматривает формирование девяти представлений о предметах мебели.

С учетом результатов углубленного психолого-педагогического обследования задача индивидуализируется: уменьшается количество

формируемых представлений. Планируется формирование представлений о четырех предметах мебели (стол, стул, кровать, шкаф).

Ожидаемый результат обучения в СИПР оформляется с учетом проведения текущей аттестации. Критерии оцениваемого параметра оформляют в столбик (сверху вниз), чтобы при проведении мониторинга можно было оценить каждую позицию.

Вариант оформления.

Узнавание (различение) предметов мебели:

- *стол*
- *стул*
- *шкаф*
- *кровать*

Пример 2. Из содержания программного материала коррекционного курса «Предметно-практические действия» выбирается ожидаемый результат обучения «Сминание материала (салфетки, туалетная бумага, бумажные полотенца, газета, цветная, папиросная бумага, калька и др.) двумя руками (одной рукой, пальцами)».

В зависимости от состояния моторных функций рук возможные (ожидаемые) результаты индивидуализируются. При отсутствии у обучающегося выраженных нарушений манипулятивных функций, можно воспользоваться вариантом оформления № 1:

Сминание материала (салфетки, бумажных полотенец) двумя руками.

Если у ребенка имеют место выраженные манипулятивные трудности вследствие нарушений мышечного тонуса, возможные (ожидаемые) результаты обучения детализируются с учетом этих нарушений. Например, вариант оформления № 2:

- *Сминание материала (салфетки, бумажных полотенец) менее пораженной/ведущей рукой.*
- *Сминание материала (салфетки, бумажных полотенец) более пораженной / не ведущей рукой.*
- *Включение в процесс сминания материала (салфетки, бумажных полотенец) более пораженной руки для поддерживания бумаги.*
- *Сминание материала (салфетки, бумажных полотенец) двумя руками.*

Подчеркнём, что при планировании содержания обучения для ребенка с нарушениями манипулятивных функций следует включать в каждое занятие деятельность по нормализации мышечного тонуса по следующему алгоритму:

- Определяется ведущая рука.
- Путём сжимания кисти ведущей руки и/или её потряхивания оптимизируется нарушенный мышечный тонус.
- Вторая рука размещается на плоскости, при необходимости фиксируется.
- Рукой взрослого ребенку помогают смять бумажный материал (салфетка, бумажное полотенце), действия повторяют несколько раз.
- Стимулируют ребенка выполнить действия самостоятельно без помощи.

- Повторяют алгоритм действия второй рукой

Пример 3. Для слепоглухого обучающегося по результатам обследования из содержания программного материала учебного предмета «Человек», раздела «Гигиена тела» выбирается ожидаемый результат обучения «Соблюдение последовательности действий при мытье и вытирании рук (открывание крана, регулирование напора струи и температуры воды, намачивание рук, намыливание рук, смывание мыла с рук, закрывание крана, вытирание рук)».

Учитывая, что операции открывания крана, регулирования напора струи и температуры воды позднее формируются в онтогенезе, чем намачивание рук и смывание с них мыла, целесообразно выстроить содержание с учетом онтогенеза формирования операций данного навыка:

- Подставляет руки под струю воды
- Трет руки друг о друга при мытье
- Смывает мыло с рук под струей воды
- Берет полотенце
- Опускает рукава после умывания
- Намыливает руки
- Закрывает кран
- Вешает полотенце
- Открывает кран
- Засучивает рукава перед умыванием
- Вытирает руки
- Умеет регулировать температуру воды

Данная последовательность операций внутри навыка выстроена от самого доступного к наиболее сложному. Учитывая, что обучающийся не умеет вешать полотенце, в содержание обучения войдут все операции последовательности, расположенные не ниже данной. Задачами обучения являются формирование тех операций, в которых ребенок демонстрирует минимальную активность; закрепление операций, которые обучающийся выполняет с разной долей самостоятельности.

Особое внимание необходимо уделить **нравственному развитию,** направленному на решение следующих задач:

- замечать и запоминать происходящее, радоваться новому дню, неделе, месяцу, замечая, какие события, встречи, изменения происходят в жизни; осознавать на доступном уровне значимость этих событий для каждого по отдельности и для всех людей;
- доброжелательное отношение к окружающим; умение устанавливать контакт, общаться и взаимодействовать с детьми и взрослыми с использованием общепринятых форм общения, как вербальных, так и невербальных;

- доверительное отношение и желание взаимодействовать с взрослым (во время гигиенических процедур, одевания, приема пищи и др.);
- умение выражать свои желания, делая выбор;
- умение принимать на себя посильную ответственность и понимать результаты своих действий; умение предвидеть последствия своих действий, понимать, насколько его действия соотносятся с нормами и правилами жизни людей; контроль своих эмоций и поведения;
- усвоение правил совместной деятельности в общении, в игре, учебе, работе, досуге;
- ориентацию в религиозных ценностях с учетом желания и вероисповедания обучающегося и его семьи.

Специалисты, ориентируясь на содержание направлений нравственного развития, выбирают приоритетные задачи нравственного развития обучающегося на предстоящий учебный год. Вместе с родителями определяют нравственные нормы, которые будут формировать у ребенка в течение учебного года. Например, пользуясь программой-конструктором по разработке СИПР, педагоги имеют возможность выбрать актуальные нравственные нормы из предложенных или сформулировать их самостоятельно.

Вопросы **формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни** могут быть представлены следующими задачами:

- представления об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды;
- осознанное отношение к собственному здоровью на основе соблюдения правил гигиены, здоровьесбережения, режима дня;
- интерес и бережное отношение к природе; соблюдение правил поведения в природе;
- знание правил здорового питания;
- негативное отношение к факторам, нарушающим здоровье: сниженная двигательная активность, курение, алкоголь, наркотики, инфекционные заболевания, нарушение правил гигиены, правильного питания и др.;
- готовность безбоязненно обращаться к врачу по любым вопросам, связанным с особенностями состояния здоровья;
- безопасное поведение в окружающей среде; умение вести себя в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях.

При разработке СИПР педагоги вместе с родителями выбирают актуальные для формирования задачи. Родители ориентируют специалистов, на что следует обратить внимание. *К примеру*, родители обозначают проблему: ребенок ест грязные яблоки, которые принесли из магазина, но не успели помыть. Актуальной для постановки в СИПР становится задача - учить мыть фрукты перед едой.

Внеурочная деятельность осуществляется в рамках следующих направлений:

1) Спортивно-оздоровительная деятельность направлена на физическое развитие школьника, формирование навыков соблюдения правил здорового безопасного образа жизни.

2) Проектная деятельность организуется в доступных для обучающихся пределах в процессе совместной деятельности по выполнению проектов, в том числе в сфере формирования бытовых навыков и навыков самообслуживания.

3) Коммуникативная деятельность направлена на совершенствование функциональной коммуникативной грамотности, культуры общения.

4) Художественно-эстетическая творческая деятельность организуется как система разнообразных творческих мастерских (художественное творчестве, театрализованная деятельность).

5) Информационная культура предполагает учебные курсы в рамках внеурочной деятельности, которые формируют навыки использования компьютерных технологий в доступных для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития пределах.

6) Реабилитационная (абилитационная) деятельность направлена на преодоление ограничений жизнедеятельности обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Внеурочная деятельность в структуре СИПР представлена планом мероприятий внеурочной деятельности. Его реализация осуществляется в ходе проведения внеурочных мероприятий, таких как: игры, экскурсии, занятия по интересам, творческие фестивали, конкурсы, выставки, соревнования («веселые старты», олимпиады), праздники, лагеря, походы, реализация доступных проектов и др. Рекомендуем указывать в СИПР не только планируемые мероприятия, но и непосредственное участие обучающегося в практической деятельности.

Внеурочная деятельность происходит, преимущественно, в групповой форме и призвана способствовать общему развитию и социальной интеграции обучающихся путем организации и проведения мероприятий, в которых, в числе прочего, может быть предусмотрена совместная деятельность детей с нарушениями развития и обучающихся, не имеющих ОВЗ из различных организаций. Виды совместной внеурочной деятельности необходимо подбирать с учетом возможностей и интересов как обучающихся с нарушениями развития, так и их обычно развивающихся сверстников. Для результативного процесса интеграции в ходе внеурочных мероприятий важно обеспечить условия, благоприятствующие самореализации и успешной совместной деятельности всех ее участников.

При организации внеурочной деятельности обучающихся используются возможности сетевого взаимодействия (например, с участием организаций дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта). В период каникул для продолжения внеурочной деятельности используются возможности организации отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных организаций и

организаций дополнительного образования детей. Задачи и мероприятия, реализуемые на внеурочной деятельности, включаются в специальную индивидуальную образовательную программу.

Внеурочная деятельность не является дополнительным образованием обучающихся и может происходить не только во второй половине учебного дня, но и в другое время, включая каникулярные, выходные и праздничные дни. Например, экскурсионные поездки в другие города, лагеря, походы и др.

Организация ухода и присмотра

Условием реализации АООП и СИПР является организация ухода и присмотра. Уход и присмотр рассматривается как деятельность, в ходе которой решаются учебно-воспитательные задачи (доверие, общение, потребность в чистоте и др.), которая осуществляется по мере необходимости в течение всего периода пребывания обучающегося в образовательной организации.

Выделяются следующие области и требования **развивающего ухода:**

- прием пищи (кормление и помощь при приеме пищи, соблюдая правила кормления и этикета),
- одевание, раздевание и забота о внешнем виде (одевание и раздевание полностью или оказание частичной помощи ребенку, выбор опрятной одежды, соответствующей погоде и ситуации; забота о комфортности, прическе и внешнем виде ребенка),
- передвижение (например, в кресле-коляске, в вертикализаторе, подъемнике или другом устройстве, перенос на руках с соблюдением техники безопасности),
- совершение гигиенических процедур с ребенком (замена памперса, уход за телом с использованием средств гигиены, регулярность выполнения гигиенических процедур);
- соблюдение санитарных правил и норм в помещении (проветривание, уборка и дезинфекция помещений, сантехники, дидактических материалов),
- поддержка жизненно важных функций организма (выполнение назначений врача: прием лекарств, профилактика пролежней и др.),
- реализация коммуникативных и социально-эмоциональных потребностей (создание комфортной окружающей обстановки, восполнение недостатков личного общения).

Области и требования профессионального **присмотра**:

- обеспечение безопасной среды (подготовка учебного места, помещений и игровых участков на территории организации с учетом особенностей поведения обучающихся: отсутствие в свободном доступе мелких и колюще-режущих предметов, защита на дверях и окнах, индивидуальное сопровождение);
- составление четких алгоритмов на случай возникновения разных

непредвиденных ситуаций, связанных с безопасностью жизни и здоровья обучающихся;

- ведение журнала травм (учет факта получения травмы, фиксации обстоятельств и присутствовавших при этом сопровождающих, оказанной помощи, мер по профилактике).

Потребности обучающегося в уходе и присмотре представлены в СИПР индивидуальным графиком с указанием времени, содержания деятельности и лица, осуществляющего уход и присмотр, а также перечня необходимых специальных материалов и средств для осуществления ухода.

Специалисты, участвующие в разработке и реализации СИПР

Психолого-педагогическая работа с ребенком проводится разными специалистами. Согласно требованиям к кадрам ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, в реализации АООП участвует междисциплинарный состав специалистов (педагогические, медицинские и социальные работники), компетентный в понимании особых образовательных потребностей обучающихся, который в состоянии обеспечить систематическую медицинскую, психолого-педагогическую и социальную поддержку.

СИПР содержит перечень специалистов, участвующих в ее разработке и реализации (члены экспертной группы). В списке специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР, обычно: учитель класса и/или предмета (музыки, физкультуры / адаптивной физкультуры, технологии и др.), учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог и др.

Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося

Программа сотрудничества образовательной организации с семьей обучающегося ориентирована на организацию конструктивного взаимодействия, которое может осуществляться в рамках соглашения о сотрудничестве между образовательной организацией и родителями (законными представителями) на основе партнёрских отношений и разделения ответственности за результаты совместной работы с ребёнком.

Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося формируется с учетом запроса семьи и предложений специалистов и включает перечень направлений сотрудничества, мероприятий и форм сотрудничества образовательной организации и семьи обучающегося, а также частоту и сроки проведения мероприятий.

При разработке данного раздела СИПР учитывается отношение родителей к ребенку в целом и к его образованию в частности. При приеме

ребенка в образовательную организацию с родителями подписывается договор об образовании, в котором устанавливается ответственность и обязательства образовательной организации и родителей (законных представителей) как основных участников образовательного процесса.

Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося предусматривает психологическую поддержку семьи (например, участие в тренингах, занятиях коррекционной группы, в семейных встречах «Клуба выходного дня», индивидуальные консультации с психологом).

Несмотря на многолетний жизненный опыт воспитания ребенка с инвалидностью, родители часто находятся в состоянии депрессии, испытывая чувство вины в связи с имеющимися проблемами развития ребенка и недоверие к специалистам, так как не видят существенных изменений в его состоянии. Недостаток информации или ее искажения по правовым, психолого-педагогическим, медицинским вопросам помощи ребенку нередко приводят к ошибочным действиям со стороны родителей в отношении ребенка. Кроме того, трудности в семье (психологические, межличностные, материальные), часто негативное отношение социального окружения приводят к изоляции семьи, нередко и к ее распаду.

В такой ситуации трудно ожидать, что члены семьи будут сразу готовы к сотрудничеству с педагогами. Последние рискуют быть не услышанными не потому, что родители не хотят этого, а потому, что они не готовы к взаимодействию. Поэтому специалистам важно осознавать необходимость психологической помощи родителям. Именно она обычно является первым шагом на пути к устойчивому сотрудничеству семьи и специалистов.

По желанию родителей в целях психологической поддержки организуются психокоррекционные группы, в которых они обсуждают специально подготовленные психологом темы. В рамках данного направления проводятся индивидуальные консультации родителей и членов семьи с психологом.

Важную психотерапевтическую роль играет родительский клуб, где организуется общение родителей и детей в форме проведения культурно-досуговых мероприятий, а также тематических встреч, на которых обсуждаются актуальные вопросы развития и социальной интеграции ребенка.

По мере решения психологических проблем, развития общения с другими более опытными родителями, создаются благоприятные условия для расширения сотрудничества со специалистами образовательной организации по вопросам обучения и воспитания детей.

Программа сотрудничества с родителями предусматривает повышение осведомленности родителей об особенностях развития и специфических образовательных потребностях ребенка. В рамках данного направления проводятся консультации по вопросам оказания психолого-педагогической помощи обучающемуся, просвещение по вопросам воспитания и обучения; индивидуальные консультации родителей со специалистами, которые работают с их детьми; тематические семинары.

Родители часто нуждаются в консультациях по правовым вопросам, от решения которых зависит материальное состояние семьи и обеспечение условий для развития ребенка в условиях дома. В связи с этим проводится социально-правовая поддержка семей, включающая такие виды деятельности, как проведение тематических семинаров для родителей с целью их юридического просвещения, индивидуальные консультации членов семьи по правовым вопросам; помощь в составление письменных документов (обращений, заявлений, ходатайств и пр.) и др.

Важным направлением организации работы с родителями является взаимодействие специалистов и семьи в ходе разработки и реализации СИПР (привлечение родителей к разработке и реализации СИПР; согласование требований к обучающемуся и выбор единых подходов к его воспитанию и обучению в условиях образовательной организации и семьи; домашнее визитирование и помощь в создании предметно-развивающей среды дома; посещение родителями уроков/занятий в организации, просмотр и обсуждение видеозаписей занятий с ребенком в школе и дома и др.; выполнение заданий, разработанных специалистами для занятий с обучающимся в домашних условиях; участие родителей в работе психолого-педагогических консилиумов по актуальным вопросам помощи обучающемуся; регулярные контакты родителей и специалистов в течение всего учебного года (информирование электронными средствами, личные встречи, беседы, ежедневный просмотр и записи в дневнике ребенка).

Важную роль в осуществлении педагогической деятельности играет участие родителей (законных представителей) в решении вопросов, связанных с управлением образовательной организацией. Представители родительской общественности входят в состав Совета образовательной организации и участвуют в принятии решений, связанных с организацией ее работы. Родители и созданные ими некоммерческие общественные организации участвуют в сетевой работе совместно с образовательной организацией, привлекая дополнительные средства на реализацию социально значимых проектов, направленных на социальную интеграцию обучающихся. Родители участвуют в планировании, разработке и реализации различных мероприятий в рамках внеурочной деятельности, в решении хозяйственных вопросов.

На этапе разработки СИПР члены экспертной группы выявляют запросы семьи, обсуждают с родителями направления совместной работы, определяют формы сотрудничества и мероприятия. Согласованные с родителями (законными представителями) мероприятия, направленные на поддержку и сопровождение семьи, заносятся в программу сотрудничества семьи и образовательной организации, которая становится составной частью СИПР.

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

Данный раздел СИПР включает перечень необходимых материалов и средств (в том числе ТСР), которые необходимы для реализации СИПР. Дидактические материалы, технические средства общего и индивидуального назначения, индивидуальные средства реабилитации обеспечиваются образовательной организацией для их использования в условиях организации, а также за счёт средств, выделяемых для реализации индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА) инвалида (ребенка-инвалида).

В качестве примера возможных средств, которые могут быть включены в данный раздел СИПР, приводим следующие:

- кресло-коляска, подъемник, душевая каталка, ортопедическое кресло (мешок), вертикализатор;
- прибор для альтернативной коммуникации (коммуникатор, планшет), электронная кнопка для привлечения внимания;
- игрушки и предметы со световыми, звуковыми эффектами, образцы материалов, различных по фактуре, вязкости, температуре, плотности, сенсорные панели, наборы аромобаночек, вибромассажер;
- предметы для нанизывания на стержень, шнур, нить (кольца, шары, бусины), звучащие предметы для встряхивания, предметы для сжимания (мячи различной фактуры, разного диаметра), вкладывания (стаканчики одинаковой величины);
- средства для фиксации ног, груди; мягкие формы и приспособления для придания положения лежа, сидя, стоя; автомобильное кресло;
- средства для развития двигательных функций: гимнастический мяч большого диаметра, гамак, коврики, тренажеры типа «Мотомед» и др.;
- другой материал, предложенный в программах по учебным предметам ФАООП.

Данный раздел СИПР разрабатывается в соответствии с содержанием обучения и развивающего ухода.

Средства мониторинга и оценки динамики обучения

Оценка освоения СИПР происходит в ходе текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающегося. Для организации аттестации обучающихся применяется метод экспертной оценки (на междисциплинарной основе). Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребенка в сфере жизненных компетенций. В оценке результатов обучения участвуют родители (законные представители) обучающегося.

Организация текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся регулируется соответствующим локальным актом Организации.

Текущая аттестация проводится в форме мониторинга в конце каждого полугодия. В ходе текущей аттестации оценивается уровень самостоятельности обучающихся при выполнении ими осваиваемых действий, внесенных в СИПР.

Оценка результатов обучения осуществляется по следующим критериям:

7 баллов - «выполняет действие самостоятельно (без опоры на внешние средства; внешними средствами являются непосредственная помощь учителя, алгоритмы, образцы)»

6 баллов - «выполняет действие по образцу» (обучающийся ориентируется на наглядный результат действия).

5 баллов - «выполняет действие по алгоритму» (обучающийся ориентируется на наглядно представленную – предметную или графическую последовательность действий)

4 балла - «выполняет действие по инструкции» (педагог предъявляет инструкцию с использованием жеста, визуальную, речевую)

3 балла - «выполняет действие по подражанию» (педагог показывает образец выполнения действия, обучающийся повторяет это действие)

2 балла - «выполняет действие с частичной физической помощью» (педагог периодически оказывает физическую помощь - при выполнении отдельных операций действия использует прием «рука в руке», меняет локализацию прикосновения, придерживая ребенка за запястье, предплечье, локоть и др.)

1 балл - «выполняет действие со значительной физической помощью» (педагог выполняет все операции одного действия вместе с обучающимся, использует прием «рука в руке»).

Использование баллов не подразумевает оценку качества освоения учебного материала (как при выставлении традиционной школьной отметки). Оценивается уровень освоения обучающимся действий. Низкий балл не означает некачественный уровень образования, он сигнализирует о наличии серьезных функциональных ограничений у обучающегося, обусловленных тяжёлыми нарушениями его психофизического развития.

При проведении мониторинга соответствующие баллы вносятся в СИПР напротив запланированных ожидаемых результатов.

Оценку реакции на воздействие проводят иначе:

ПР – позитивная реакция (ребенок улыбается, смеется, вокализирует в случае прекращения воздействия и т.д.)

СР – скрытая реакция (ребенок спокоен, отсутствует возбуждение в ответ на сенсорное воздействие, коммуникативный стимул)

НР – негативная реакция (ребенок отдергивает руку, вздрагивает, хмурится, отодвигается, капризничает, вокализирует, выражая недовольство и т.д.)

Оценка реакции на воздействие является комплексной, включающей не только формальное оценивание проявляемых эмоций, двигательной активности, а их содержательный контекст.

В данном разделе СИПР представляются условные обозначения (с разъяснением), используемые для оценки выполнения действия и реакции на воздействие.

Характеристика обучающегося на конец учебного года (промежуточная аттестация).

Промежуточная аттестация проводится в конце учебного года (после текущей аттестации за 2-ое полугодие) и отражает итоги учебного года. Основой служит анализ предметных и личностных результатов образования ребёнка. Члены экспертной группы представляют результаты анализа в характеристике, которая отражает: что обучающийся знает и умеет на конец учебного периода по предметам и коррекционным курсам, включенным в его СИПР; что из полученных знаний и умений он применяет на практике; насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет. Таким образом, составляется развернутая характеристика учебной деятельности обучающегося, оценивается динамика развития его жизненных компетенций.

К работе экспертной группы привлекаются родители (законные представители), которые предоставляют педагогам информацию о применении ребенком полученных знаний и умений в повседневной жизни.

2. Организация образования обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР

Для реализации СИПР необходимо создавать кадровые, материально-технические, финансовые и организационно-методические условия, учитывающие индивидуальные возможности и особые образовательные потребности обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Кадровые и материально-технические условия определены ФГОС и ФАООП, конкретизируются штатным расписанием образовательной организации. Государственное задание должно обеспечить образовательной организации финансовые условия, необходимые для реализации АООП и СИПР.

Продуманные организационно-методические условия обеспечивают реализацию СИПР теми кадровыми и материально-техническими ресурсами, которыми располагает организация, реализующая АООП образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Особенности организационно-методических задач определяются спецификой формирования классов и групп обучающихся, календарно-тематического планирования, составления расписаний уроков/занятий, выбора методов обучения, проведения консилиумов, оценка достижений обучающихся.

Формирование классов, групп обучающихся. В образовательной организации, реализующей ФГОС и вариант 2 ФАООП образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, допускаются два подхода к формированию классов:

- первый – традиционный подход: классы создаются с 1 дополнительного по 12. В классах обучаются дети примерно одного возраста;
- второй предполагает создание разновозрастных ступеней, которые объединяют обучающихся разного возраста:
  - первая ступень — от 7 до 10 лет (1-й дополнительный класс, 1-й –3 классы);
  - вторая ступень — от 11 до 13 лет (4–6 классы);
  - третья ступень — от 14 до 16 лет (7–9 классы);
  - четвертая ступень — от 17 до 19 лет (10–12 классы)

Перевод обучающегося в следующий класс (ступень) осуществляется по возрасту. Если ребенок впервые поступил в общеобразовательную организацию в возрасте, например, девяти лет, то обучаться в школе он будет в течение 13 лет, до 21 года.

Спектр особых образовательных потребностей обучающихся по второму варианту ФАООП чрезвычайно широк и определяется большим диапазоном различных психофизических особенностей развития детей. При комплектации классов (ступеней), кроме возраста, рекомендуется учитывать особенности психофизического развития детей и степень их потребности в уходе, присмотре и посторонней помощи. В каждом классе (на ступени) могут быть представлены дети, имеющие нарушения различной степени тяжести.

Наиболее характерные особенности обучающихся позволяют выделить **четыре условные группы**:

1) дети с тяжёлыми нарушениями опорно-двигательных функций, не передвигающиеся самостоятельно (вследствие сложных форм ДЦП со спастическим тетрапарезом, гиперкинезами и т.д.), нуждающиеся в физической помощи, в уходе (в переносе, передвижении коляски, при одевании и раздевании, туалете, приеме пищи и т.д.);
2) дети с выраженными проблемами поведения, у которых может происходить агрессия, самоагрессия, крик, стереотипии, «полевое» поведение и другие проявления деструктивного характера. В связи с этим они нуждаются в постоянном присмотре и сопровождении;
3) дети со сложными сенсорными нарушениями, в том числе сочетающимися с интеллектуальными, двигательными нарушениями. Особенности их развития предполагают создание специальных образовательных условий с учетом состояния сенсорных функций, обязательное использование рекомендованных ассистивных средств и постоянное персонифицированное сопровождение;
4) дети с умеренной или тяжелой умственной отсталостью, без вышеперечисленных сопутствующих нарушений или с ними, но в менее выраженной степени, не требующие постоянной помощи и контроля со стороны взрослых.

В каждой из четырех групп могут присутствовать дети с различными сочетаниями нарушений или заболеваниями (например, эпилепсия).

Описание условных 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 может быть смешанным, и даже важно, чтобы в нем были представители каждой из указанных выше типологических групп.

Сбалансированная вариативная комплектация классов/ступеней, во-первых, позволяет создать условия, которые благоприятствуют тому, что дети, несмотря на их разные возможности, учатся подражать и помогать друг другу; во-вторых, позволяет рационально распределять нагрузку персонала класса, связанную с уходом за детьми и обеспечением их безопасности.

Предельная наполняемость класса/группы обучающихся по второму варианту АООП образования детей с интеллектуальными нарушениями, согласно требованиям к организации воспитания и обучения детей[2], *пять человек*.

Например, возможно следующее комплектование класса:

- до 2-х обучающихся из первой группы,
- 1 обучающийся из второй группы,
- 2 или 3 обучающихся из четвертой группы.

СП 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи"

Решение о включении в состав класса обучающегося со сложными сенсорными нарушениями в каждом конкретном случае (в зависимости от потребности в индивидуальном сопровождении) принимает психолого-педагогический консилиум (ППк).

При условии достаточного пространства возможно также объединение двух классов в одном помещении, при этом вместе с увеличением числа обучающихся, увеличивается количество персонала (не менее 4-х взрослых на 10 обучающихся). При таком распределении обучающихся расширяются возможности моделирования образовательного процесса в условиях организации.

На группу обучающихся составляется **календарно-тематический план** по предмету (если в их индивидуальные учебные планы включен данный предмет) и **недельное расписание** класса / ступени, в котором учитывается время и место проведения уроков/курсов с каждым ребенком в индивидуальной и/или групповой форме разными специалистами. Содержание календарно-тематического планирования формируется на основе содержания СИПР каждого обучающегося класса (ступени).

Форма проведения уроков и курсов/занятий может быть индивидуальная или групповая. Она выбирается специалистами с учетом специфических образовательных потребностей обучающихся и сформированности у них базовых учебных действий. В случае отсутствия (или дефицита) последних в соответствии с СИПР, включающей программу формирования базовых учебных действий, планируется индивидуальное расписание и режим пребывания обучающегося в образовательной организации.

Индивидуальный режим посещения образовательной организации может быть установлен ребенку решением психолого-педагогического консилиума организации на период реализации соответствующих образовательных задач, включенных в *программу формирования базовых учебных действий*.

С учетом особенностей развития конкретного ребенка в его СИПР могут на определенный период обучения включаться разные задачи, соответствующие его особым образовательным потребностям. Так, например, если при поступлении ребенка в школу в ходе психолого-педагогического обследования выявляется, что ему тяжело находится в группе сверстников длительное время, он чувствует себя некомфортно, наблюдается крик, агрессия, самоагрессия или другие деструктивные действия, препятствующие его участию в групповых формах занятий, для такого случая в программе формирования базовых учебных действий необходимо в качестве приоритетной обозначить первую задачу и наполнить ее соответствующим особенностям конкретного ребенка содержанием. Методы оказания помощи ребенку могут использоваться различные и подбираются специалистами с учетом особенностей его познавательного, эмоционального, физического развития.

В частности, при наличии у ребенка выраженных проблем поведения в ходе заполнения данного раздела СИПР необходимо установить, что конкретно является причиной и возможной целью деструктивного поведения ребенка, сформулировать в СИПР задачу коррекции поведения, а для реализации программы подобрать оптимальный метод коррекции поведенческих проблем с учетом особенностей психофизического развития ребенка и определить оптимальные условия, в которых будет осуществляться коррекционная работа.

Чаще всего такая работа происходит в форме индивидуальных занятий специалиста с ребенком с ограничением времени пребывания в образовательной организации. В этот период для ребенка создаются условия, в которых он чувствует себя комфортно, с ним проводятся занятия, направленные на установление контакта, коррекцию поведенческих проблем, формирование учебного поведения. Продолжительность пребывания ребенка в организации, предпочитаемая часть дня, (например, утро или послеобеденное время) устанавливается психолого-педагогическим консилиумом (ППк) образовательной организации на основе рекомендаций экспертной группы, с учетом психоэмоционального состоянии ребенка и его готовности к нахождению и обучению в среде сверстников, а также возможностей организации обеспечить коррекционную работу и присмотр за ребенком. По мере коррекции поведенческих проблем время пребывания ребенка в образовательной организации вообще и в классе (на ступени) постепенно увеличивается, дозированно он включается в групповую форму обучения.

Основным критерием готовности пребывания в группе сверстников является снижение или отсутствие случаев проявления опасного деструктивного поведения (постоянного крика, постоянной вокализации, открытой направленной на окружающих и предметы агрессии, частой самоагрессии) при нахождении в группе. При необходимости задачи коррекции проблем поведения продолжают решаться в ходе дальнейшей коррекционной работы с ребенком и, соответственно, фиксируются в СИПР.

По мере готовности детей к обучению в группе постепенно увеличивается время проведения уроков. В групповой форме могут принимать участие все обучающиеся класса или несколько. Малые группы (от 2-х до 5 обучающихся) формируются с учетом задач, поставленных в СИПР каждого ребенка и его готовности к освоению содержания учебного предмета.

Уроки и коррекционные курсы / занятия, проводимые специалистами организации, представлены в расписании класса в соответствии с учебным планом образовательной организации и индивидуальными учебными планами обучающихся класса. Учет проведенных индивидуальных/групповых уроков (занятий) осуществляется в журналах класса (ступени).

Важным инструментом психолого-педагогического сопровождения ребенка является **психолого-педагогический консилиум (ППк)** образовательной организации. Консилиум несет ответственность за создание необходимых условий образования ребенка в соответствии с заключением ПМПК, с учетом его особых образовательных потребностей, и собирается для решения следующих вопросов: организация приема обучающихся, проведение

психолого-педагогического обследования, анализ проблем обучения и воспитания ребенка в семье или в школе; организационно-методическая поддержка специалистов, работающих с ребенком. На консилиум приглашаются родители (законные представители ребенка). С целью координации медицинского и психолого-педагогического аспектов помощи детям с эпилепсией, ДЦП, РАС необходимо проведение регулярных консультаций членов ППк с врачами (психиатром, невропатологом, ортопедом). В ходе диалога обсуждаются вопросы возможного изменения медицинских рекомендаций, проведения медицинского обследования, изменения подходов к психолого-педагогической работе с ребенком, введения индивидуального графика посещения ребёнком образовательной организации и другие. По итогам работы ППк составляется протокол и, при необходимости, даются рекомендации о внесении изменений в СИПР.

С целью повышения эффективности образовательного процесса необходимо создавать условия, способствующие адаптации ребенка в школе. Для поступающих в школу обучающихся с ТМНР предусматривается **адаптационный период**, поскольку многие дети испытывают трудности в адаптации к новым условиям, связанным с появлением учебной деятельности. Учет особых образовательных потребностей, выявление индивидуальных предпочтений ребенка, установление доверительных отношений со взрослыми, организация взаимодействия с педагогами и сверстниками будут способствовать формированию положительной мотивации пребывания в образовательной организации.

Рекомендуется постепенное увеличение времени пребывания ребенка в школе в период адаптации. Особое внимание следует уделить организации образовательного процесса, важной задачей которого является формирование базовых учебных действий. Минимизация требований, учет сенсорных потребностей, предоставление доступных и интересных обучающемуся материалов и видов деятельности будут способствовать повышению интереса к учебной деятельности. Ориентировке в структуре учебного процесса способствует использование наглядного расписания дня, что, в свою очередь, уменьшает вероятность появления нежелательного поведения.

Наблюдая за поведением обучающегося в учебной среде, специалисты фиксируют наличие и степень выраженности проявлений нежелательного поведения. Если в ходе углубленного психолого-педагогического обследования фиксируется проблемное поведение, которое препятствует общению с окружающими и включению в учебную деятельность, то экспертная группа обсуждает вопрос о целесообразности проведения целенаправленной работы по **коррекции проблемного поведения**.

К корректируемым видам проблемного поведения относятся:

- агрессия (направленная людей и вещи, когда ребенок бьет рукой, ногой, головой; кусает, царапает, щипает и т.д.);
- самоагрессия (агрессивные действия обучающегося направлены на самого себя);

- неадекватные крик, смех, плач (не связаны с ситуацией, в которой мы наблюдаем эти проявления);
- физическое сопротивление (обучающийся отталкивает руки взрослого, помогающего выполнить действие);
- стереотипии (повторяющиеся нефункциональные виды поведения, двигательные — покачивания, взмахи руками, перебирание пальцами и т.п., оральная стимуляция; сенсорно-двигательные, когда ребенок смотрит на свет сквозь пальцы, закрывает уши руками, надавливает на глаза, нос и т.п.);
- невыполнение инструкций, направленных на прерывание социально неприемлемого поведения, например, «Стой», «Слезь», «Бросать нельзя» и т.п.

В случае принятия экспертной группой решения о необходимости проведения работы по коррекции поведения, ее содержание также отражается в СИПР. Последовательность работы с проблемным поведением может быть представлена в СИПР пошагово:

- точное описание проблемного поведения,
- определение причины проблемного поведения,
- выбор педагогических способов коррекции проблемного поведения, работа по коррекции поведения,
- оценка результатов коррекционной работы.

3. Особенности разработки и реализации СИПР для разных групп обучающихся с ТМНР

3.1. Особенности разработки СИПР для обучающихся с нарушениями слуха в структуре ТМНР

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся содержится в 34.4 ФАОП НОО для глухих обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 1.4.); ФАООП обучающихся с умственной отсталостью (вариант 2).

Группа глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, а также перенесших операцию кохлеарной имплантации, имеющих умеренную, тяжелую и глубокую умственную отсталость (интеллектуальные нарушения), тяжелые множественные нарушения развития, неоднородна по количеству, характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии. Уровень психофизического развития данной группы обучающихся невозможно соотнести с уровнем развития детей с нарушенным слухом, не имеющих дополнительных нарушений. При этом каждый ребенок, имеющий тяжелое нарушение слуха в сочетании с другими первичными нарушениями, имеет своеобразную, специфическую картину развития. Уровень психического развития детей данной группы зависит от ряда факторов: причин, времени возникновения и сроков выявления каждого из отклонений, характера и степени выраженности каждого из первичных расстройств, специфики их сочетания в сложной структуре, а также от условий воспитания в семье, сроков и качества коррекционной помощи.

Для большинства глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, а также перенесших операцию кохлеарной имплантации характерна умеренная и тяжелая умственная отсталость, которая может сочетаться с нарушениями зрения, двигательными расстройствами, расстройствами эмоционально-волевой сферы. Дети данной группы демонстрируют очень низкий уровень развития, характеризующийся глубоким недоразвитием всем сфер, что приводит к очень тяжелому отставанию в развитии от глухих и слабослышащих школьников, не имеющих дополнительных нарушений.

Двигательные нарушения могут быть представлены в виде детского церебрального паралича и других тяжелых нарушений опорно-двигательного аппарата. Степень тяжести двигательных нарушений может быть различной: от тяжелой, для которой характерны выраженные параличи конечностей, до легкой, при которой дети в состоянии передвигаться, обслуживать себя.

Среди глухих и слабослышащих детей выявляется группа с тяжелыми нарушениями зрения, среди них могут быть слепоглухие школьники. У некоторых детей тяжелые нарушения слуха и зрения сочетаются с умственной отсталостью различной тяжести. Сочетание тяжелых сенсорных и интеллектуальных нарушений обусловливает дополнительные значительные сложности в их обучении. У большинства школьников выявлены расстройства эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся у одних детей в преобладании возбуждения, негативно-агрессивного поведения, у других - вялости, пассивности. У всех обучающихся с умственной отсталостью отмечаются нарушения поведения, расторможенность, быстрая истощаемость, низкая произвольность поведения.

У некоторых детей выявляются текущие психические заболевания (эпилепсия и др.), которые значительно осложняют развитие и обучение ребенка. Обучающиеся данной группы часто соматически ослаблены, имеют нарушения деятельности внутренних органов, нуждаются в длительном лечении и медицинской реабилитации, что также необходимо учитывать в процессе организации систематического обучения.

Картина трудностей и возможностей детей с глухотой и множественными нарушениями развития к школьному возрасту значительно различается в зависимости от того, получал ли ребенок адекватную специальную коррекционную помощь.

Для глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся, в том числе перенесших операцию кохлеарной имплантации, с умственной отсталостью характерно отсутствие устной речи. Некоторые школьники с тугоухостью II–III ст. или прошедшие операцию по кохлеарной имплантации (далее КИ) овладевают ограниченным запасом речевых средств, однако редко используют их в общении, так как потребность в общении резко снижена. Положительные результаты КИ для глухих обучающихся с умственной отсталостью могут отражаться на улучшении ориентировки в окружающем звучащем мире, расширяющихся возможностях понимания речи и коммуникативной активности обучающихся.

В соответствии с ФАОП НОО для глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 1.4.); ФАООП обучающихся с умственной отсталостью (вариант 2) образование этой группы обучающихся осуществляется по специальной индивидуальной программе развития (СИПР). Общие требования к разработке СИПР представлены в главах 1 и 2.

Организация психолого-педагогического обследования

В дополнение к общей информации (Приложение 1) о ребенке с нарушениями слуха, имеющем выраженные интеллектуальные нарушения, данный раздел следует дополнить следующей информацией:

- Причины, время и характер нарушения слуха. Диагноз врача-сурдолога. Наличие данных аудиологического исследования. Методы

аудиологического обследования: объективная (СВП или др. вариант), игровая.

- Слухопротезирование. Сроки слухопротезирования. Тип аппарата. Бинауральное или моноуральное протезирование. Пользуется постоянно\эпизодически\отказывается. Наличие кохлеарного импланта – когда была проведена операция, проводилась ли коррекционная работа сразу после операции, пользуется КИ постоянно \ эпизодически \ отказывается, общее и слухоречевое развитие до операции.
- С какого возраста осуществлялась коррекционно-развивающая работа, в какой организации, результаты коррекционно-развивающей работы с точки зрения педагогических работников и родителей.

Если у обучающегося выявлены нарушения зрения, необходимо ознакомиться с заключением врача-офтальмолога, уточнить, рекомендованы ли ему очки или другие средства коррекции и режим их использования.

При наличии нарушений опорно-двигательного аппарата необходимо иметь заключение врача-невролога, рекомендации по созданию условий обучения, учебной нагрузке, использованию ассистивных технологий.

Необходимо заранее предусмотреть условия проведения психолого-педагогического обследования обучающегося. Участниками психолого-педагогического изучения являются: учитель - дефектолог (сурдопедагог), педагог-психолог, специалист по адаптивной физкультуре, тьютор/ассистент. До проведения обследования необходимо ознакомиться с медицинским заключением врача-сурдолога и других специалистов. Если в образовательной организации есть врач-сурдолог, желательно его участие в проведении обследования слуха вместе с сурдопедагогом. Если у обучающегося есть нарушения зрения, двигательной сферы, РАС, желательно получить заключения офтальмолога, невролога, психиатра. Их рекомендации должны учитываться при планировании психолого-педагогического обследования.

В процессе обследования инструкции даются в устно-жестовой форме, а если школьник владеет дактильной формой речи — в устно-дактильной форме. В некоторых случаях устное предъявление инструкции дополняется написанными словами и фразами, если обучающийся владеет глобальным или аналитическим чтением.

Психолого-педагогическое обследование включает оценку:

- состояния слуха;
- эмоционального развития;
- коммуникативного развития;
- двигательного развития;
- навыков самообслуживания;
- зрительного восприятия, осязания, пространственной ориентировки;
- познавательной деятельности: мышление, представления об окружающем мире, элементарные математические представления;
- речевого развития.

Особое внимание необходимо уделить проверке состояния слуха, коммуникации и речи обучающихся с нарушениями слуха в структуре ТМНР, так как их состояние определяет выбор средств альтернативной коммуникации, содержание коррекционных занятий.

В процессе педагогической оценки состояния слуха необходимо выявить: наличие и характер реакций на звуковые неречевые и речевые сигналы, возможность локализовать звук в пространстве, расстояние, с которого обучающийся реагирует на неречевые и речевые сигналы справа и слева, возможности восприятия речи, предъявляемой голосом нормальной громкости, шепотом, голосом повышенной громкости. Для некоторых детей проверка состояния слуха потребует более длительного периода времени, поэтому ее возможно пролонгировать в течение нескольких занятий. Для обследования используются традиционные педагогические методики: предъявление звучаний музыкальных игрушек, метод гороховых проб (шумящие коробочки) для обучающихся на этапе поступления в школу. Такие часто используемые методы как выработка условной двигательной реакции на звук, различение слов с опорой на картинки, опознавание знакомых слов и фраз, могут быть недоступны некоторым обучающимся или потребуют длительного времени формирования. Необходимо осторожно подбирать звучания для предъявления детям с РАС, так как предъявление громких или непривычных звуков может вызвать тяжелые невротические реакции. Проверка слуха проводится без аппаратов («на голое ухо»), а затем, если обучающийся пользуется слуховыми аппаратами, — с использованием аппаратов. Проверяется слух на каждое ухо, справа и слева. При оценке уровня слуховых возможностей в качестве ответной реакции могут выступать замирание, моргание глаз, поворот головы, усиление стереотипных движений, изменение поведения и др. Слух детей, прошедших операцию кохлеарной имплантации, проверяется с использованием КИ.

При проведении проверки состояния слуха помощь могут оказать материалы по выявлению нарушений слуха у детей и оценке состояния слуха детей с ТМНР [1,2].

Обследование состояния речи обучающихся с нарушениями слуха и умственной отсталостью включает изучение понимания устной, письменной, устно-дактильной речи и возможности самостоятельного воспроизведения. Если в образовательной организации есть логопед, то он должен участвовать в обследовании речи совместно с учителем-сурдопедагогом. В процессе беседы с родителями необходимо выяснить, как ученик общается с родителями, какие средства общения используются в семье, как он передает свои желания, потребности. Первоначально целесообразно понаблюдать за поведением обучающегося, выяснить, какими неречевыми и речевыми средствами он пользуется в общении со взрослыми и детьми: экспрессивно-мимические средства (мимика лица), жесты и их характер (общеупотребительные, семейные или жесты глухих), другие средства. Важно выявить какие-то специфические особенности коммуникации ученика: избирательность в общении, уход от общения в каких-то ситуациях. В ходе общения учителя с

обучающимся выявляется понимание простых просьб, предъявляемых в жестовой форме; обозначений знакомых бытовых предметов. Выявление наиболее характерных для обучающегося средств общения позволит определить наиболее доступные средства альтернативной коммуникации. В процессе психолого-педагогического обследования выявляется возможность использования обучающимся речевых средств: отдельные звуки, звукосочетания, искаженные слова для обозначения предметов, желании попросить, отказе. В ходе проверки фиксируется восприятие и понимание устной речи на слухо-зрительной основе; понимание дактилологии, жестов и собственная речь ученика. Фиксируются попытки использования жестов, дактилологии или отдельных дактильных знаков при воспроизведении ответов. Делается вывод о характере речи — отдельные лепетные слова, звукоподражания; слова (усеченные, искаженные, полные); короткая аграмматичная фраза, развернутая аграмматичная фраза и др.

По результатам психолого-педагогического обследования составляется развернутая характеристика. В зависимости от результатов психолого-педагогического обследования члены экспертной группы определяют форму обучения ребенка. В некоторых случаях первоначально это может быть индивидуальная форма, с постепенным включением обучающегося в уроки класса. В исключительных случаях при наличии тяжелых двигательных нарушений для обучающегося может быть рекомендована надомная форма обучения. По результатам психолого-педагогического обследования определяются доступные для обучающегося средства коммуникации (жестовая речь, устно-дактильная, устная или письменная речь), длительность индивидуальных занятий.

Индивидуальный учебный план

Индивидуальный учебный план (ИУП) разрабатывается на основе учебного плана варианта 1.4 ФАОП НОО. На этапе перехода обучающегося в основную школу – в рамках варианта 2 ФАООП О УО (ИН) с учетом преемственности содержания коррекционно-развивающей работы по отношению к варианту 1.4 ФАОП НОО. В ИУП должны быть отражены учебные предметы, коррекционные курсы, внеурочная деятельность с учетом данных психолого-педагогического обследования и оценки актуального развития обучающегося. В учебном плане определяется объем недельной нагрузки на обучающегося.

У каждого обучающегося в ИУП могут быть включены разные предметы и коррекционные курсы в зависимости от его индивидуальных образовательных возможностей. Для обучающихся с менее тяжелыми интеллектуальными нарушениями включаются различные учебные предметы, а также часы коррекционной нагрузки в соответствии с учебным планом. Для некоторых обучающихся с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, которые не могут освоить содержание учебных предметов, могут оказаться доступными только коррекционные курсы. Количество часов в ИУП зависит от условий пребывания обучающегося в образовательной организации,

Индивидуальным планом коррекционно-развивающей работы обучающегося, представленным в СИПР, может быть предусмотрено проведение в процессе внеурочной деятельности дополнительных коррекционно-развивающих занятий с учетом рекомендаций ПМПК и ИПРА обучающегося, а также в случаях, связанных с особыми жизненными обстоятельствами (в том числе с длительной болезнью обучающего, проведением его медицинской реабилитации), и в других ситуациях, требующих дополнительной, в том числе индивидуально ориентированной коррекционно-развивающей помощи.

Направления, общее содержание и организацию дополнительных занятий (сроки проведения, количество часов в неделю, формы проведения – индивидуально, парами или малыми группами) определяет психолого-педагогический консилиум образовательной организации с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Содержание образования

Разработка содержательного раздела СИПР для обучающихся данной категории осуществляется в рамках варианта 1.4 ФАОП НОО, а на этапе обучения в основной школе в рамках варианта 2 ФАООП УО с учётом образовательных потребностей обучающихся с нарушениями слуха, а также преемственности содержания коррекционно-развивающей области по отношению к варианту 1.4 ФАОП НОО.

Для детей с нарушениями слуха одним из наиболее специфических предметов является «Речь и альтернативная коммуникация», обучение по которому направлено на формирование у обучающихся потребности в общении, использованию различных средств коммуникации на доступном для обучающегося уровне. Для обучающихся особое значение приобретает использование средств альтернативной коммуникации, прежде всего жестовой и дактильной речи, устной и письменной речи в доступном объеме, обучение их использованию в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Программа по данному курсу включает разделы: жестовый язык, русский язык (развитие речи, обучение грамоте, чтение). При отборе содержания по предмету для обучающегося выбирают из содержания программного материала учебных предметов/коррекционных курсов возможные (ожидаемые) результаты обучения, которые могут быть доступны ему для освоения в предстоящем учебном году. Темп усвоения материала зависит от индивидуальных возможностей обучающегося, степени сформированности вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками; развития речи как средства общения. Целесообразно использовать комплексный подход, то есть не выделять специальные занятия по жестовому языку, развитию речи, чтению, а проводить их целостно, включая в уроки как задачи по развитию речи, так и обучение чтению и письму. Так, например, для обучающегося могут быть определены ожидаемые результаты обучения по данному предмету:

«Понимание и использование слов и простых фраз, обозначающих предметы и явления окружающего мира». В зависимости от запаса представлений ученика учитель отбирает слова, наиболее актуальные на данном этапе. Обыгрывая натуральные предметы или изображения, он предлагает названия в устной и жестовой форме. Если это доступно, устно-жестовое предъявление подкрепляется устно-дактильным чтением табличек с соответствующими словами. На начальных этапах продуктивным может быть метод совместно-разделенной деятельности: учитель первоначально действует вместе с учеником, постепенно увеличивая степень его самостоятельности и инициативности. Важно, чтобы работа по развитию коммуникации была тесно связана с доступной и интересной для обучающихся предметно-игровой, предметно-практической деятельностью (действия с предметами, доступное конструирование, рисование, лепка). Наряду с уроками, развитие коммуникации должно проводиться в процессе совместной деятельности, игр, специальные задания по развитию средств общения должны получать родители.

Коррекционно-развивающая область включает коррекционные курсы «Формирование слухового восприятия и произносительной стороны речи», "Музыкально-ритмические занятия", "Двигательное развитие". «Познавательное развитие» (вариант 1.4.). Однако, если у обучающегося есть нарушения зрения, с ним проводятся и индивидуальные занятия по развитию зрительного восприятия, осязания, ориентировке в окружающем. В случае двигательных нарушений - дополнительные занятия по развитию движений, мелкой моторики, ориентировке в окружающем, развитию пространственных представлений.

Коррекционный курс «Формирование слухового восприятия и произносительной стороны речи» направлен на развитие неречевого слуха, речевого слуха, слухо-зрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны при пользовании обучающимися стационарной электроакустической аппаратурой индивидуального пользования, при необходимости с дополнительной комплектацией вибратором или индивидуальными слуховыми аппаратами с учетом аудиолого-педагогических рекомендаций; кохлеарно имплантированные обучающиеся пользуются кохлеарными имплантами или кохлеарным имплантом и индивидуальным слуховым аппаратом, или только кохлеарным имплантом в зависимости от слухопротезирования и рекомендаций врача-сурдолога. Если у обучающегося нет данных о состоянии его слуха, то в СИПР следует включить работу по подготовке такого ребенка к аудиологическому обследованию

Для некоторых обучающихся начальных классов в первоначальный период обучения может оказаться целесообразным сначала формировать реакцию на звучания музыкальных инструментов (игрушек) в условиях, когда обучающиеся видят исполнение учителем звучаний на музыкальных инструментах и слышат их, учащиеся подражают ему на слухо-зрительной основе, а затем воспринимают на слух, учитель побуждает их к выполнению движений в соответствии со звучанием. Целесообразно обучать реагировать на звуковые сигналы (бубна, барабана) как сигнала к выполнению деятельности. Важно учить реагировать на бытовые шумы, звуки природы, имеющие важное

сигнальное значение, соотносить их с соответствующими предметами и явлениями. Важным компонентом работы является формирование слухо-зрительного восприятия знакомых слов и коротких фраз, уточнение понимания значения учеником. Если ученик не понимает значения предлагаемых слов, нет смысла учить их различать или опознавать. В связи с этим первоначально необходимо убедиться, что обучающийся понимает значения слов, соотносит их с предметами и действиями, различает на основе слухо-зрительного восприятия и только потом учить различать на слуховой основе.

В процессе развития речевого слуха, формирования принципиально новой слухо-зрительной основы восприятия устной речи реализуются методические подходы, разработанные для развития речевого слуха у глухих и слабослышащих обучающихся. В процессе формирования произносительной стороны речи реализуется система обучения произношению обучающихся с нарушениями слуха.

Работа по развитию слухо-зрительного и слухового восприятия устной речи, ее воспроизведения осуществляется, прежде всего, на индивидуальных занятиях, в группах из нескольких обучающихся. Эта работа должна продолжаться на уроках, в быту, дома, где могут закрепляться сформированные навыки. В случае, если для глухого обучающегося с умеренной или тяжелой умственной отсталостью работа по развитию слухового восприятия и обучению произношению является недоступной, занятия не включаются в СИПР и индивидуальный учебный план.

Курс «Музыкально-ритмические занятия» направлен на приобщение обучающихся к доступным видам музыкально-эстетической деятельности, коррекцию и развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы. Цель музыкально-ритмических занятий — приобщение глухих детей, обучающихся по варианту 1.4., к различным видам деятельности, связанным с музыкой, и тем самым развитие их слухового восприятия, двигательной и эмоционально-волевой сфер, произносительной стороны речи. Коррекционно-развивающая работа базируется на взаимодействии музыки, движений и устной речи. На занятиях у детей целенаправленно развиваются умения взаимодействовать в коллективе сверстников, получать удовольствие от совместной деятельности, связанной с музыкой.

Коррекционно-развивающая работа по курсу "Двигательное развитие» направлена на коррекцию и развитие двигательной сферы обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей. Данный курс тесно связан с обучением фонетической ритмике, предполагающей обучение произношению в связи с использованием движений для овладения ритмико-интонационной стороной речи, работой над звуками, словами, фразами. Коррекционный курс «Познавательное развитие» направлен на развитие познавательной сферы обучающихся с нарушениями слуха: сенсомоторное развитие, обогащение представлений об окружающем мире, формирование познавательных процессов, коррекцию нарушений в развитии эмоционально-волевой сферы, формирование средств общения в речевой и неречевой формах, коррекцию нарушений в развитии эмоционально-волевой сферы.

Работа строится на основе актуальных возможностей обучающегося, в зависимости от которых определяются направления и разделы коррекционно-развивающей работы. Занятия в рамках комплексного коррекционного курса «Познавательное развитие» могут быть организованы в индивидуальной форме, парами и малыми группами. Решение об организационных формах проведения занятий, а также комплектование пар (малых групп) обучающихся принимает психолого-педагогический консилиум образовательной организации с учетом результатов психолого-педагогического обследования, индивидуальных особенностей обучающихся.

Для обучающихся с ТМНР, имеющими нарушения зрения, необходимо соблюдение офтальмо-гигиенических и офтальмо-эргономических требований (возможности коррекции зрения с помощью оптических средств и приборов, режим зрительных и физических нагрузок). При проведении уроков и коррекционных занятий необходимо соблюдение регламента тактильных и зрительных (для слабовидящих) нагрузок в соответствии с требованиями к продолжительности непрерывной зрительной работы для слабовидящих действующих СанПиН; учет индивидуальных офтальмо-гигиенических и офтальмо-эргономических рекомендаций.

Перечень необходимых технических средств *включает технические средства* общего и индивидуального назначения, необходимые для реализации СИПР. Для организации процесса образования обучающегося с нарушениями слуха и умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью необходимо использование звукоусиливающей аппаратуры разных типов (с учетом медицинских показаний): индивидуальных слуховых аппаратов и/или кохлеарных имплантов; стационарной звукоусиливающей аппаратуры индивидуального или коллективного пользования (проводной или беспроводной); дополнительных ассистивных средств при наличии нарушений зрения или опорно-двигательного аппарата.

Помимо этого, материально-техническое оснащение учебных предметов включает дидактические материалы, к которым относятся графические средства для альтернативной коммуникации: карточки с изображениями объектов, людей, действий, фотографии, изображение жестов, пиктограммы, символы, дактильный алфавит, таблички с напечатанными словами и фразами, наборы букв; предметные и сюжетные картинки с различной тематикой для развития речи; аудио- и видеозаписи, видеофильмы; компьютер, проекционное оборудование, информационно-программное обеспечение: компьютерные программы символов; компьютерные программы для обучения жестовой речи, доступные обучающие компьютерные программы; тексты для чтения, книжки-самоделки; музыкальный центр, музыкальные инструменты.

3.2. Особенности разработки СИПР для обучающихся с нарушениями зрения в структуре ТМНР[3]

Процесс разработки и реализации СИПР для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР, сочетающихся с нарушениями зрения обладает своеобразием. Это своеобразие определяется особенностями психофизического развития и особыми образовательными потребностями, возникающими при нарушениях зрения. Однако, в данном случае речь не может идти о простом суммировании особенностей развития, а также особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями зрения и интеллекта. Нарушения интеллекта и зрения в сочетании создают новую сложную иерархическую картину нарушения, обеспечивающую дополнительные специфические трудности в диагностико-коррекционной работе и образовательной деятельности (возможности использования наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, применения средств невербальной коммуникации, способов подражания и т.д.)

СИПР для слепых обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР разрабатывается в рамках варианта 3.4 ФАОП НОО. На этапе обучения в основной школе — в рамках варианта 2 ФАООП О УО (ИН) с учетом дополнительных специфических особых образовательных потребностей слепых обучающихся, а также преемственности содержания коррекционно-развивающей области по отношению к варианту 3.4 ФАОП НОО. Для слабовидящих на этапах начальной и основной школы СИПР разрабатывается в рамках варианта 2 ФАООП О УО (ИН) с учетом дополнительных специфических образовательных потребностей, обусловленных слабовидением.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся

Помимо выраженных интеллектуальных и зрительных нарушений, обучающиеся рассматриваемой группы характеризуются нарушениями слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы различной степени тяжести и др. Уровень психофизического развития обучающихся несопоставим не только с возрастной нормой, но и с уровнем развития при легкой умственной отсталости и сохранных зрительных возможностях. Каждый представитель контингента обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР в сочетании со зрительной депривацией обладает собственной индивидуальной специфической картиной развития, что делает попытки обобщенного описания психолого-педагогической характеристики обучающихся этой группы недостаточно объективными.

К числу обобщенных особенностей психофизического развития рассматриваемого контингента, обучающихся относятся: резко выраженное

[3] В подготовке материала данной главы принимала участие Е.А. Иванова.

познавательное недоразвитие, грубое нарушение чувственного познания, значительное отставание в физическом развитии. Практически у всех обучающихся отмечаются речевые и поведенческие нарушения. Эмоционально-волевая сфера характеризуется неадекватностью эмоциональных реакций, незрелостью волевых процессов и проявлениями безынициативности. Это является значительным препятствием для формирования компенсаторных способов действия (в том числе навыков самообслуживания и пространственной ориентировки). Деятельность сохранных анализаторов, которая при нарушениях зрения служит основой для формирования представлений об окружающем мире, характеризуется недифференцированностью, что приводит к снижению или утрате ее коррекционно-компенсаторной роли и несформированности компенсаторных процессов. Зрительное восприятие слабовидящих обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями отличается такими специфическими особенностями, как бедность, фрагментарность, недифференцированность, инактивность, замедленность и др. В многих случаях при поступлении в школу у обучающихся отсутствуют навыки самообслуживания, пространственной ориентировки (в том числе на собственном теле), общения и контроля над собственным поведением. Вышеизложенное определяет необходимость учета специфики разработки и реализации СИПР для обучающихся с сочетанием выраженных интеллектуальных и зрительных нарушений.

Особенности психолого-педагогического обследования

Одной из первоначальных стратегических задач разработки и реализации СИПР для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР, сочетающихся с нарушениями зрения, является психолого-педагогическая диагностика. Наряду с педагогом-психологом и учителем-логопедом, обязательными участниками психолого-педагогического изучения выступают учитель-дефектолог (тифлопедагог) и учитель-дефектолог (олигофренопедагог). При обследовании необходимо ознакомиться с медицинским заключением и рекомендациями врача-офтальмолога.

Главная трудность психолого-педагогического обследования обучающихся этой группы состоит в получении объективных данных об актуальном уровне их психофизического развития, сформированности элементарных жизненно значимых навыков, а также образовательных и компенсаторных возможностях. Часто сложно установить причину, по которой обучающийся не может выполнить диагностическое задание (не понимает инструкцию, не владеет навыком, ограничены или отсутствуют зрительные возможности для выполнения задания…). В связи с этим при поступлении в начальную школу целесообразно предлагать диагностические задания, отвечающие по степени сложности дошкольному возрасту, при переходе на этап обучения в основной школе — младшему школьному возрасту. В каждом отдельном случае следует учитывать индивидуальные возможности и

особенности психофизического развития обучающегося, адаптируя к ним диагностический инструментарий. Диагностические задания необходимо предъявлять по четкому алгоритму, содержащему пошаговые, максимально кратко и доступно сформулированные задания (например: «Покажи…», «Возьми…», «Дай…», «Поставь…», «Клади…», «Топни…», «Шлепни…», «Махни…», «Постучи…», «Тряси…» и др.). Рекомендуется включать в алгоритм показ и действие. Если обучающийся не владеет речью, просьба сказать или назвать что-либо заменяется просьбой показать реальный объект или картинку (с учетом зрительных возможностей: адаптированная иллюстрация или рельефно-графическое изображение), соответствующую необходимому реальному объекту. В случае, когда зрительные возможности не позволяют этого сделать просьба «показать», заменяется на просьбу о действии (например, «Хлопни в ладоши», «Возьми мягкий мяч».). Следует избегать длинных, развернутых, многозвеньевых инструкций. При этом необходимо учитывать, что объективные результаты выполнения заданий (например, зрительное обнаружение объекта с определенного расстояния) в ряде случаев могут быть получены не при первичном предъявлении задания, а путем длительных тренировок. Время, отводимое на выполнение диагностических заданий, должно быть увеличено (чаще всего, в 2 раза).

Слепым обучающимся предоставляются натуральные предметы, а не их изображения, возможно использование макетов, моделей и муляжей, даются подробные вербальные инструкции, доступные для понимания, оказывается необходимая ассистивная помощь. Весь процесс психолого-педагогического изучения должен быть ориентирован на осязательное и слуховое восприятие.

Слабовидящим предоставляются яркие, высококонтрастные иллюстрации, материалы, без излишней детализации, напечатанные укрупненным шрифтом. Процесс психолого-педагогического обследования слабовидящих выстраивается на основе зрительного и слухового восприятия.

При оценке состояния здоровья и двигательного развития следует обратить особое внимание на предпочитаемые способы передвижения, основные движения и наличие/отсутствие блайдизмов (раскачивается, трет глаза, кружится, подпрыгивает на месте).

Оценка состояния зрения обучающихся с интеллектуальными нарушениями и ТМНР осуществляется на основе модифицированной (специалистами лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями зрения ФГБНУ «ИКП» г. Москвы) клинико-педагогической классификации детей с нарушениями зрения по остроте зрения В.З. Денискиной. В диагностической практике в основном используют офтальмологический и педагогический подходы к оценке зрения обучающихся рассматриваемой группы.

Офтальмологический подход позволяет с помощью традиционных медицинских методик оценить состояние зрительных функций (острота зрения, поле зрения, цветоразличение, световая чувствительность, характер зрения). Применение офтальмологического подхода требует определенного уровня сформированности произвольного внимания и коммуникативных навыков, а

также способности правильно понимать просьбы врача-офтальмолога и готовности их выполнять. У данной группы обучающихся наблюдаются значительные затруднения при взаимодействии с врачом-офтальмологом, следовательно, они не могут предоставить необходимую диагностическую информацию. В данном случае может применяться педагогический подход.

Педагогический подход позволяет оценить (не исключает субъективности полученных данных) состояние зрительных возможностей обучающегося и уровень развития зрительного восприятия. Педагогическая оценка состояния зрительного восприятия проводится при наличии у обучающегося остаточного (слепые с остаточным зрением) и нарушенного (слабовидящие) зрения. Изучаются навыки зрительного обследования предметов и зрительного контроля совершаемых действий, зрительного выделения отличительных признаков предметов, зрительного обследования изображений, соотнесения предметов с их изображениями, зрительного определения пространственных отношений между предметами, соотнесения позы своего тела с позой, представленной на зрительно обследуемой модели.

При изучении состояния навыков пространственной ориентировки обследуются навыки ориентировки «на себе», в пространственных признаках предметов ближайшего окружения, в микропространстве, в знакомом замкнутом пространстве, ориентировки с помощью сохранных анализаторов, в ближайших направлениях пространства с точкой отсчета «от себя» и «от предметов», в процессе передвижения. Для изучения состояния навыков пространственной ориентировки рекомендуется применять тифлопедагогические диагностические методики.

В ходе оценки состояния осязательного восприятия изучаются представления о пальцах своих рук (названия, расположение), навыки осязательного обследования предметов и (по возможности) рельефных изображений (для слепых обучающихся), характер выполнения действий (всей рукой / отдельными пальцами), сформированность дифференцированных движений рук при обследовании (направляющая и контролирующая), навык обследования поверхностей подошвами ног, способность к соотнесению позы своего тела с позой, представленной на обследуемой модели. В рамках обследования зрительного и осязательного восприятия при необходимости проводится поэтапное диагностическое обучение обследованию объектов.

Изучение состояния речи и общения предполагает не только выявление состояния доступных навыков невербальной коммуникации (поворот туловища и головы к говорящему во время разговора, открытые глаза), но и адекватности их использования, а также наличие и адекватность мимики, соблюдение навыков культуры общения.

По результатам психолого-педагогического обследования составляется развернутая характеристика обучающегося. Если в структуре комплексного нарушения обучающегося предполагается или точно выявлено (медицинское заключение) зрительное нарушение, помимо традиционных разделов характеристика должна включать описание состояния зрения (при возможности на основании данных офтальмологического обследования и педагогической

оценки), функциональных зрительных возможностей, зрительного (за исключением тотально слепых) и осязательного восприятия, навыков пространственной ориентировки, а также доступных средств невербальной коммуникации. При переходе обучающегося в основную школу в характеристике необходимо фиксировать состояние навыков чтения и письма, в том числе по системе рельефно-точечного шрифта Л. Брайля (для слепых).

Индивидуальный учебный план.

На этапе обучения в начальной школе индивидуальный учебный план для слепых обучающихся с интеллектуальными нарушениями и ТМНР составляется на основе федерального учебного плана Федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (вариант 3.4 ФАОП НОО). Ряд учебных предметов настоящего учебного плана специально разработан и реализуется только для слепых обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР. Отдельные предметы, преподаваемые обучающимся рассматриваемой группы с сохранными зрительными возможностями по своему содержанию являются недоступными и нецелесообразными для освоения в условиях глубокой зрительной депривации. Вместо предмета «Речь и альтернативная коммуникация», предполагающего обучение жестовой речи, использованию в коммуникативных целях карточек и пиктограмм, для слепых обучающихся преподается специальный предмет «Устная речь»; предметы «Домоводство и человек» заменены на учебный предмет «Жизнедеятельность человека и самообслуживание», ориентированный на овладение слепыми обучающимися элементарными социально-бытовыми навыками и представлениями о повседневных жизненных ситуациях; предмет «Изобразительное искусство» заменен на учебный предмет «Изобразительное искусство (тифлографика)». На этапе обучения в основной школе предметные области и учебные предметы индивидуального учебного плана соответствуют варианту 2 ФАООП О УО (ИН) при замене учебного предмета «Рисование» на предмет «Рисование (тифлографика)».

Для слабовидящих обучающихся на этапах обучения в начальной и основной школе предметные области и учебные предметы индивидуального учебного плана соответствуют федеральному учебному плану Федеральной адаптированной основной образовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2 ФАООП О УО (ИН)).

Индивидуальный учебный план для слепых обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью на этапе обучения в начальной и основной школе предполагает обязательную реализацию следующих курсов коррекционно-развивающей области: «Социально-бытовая ориентировка», «Основы пространственной ориентировки», «Сенсорное развитие», «Двигательное развитие», «Предметно-практические действия», «Социально-коммуникативное развитие», «Ритмика».

Коррекционно-развивающая область индивидуального учебного плана для слабовидящих может быть дополнена такими коррекционными курсами, как «Сенсорное развитие», «Пространственная ориентировка», «Социально-бытовая ориентировка», «Социально-коммуникативное развитие».

В соответствии с действующими СанПиН на реализацию коррекционно-развивающей области отводится не менее 5 часов в неделю на каждого обучающегося. При необходимости это время может быть увеличено за счет часов внеурочной деятельности и части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений.

Содержание образования

Содержание образования СИПР для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР, сочетающихся с нарушениями зрения определяется предметными областями и учебными предметами, а также набором обязательных курсов коррекционно-развивающей области индивидуального учебного плана, в том числе специально разработанными и реализуемыми для обучающихся рассматриваемой группы сочетанной зрительной депривацией различной степени тяжести.

Особым своеобразием отличаются предметные области «Язык и речевая практика», «Окружающий мир». Включение в предметную область «Язык и речевая практика» учебных предметов «Русский язык и чтение» обусловлено стратегической необходимостью изучения (в доступных пределах) системы рельефно-точечного шрифта Л. Брайля, обеспечивающего возможности для альтернативной коммуникации в условиях отсутствия или глубокого нарушения зрения, а также развитие осязания как ведущего сохранного анализатора и одного из немногочисленных каналов связи с окружающим миром. Наличие осязаемого образа буквы и рельефно-графического изображения способствует развитию пространственных представлений слепых обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями, обеспечивает более широкие возможности для получения и обмена информацией с людьми. Освоение предмета «Речь и альтернативная коммуникация» в начальной школе нецелесообразно, так как слепым обучающимся многие средства альтернативной коммуникации недоступны без специальной адаптации. Овладение ими даже при условии специальной адаптации для младших школьников с комплексными нарушениями развития практически невозможно. Важнейшим средством коммуникации, социально-бытовой адаптации, учебной деятельности, познания окружающего мира и взаимодействия с ним для слепых обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР выступает устная речь. Поэтому данный предмет содержательно разработан и включен в предметную область «Язык и речевая практика».

На этапе обучения в основной школе, когда обучающиеся могут достигнуть определенного уровня коммуникативного и (возможно) познавательного развития, может изучаться предмет «Речь и альтернативная коммуникация» при условии адаптации его содержания, форм и методов реализации, создания специальных материально-технических, кадровых и учебно-методических условий. Содержание предметной области «Окружающий

мир» адаптировано к особенностям психофизического развития слепых обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР. Содержание предмета «Домоводство» сложно для освоения обучающимися данной группы в начальной школе, поэтому содержательно разработан и введен специальный учебный предмет «Жизнедеятельность человека и самообслуживание», интегрирующий содержание и задачи реализации учебных предметов «Человек» и «Домоводство» с одновременным обеспечением доступности изучаемого программного материала.

Своеобразие содержания образования СИПР для слабовидящих обучающихся, прежде всего, касается включения в коррекционно-развивающую область дополнительных курсов, обеспечивающих реализацию дополнительных специфических образовательных потребностей, обусловленных слабовидением. Кроме того, специфика реализации содержания СИПР для слабовидящих состоит в отборе и применении методов и приемов работы (зрительные ориентиры, офтальмотренажеры, зрительная гимнастика), обеспечивающих учет их зрительных возможностей в коррекционно-образовательном процессе.

Планируемые личностные и предметные результаты освоения учебных предметов и курсов коррекционно-развивающей области в данном случае могут рассматриваться лишь как примерные целевые ориентиры освоения содержания образования СИПР.

Условия реализации СИПР

Наряду с созданием условий по уходу и присмотру в зависимости от индивидуальных потребностей обучающихся обязательным условием реализации программы является учет при организации коррекционно-образовательного процесса для тотально слепых обучающихся времени возникновения нарушения зрения; при организации образования и коррекционного сопровождения слепых обучающихся с остаточным зрением и слабовидящих зрительного диагноза (основного и дополнительного), офтальмо-гигиенических и офтальмо-эргономических требований (возможности коррекции зрения с помощью оптических средств и приборов, режим зрительных и физических нагрузок), времени возникновения нарушения зрения, а также характера течения заболевания органа зрения (прогрессирующий, не прогрессирующий). При проведении уроков и коррекционных занятий необходимо соблюдение регламента тактильных и зрительных (для слепых обучающихся с остаточным зрением и слабовидящих) нагрузок в соответствии с требованиями к продолжительности непрерывной зрительной работы для слепых с остаточным зрением и слабовидящих действующих СанПиН; учет индивидуальных офтальмо-гигиенических и офтальмо-эргономических рекомендаций.

К числу обязательных средств образования и коррекции при реализации программы относятся тифлотехнические средства, устройства, приборы и инструменты, в том числе цифровые технические устройства, обеспечивающие применение ассистивных технологий: программы невизуального доступа к информации, брайлевские дисплеи и брайлевские принтеры (для слепых),

программы увеличения изображения на экране (для слабовидящих), голосовые ассистенты и др.

Специалисты, участвующие в реализации СИПР.

В разработке СИПР принимают участие все специалисты, работающие с обучающимся рассматриваемой группы, а также его родители (законные представители). В междисциплинарный состав специалистов, принимающих участие в разработке и реализации СИПР для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР, сочетающихся с нарушениями зрения обязательно должны быть включены учитель-дефектолог (тифлопедагог), учитель-дефектолог (олигофренопедагог), врач-офтальмолог (на условиях межведомственного взаимодействия).

Перечень необходимых технических средств и дидактических материалов

Рабочее место должно быть снабжено дополнительным индивидуальным источником света (в соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога). Школьная парта может быть стационарно зафиксирована, снабжена ограничительными бортиками, обеспечивающими предметную стабильность рабочей зоны (по рекомендации учителя-дефектолога (тифлопедагога)).

Определение местоположения парты в классе для слепого с остаточным зрением и для слабовидящего осуществляется в соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога.

Оборудование рабочего места должно соответствовать действующему ГОСТу, определяющему требования к типовому специальному компьютерному рабочему месту для инвалида по зрению. Для слепого обучающегося с нарушениями опорно-двигательного аппарата должно быть специально оборудованное место, в соответствии с ИПРА должны быть предоставлены индивидуальные технические средства передвижения; специальные приспособления для работы с компьютером (специальная клавиатура и др.).

Для слепоглухих детей должны быть подобраны индивидуальные слуховые аппараты, кохлеарные импланты, звукоусиливающая беспроводная аппаратура для групповых занятий, FM-системы, тренажеры, доступные специальные компьютерные программы для коррекции нарушений слуха и речи; индукционные петли.

Реализация СИПР для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР, сочетающихся с нарушениями зрения, предусматривает:

- специальные учебники, соответствующие особым образовательным потребностям слепых обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью и ТМНР, напечатанные рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля;
- специальные учебники, отвечающие зрительным возможностям и особым образовательным потребностям слабовидящих обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и ТМНР;
- «озвученные» учебники, фонические материалы, аудио учебники,

записанные на цифровые носители в формате аудиозаписи DAISY;

- тифлофлешплеер с функцией диктофона для воспроизведения аудиокниг в формате DAISY;
- портативное устройство для чтения;
- тематические рельефно-графические пособия;
- принадлежности для рельефного рисования (линейка, циркуль, транспортер с тактильной индикацией);
- специальные учебные принадлежности: брайлевские приборы, приборы для плоского письма, грифели, тетради, сделанные из плотной (брайлевской) бумаги, ручки с черной (для записи учебного материала) и зеленой (для выполнения графических работ) пастой, специальные тетради для слабовидящих в клетку и в линейку;
- брайлевские печатные машинки (Tatrapoint, Perkins и т.п.), бумагой для печати по Брайлю;
- трость для ориентировки слепых;
- приборы: «Графика», «Ориентир»;
- тренажеры и спортивный инвентарь для лиц с нарушениями зрения;
- текстовые дидактические пособия, выполненные рельефно-точечным шрифтом;
- иллюстративно-графические пособия, выполненные рельефом на плоскости и рассчитанные на осязательное восприятие (для тотально слепых);
- иллюстративно-графические пособия, выполненные рельефом на плоскости, но имеющие цветовое оформление, рассчитанные на осязательное и зрительно-осязательное восприятие (для слепых обучающихся с остаточным зрением);
- индивидуальные дидактические материалы и наглядные пособия (гербарии, чучела животных, птиц), отвечающие индивидуальным особым образовательным потребностям слепых обучающихся;
- индивидуальные дидактические материалы и наглядные пособия, выполненные с учетом типологических и индивидуальных зрительных возможностей слабовидящих обучающихся;
- цифровые технические устройства (компьютеры, ноутбуки, смартфоны, планшеты), оснащенные программами невизуального экранного доступа (для слепых) и программами увеличения изображения на экране (для слабовидящих);
- брайлевские дисплеи;
- брайлевские принтеры.

3.3. Особенности разработки СИПР для обучающихся с НОДА в структуре ТМНР

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся

Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в сочетании с умственной отсталостью имеют тяжёлые двигательные нарушения неврологического генеза (ДЦП тяжёлой степени выраженности, текущие неврологические заболевания и др.), вследствие которых они полностью или почти полностью зависимы от посторонней помощи в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности и коммуникации. У части детей наблюдается эпилепсия. Припадки наблюдаются часто, их тяжело контролировать. Почти в половине случаев расстройства опорно-двигательной системы сопровождаются патологией черепно-мозговых нервов: атрофией зрительного нерва, косоглазием, нарушениями слуха, тяжёлыми речевыми расстройствами.

Детей характеризует крайне низкая работоспособность, низкий уровень интеллектуального развития, тяжелые ограничения манипулятивных функций, несформированность самообслуживания, особенности эмоционально-волевой сферы.

Интеллектуальное развитие этой группы различно. Степень умственной отсталости колеблется от умеренной до глубокой. У части детей проявляется интерес к общению и взаимодействию, что позволяет предположить возможность обучения таких детей пользоваться невербальными средствами коммуникации (жесты, мимика, графические изображения и др.); наличие отдельных двигательных действий (захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи и др.) создаёт предпосылки для обучения детей выполнению отдельных операций по самообслуживанию и предметно-практической деятельности. Развитие детей с более выраженными интеллектуальными нарушениями характеризуется незначительными динамическими изменениями.

Речевое развитие. Большинство детей данной группы не владеют речью. Обследование позволяет выявить проблемы, связанные с выраженными нарушениями мышечного тонуса в артикуляционном аппарате. В результате у ребенка отмечается тяжелая дизартрия или анартрия. Таким детям на начальных этапах обучения показано использовании АДК. Среди средств АДК наиболее доступными для детей с выраженными нарушениями мышечного тонуса в руках и артикуляционном аппарате являются электронные средства. В последние время для организации коммуникации детей с НОДА при тяжелых ограничениях манипулятивных функций стали успешно использовать айтрекеры. Опыт показывает, что дети с НОДА в сочетании с интеллектуальными нарушениями обычно не овладевают этой технологией. Однако если ребенок уже начал успешно использовать айтрекеры, то целесообразно это продолжить. Успешное использование айтрекера ребенком данной группы может указывать на существенные потенциальные возможности в интеллектуальном развитии. Могут использоваться и другие средства,

облегчающие коммуникацию. Подбор их должен проводиться индивидуально, но опыт показывает, что карточки с изображениями и символами большинство детей данной группы использовать не может.

Особую группу составляют дети, у которых отсутствие речи обусловлено тяжелым органическим поражением головного мозга. У них страдает понимание обращенной речи, отсутствует речевая продукции. Обучение альтернативной коммуникации затруднено, однако при правильном выборе символов и систематической работе можно добиться определенных успехов. При разработке СИПР важно правильно отобрать средства АДК для каждого конкретного безречевого ребенка.

Самообслуживание. У большинства детей с НОДА с интеллектуальными нарушениями не сформированы или фрагментарно сформированы навыки самообслуживания. Многие дети имеет достаточный потенциал для развития этих навыков, однако, часто в семьях обучению самообслуживанию не уделяют должного внимания, что необходимо учесть при разработке соответствующего раздела СИПР. При обследовании необходимо оценить состояние навыков личной гигиены, самообслуживание в одевании и раздевании и навыки приема пищи. Обследование должно быть очень подробным, т.к. при разработке СИПР необходимо планировать работу с ориентацией на реально достижимые результаты.

Сформированность навыков самообслуживания и необходимый объем посторонней помощи определяют члены экспертной группы по разработке и реализации СИПР.

На навыки приема пищи следует обратить особое внимание, так как среди детей с НОДА есть группа обучающихся, которые не могут принимать пищу самостоятельно, Их кормление осуществляется через зонд/гастростому. Некоторые дети могут принимать только жидкую пищу, у части детей при самостоятельном приеме пищи происходит попадание пищи в гортань, что может вызвать удушье или попадание пищи в нос. Это может оказаться опасным для жизни ребенка. Информацию о невозможности самостоятельного приема пищи необходимо получить в ходе беседы с родителями при приеме ребенка в образовательную организацию. Кормление ребенка должно быть включено в программу ухода и осуществляться с соблюдением правил безопасности. Значительная часть детей имеют недостаточно сформированные навыки приема пищи. Они не могут самостоятельно держать ложку/ чашку, не едят твердую пищу, у некоторых детей с аутистическими чертами существует пищевая избирательность. Если у этих детей нет неврологических ограничений, то в ходе коррекционно-развивающей работы необходимо последовательно формировать навыки приема пищи.

При обследовании навыков самообслуживания помощь может оказать методика оценки самообслуживании детей с ТМНР [17,18].

В процессе самообслуживания педагоги оказывают ребенку необходимую помощь, выявляют его потенциальные возможности для развития навыков самообслуживания на ближайший период и определяют необходимость обеспечения ухода, если формирование навыков

самообслуживания пока недоступно. Работа по формированию навыков самообслуживания должна быть внесена также в раздел СИПР, посвященный работе с родителями, так как все эти навыки должны закрепляться в домашних условиях.

Анализ результатов наблюдения, совместное обсуждение с родителями потребности в уходе, помогают в планировании и организации развивающего ухода с учетом рекомендаций родителей и специалистов по двигательному развитию.

Состояние слуха. У части детей с НОДА с интеллектуальными нарушениями отмечается снижение слуха. При психолого-педагогическом обследовании может возникнуть подозрение на нарушение слуха. В этом случае важно провести медицинское исследование. На основании заключения специалиста о необходимости сурдопедагогической коррекции ребенку должны быть рекомендованы занятия с сурдопедагогом, в СИПР внесён коррекционный курс из соответствующего раздела ФАОП.

Состояние зрения. У части детей с НОДА с интеллектуальными нарушениями отмечается нарушение зрения. При психолого-педагогическом обследовании объективно оценить состояние зрения этих детей, как правило, не удается, но при подозрении на нарушение важно провести медицинское исследование. На основании заключения специалиста о необходимости тифлопедагогической коррекции ребенку должны быть рекомендованы занятия с тифлопедагогом, в СИПР внесён коррекционный курс из соответствующего раздела ФАОП.

Организация психолого-педагогического обследования

СИПР для ребенка с НОДА с УО строится на основе тщательной комплексной диагностики. Особенностью этой диагностики для данной группы детей является обязательное включение в диагностическую программу изучения двигательного и речевого развития, навыков самообслуживания, наличия нарушений зрений и слуха. Результаты изучения ребенка по этим направлениям позволяют отразить в СИПР специальные условия, учитывающие нарушения развития детей данной группы.

Обследование обучающегося с НОДА необходимо начинать со сбора сведений о его текущем состоянии и социальной ситуации развития.

При сборе сведений о ребенке данной категории следует обратить внимание на следующие показатели:

- Динамика изменений в двигательном, речевом, познавательном развитии ребенка. Необходимо уточнить, не отмечался ли регресс в развитии какой-либо из сфер, либо общий регресс. Это важно т.к. в группе обучающихся с НОДА с УО есть дети с генетической патологией, демонстрирующие отрицательную динамику в двигательном, речевом, а иногда и в психическом развитии. Сведения о динамике развития позволят прогнозировать возможные достижения ребенка на конец учебного года.

- Наличие у ребенка ИПРА, в частности, какие технические средства реабилитации ему рекомендованы, какие из этих средств имеются в семье, насколько эффективно они используются. Эти сведения помогут осуществить адекватный выбор ассистивного оборудования и избежать дублирования. Особое внимание необходимо обратить на обеспеченность техническими средствами реабилитации обучающихся на дому.
- Использование ребенком средств АДК, насколько он обучен их применению, поддерживает ли семья больного ребенка использование АДК.
- Важно уточнить существуют ли у ребенка сложности с приемом пищи. В том случае, если отмечаются нарушения жевания и глотания, следует выяснить, как происходит кормление ребенка. Эти данные понадобятся при разработке раздела СИПР, посвященного уходу и присмотру.

Выводом по итогам обследования является определение приоритетных образовательных областей, учебных предметов, коррекционных занятий для обучения и воспитания обучающихся данной категории в образовательной организации, в условиях надомного обучения.

Условия реализации СИПР

На протяжении всего периода обучения для обучающихся с НОДА с умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью СИПР для каждого ребенка разрабатывается ежегодно.

При проведении уроков и коррекционных занятий необходимо определение нагрузок в соответствии с требованиями СанПиН, обязательное соблюдение ортопедического и лечебно-профилактического режима. К числу обязательных условий относятся: беспрепятственный доступ в образовательную организацию, использование ассистивного оборудования и ассистивных технологий, применение цифровых устройств.

Важным условием реализации образовательной программы для детей с ТМНР является возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ТМНР к объектам инфраструктуры образовательной организации. С этой целью на территории предусматриваются плавные переходы (спуски) с одного уровня рельефа на другой, например, с тротуара на проезжую часть и др. Объекты игровых площадок должны предусматривать возможность их использования детьми с различными нарушениями (зрения, слуха, координации, опорно-двигательного аппарата). Здание оборудуется пандусами, лифтами, беспороговыми дверными проемами (шириной не менее 90 см), поручнями и тактильными сигналами (для обучающихся с нарушением зрения).

В помещениях для обучающихся должно быть предусмотрено *специальное оборудование*, позволяющее оптимизировать образовательный процесс детей с ТМНР, присмотр и уход за обучающимися, а также обеспечивать их максимально возможную самостоятельность в передвижении, коммуникации, осуществлении учебной деятельности.

Рабочее / учебное место ребёнка создается индивидуально с учетом его особых образовательных потребностей, а также сопутствующих нейросенсорных нарушений.

При организации учебного места учитываются возможности и особенности моторики, восприятия, внимания, памяти ребенка. Для создания оптимальных условий обучения организуются учебные места для проведения как индивидуальной, так 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. С учетом того, что детей необходимо учить занимать свое свободное время, в соответствующих местах также предусматривается обучающая деятельность.

Особенности восприятия детей диктуют необходимость использования большого объема наглядного (графического) материала, для размещения которого в поле зрения обучающихся необходимы специально оборудованные места.

Техническое оснащение реализации программы включает: технические средства реабилитации (кресла-коляски, ходунки, вертикализаторы); средства для фиксации головы, рук, ног, груди, таза; мягкие формы и приспособления для придания положения лежа, сидя, стоя; ограничители; гимнастические мячи различного диаметра, гамак, тележки, коврики, специальный велосипед, тренажеры, подъемники и др.

Технические средства обучения (включая специализированные компьютерные инструменты обучения) дают возможность удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся, способствуют мотивации учебной деятельности, позволяют получить качественные результат даже когда возможности ребенка существенно ограничены.

Содержание образования

Процесс обучения детей данной категории обязательно включает следующие основные направления: двигательное и сенсорное развитие, предметно-практические действия, альтернативная коммуникация.

СИПР для обучающихся данной категории разрабатывается в рамках варианта 6.4 ФАОП НОО, а на этапе обучения в основной школе в рамках варианта 2 ФАООП О УО (ИН) с учётом дополнительных специфических ООП обучающихся с НОДА, а также преемственности содержания коррекционно-развивающей области по отношению к варианту 6.4 ФАОП НОО.

Двигательное развитие. У большинства детей с НОДА и УО имеются тяжелые нарушения опорно-двигательных функций, значительно ограничивающие возможности самостоятельной деятельности. Поэтому работа по поддержанию и развитию способности к движению и функциональному использованию двигательных навыков является важнейшей задачей на протяжении всего периода обучения. Это направление реализуется на уроках, во внеурочной деятельности, на специально организованных занятиях.

Целенаправленное двигательное развитие в рамках курса происходит на специально организованных занятиях, проводимых учителями адаптивной физкультуры и/или инструкторами лечебной физкультуры.

Содержание коррекционного курса.

- стимуляция двигательной активности;
- поддержка и развитие имеющихся движений, расширение диапазона движений и профилактика возможных нарушений;
- обучение переходу из одной позы в другую;
- освоение новых способов передвижения (включая передвижение с помощью технических средств реабилитации);
- формирование функциональных двигательных навыков, которые ребенок в дальнейшем научится использовать в повседневной жизни;
- развитие функций рук, в том числе мелкой моторики;
- обогащение сенсомоторного опыта;
- формирование ориентировки в пространстве.

Особого внимания заслуживает разработка для детей этой группы программы коррекционного курса «Двигательная коррекция» и программы по АФК. Для каждого ребенка они должны разрабатываться индивидуально на основе оценки клинической картины заболевания, двигательных возможностей ребенка и наличия медицинских показаний и противопоказаний к выполнению определённых видов упражнений. Проведение занятий осуществляется с обязательным соблюдением лечебно-профилактического и ортопедического режимов с учетом медицинских показаний.

Программа АФК, представленная в варианте 2 ФАООП О УО (ИН), и ее целевые ориентиры для обучающихся данной группы неадекватны их возможностям. Эта программа рассчитана на детей с умеренной, тяжёлой или глубокой степенью умственной отсталости без выраженных двигательных нарушений. При разработке СИПР для детей с НОДА с интеллектуальными нарушениями необходимо учитывать разнообразие клинических проявлений нарушенного двигательного развития обучающихся, что требует индивидуализации с обязательным учетом медицинских рекомендаций, в том числе и при определении целевых ориентиров реализации программы.

Содержание учебного предмета «Адаптивная физическая культура» должно обеспечивать обучающимся с двигательными и интеллектуальными нарушениями возможность физического самосовершенствования. Для этого оснащение физкультурных залов должно предусматривать как обычное (для спортивных залов школ), так и специальное адаптированное (ассистивное) оборудование для детей с различными клиническими проявлениями заболевания, включая тренажеры, специальные велосипеды (с ортопедическими средствами) и др.

Развитие навыков самообслуживания. Содержание образования детей с НОДА с УО включает задачи, связанные с формированием навыков самообслуживания: одевание / раздевание, прием пищи, гигиенические навыки, которые формируются в процессе повседневной деятельности согласно распорядку дня. В связи с этим учебные места для формирования данных

навыков являются мобильными и готовятся педагогическими работниками в соответствующих помещениях.

Важнейшим направлением реализации СИПР является *сенсорное развитие.* Оно направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько полно ребенок воспринимает окружающий мир. У детей с НОДА с УО сенсорный опыт спонтанно не формируется. Чем более выражены нарушения развития ребенка, тем большее значение в его жизни имеет чувственный опыт, который должен накапливаться в процессе восприятия различных ощущений. Дети с НОДА с УО наиболее восприимчивы к воздействиям на сохранные анализаторы, поэтому педагогически продуманный выбор средств и способов сенсорного воздействия будет благоприятствовать их дальнейшему психическому и физическому развитию, однако опора на двигательно-кинестетический анализатор обязательно должна осуществляться на каждом занятии.

В случае, если у ребёнка имеются нарушения зрения, подтвержденные медицинским заключением, необходимо включение в СИПР раздела «Осязательное восприятие». Однако, заметим, что у детей с НОДА в следствии тяжелой неврологической патологии, информация от тактильного анализатора достаточно грубо искажена. Поэтому содержание работы по развитию тактильного восприятия у ребёнка нарушением зрения должно быть индивидуализировано.

Работа по сенсорному развитию включается в урочную и внеурочную деятельность, в содержание коррекционных курсов и проводится поэтапно. Сначала проводится работа, направленная на расширение диапазона воспринимаемых ощущений ребенка, стимуляцию активности. Под активностью подразумеваются психические, физические, речевые реакции ребенка, например, эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация и т.д. В дальнейшем в ходе обучения формируются сенсорно-перцептивные действия. Ребенок учится не только распознавать свои ощущения, но и перерабатывать получаемую информацию, что в будущем поможет ему лучше ориентироваться в окружающем мире.

Предметно-практические действия. Вследствие органического поражения центральной нервной системы процессы восприятия, памяти, мышления, речи, двигательных и других функций у детей нарушены или искажены, поэтому формирование предметных действий происходит медленно, в более поздние сроки. У многих детей с НОДА с УО, достигших школьного возраста, действия с предметами остаются на уровне неспецифических манипуляций. В этой связи ребенку необходима специальная обучающая помощь, направленная на формирование разнообразных видов предметно-практической деятельности. Обучение начинается с формирования элементарных специфических манипуляций, которые со временем преобразуются в произвольные целенаправленные действия с различными предметами и материалами.

Целью обучения является формирование целенаправленных произвольных действий с различными предметами и материалами.

В процессе обучения дети знакомятся с различными предметами и материалами и осваивают действия с ними. Сначала формируются приемы элементарной предметной деятельности, такие как: захват, удержание, перекладывание и др., которые в дальнейшем используются в разных видах продуктивной деятельности: изобразительной, доступной бытовой и трудовой деятельности, самообслуживании.

Альтернативная коммуникация. Для ребенка с НОДА с УО обучение общению представляет большую значимость. Его учат выражать свои желания, нужды, просить о помощи, реагировать на слова говорящих с ним людей. Эта способность является тем средством, с помощью которого он адаптируется в окружающем мире и учится жить в нем. Ребенок, не владеющий экспрессивной речью, затрудняется в полноценном общении с окружающими. Для восполнения этих дефицитов необходимо использовать в обучении ребенка альтернативные средства коммуникации. Они могут использоваться для дополнения речи (если речь невнятная, малоразборчивая) или замены речи (в случае ее отсутствия).

Организация коррекционной работы. Возможности усвоения программного материала у разных детей с НОДА с УО определяют объем и содержание необходимой помощи каждому обучающемуся. Учитывая особенности психофизического развития и индивидуальные возможности конкретного обучающегося, для каждого ребенка составляется индивидуальная программа коррекционной работы.

Коррекционная работа осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка с учётом его психофизических особенностей. В коррекционно-развивающей области учитывается специфика контингента учащихся. Ее содержание направлено на коррекцию психофизического развития личности, создание компенсаторных и социально-адаптационных способов деятельности.

При подготовке и проведении коррекционно-развивающих занятий учитываются индивидуальные особенности каждого учащегося.

Групповые коррекционно-развивающие занятия могут быть включены в программы внеурочной деятельности. Проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий (их место в режиме образовательной организации) определяется организацией самостоятельно, в соответствии с существующими нормативными документами и локальными актами образовательной организации.

Группы комплектуются с учетом однородности и выраженности речевых, двигательных и других нарушений. Наполняемость групп — 2–4 учащихся. Продолжительность групповых и индивидуальных занятий до 25–30 минут. В середине каждого занятия целесообразно проводить физкультминутку.

Коррекционно-компенсаторный подход реализуется всеми участниками образовательного процесса. Ведущими специалистами при этом являются врачи, педагоги-дефектологи, педагоги-психологи, учителя АФК, при показаниях учитель-сурдопедагог, учитель-тифлопедагог, ассистенты -помощники,

воспитатели. Члены междисциплинарной команды осуществляют диагностику, определяют программу коррекции развития ребенка и проводят коррекционные занятия. Кроме того, специалисты дают рекомендации по включению коррекционных компонентов во все формы образовательного процесса.

3.4. Особенности разработки и реализации СИПР для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) в структуре ТМНР

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся

У лиц с РАС те или иные коморбидные[4] расстройства встречаются очень часто (90–95% случаев), и чаще всего - интеллектуальные нарушения: по оценкам разных авторов, в 50–75% случаев аутизма. В то же время, как показывают исследования последнего десятилетия, при ТМНР аутистическая симптоматика (не обязательно диагнозы F84.0, F84.1, F84.5) отмечается в 50–60% случаев.

Несмотря на различия в генезе аутистической симптоматики и её места в структуре сложных нарушений (сочетанное нарушение или адаптивная реакция на другие нарушения, то есть синдром «аутизм-плюс»), коррекция РАС должна начинаться как можно раньше и на первых этапах играть ведущую роль в комплексе лечебно-коррекционных мероприятий. Это обусловлено спецификой аутизма, его основными признаками: нарушением социальной коммуникации и стойкими стереотипными формами интересов, поведения, видов деятельности. Очевидно, что без смягчения (в идеале преодоления) этих нарушений образовательный процесс в лучшем случае будет мало успешен.

Работа с другими нарушениями также необходима во всех случаях. Если аутистические симптомы носят адаптивный характер, то улучшения по другим составляющим сложного комплекса нарушений развития обычно способствуют смягчению, а в последующем иногда и снятию явлений по типу «аутизм-плюс». Даже в случаях сочетанного «ядерного» аутизма эндогенного и(или) органического генеза успешная лечебно-коррекционная работа с коморбидными расстройствами не всегда, но часто способствует смягчению аутистической симптоматики, облегчает стоящие перед специалистами задачи.

Организация психолого-педагогического обследования

В ходе диагностического этапа разработки СИПР (продолжительностью не менее 4 недель, иногда дольше) нужно отметить несколько важных факторов, связанных с особыми образовательными потребностями обучающихся с РАС в структуре ТМНР.

[4] Коморби́дность (от лат. co- «вместе» + morbus «болезнь, недуг») — сосуществование у одного пациента двух или более заболеваний, синдромов или психических расстройств, связанных между собой единым патогенетическим механизмом или совпадающих по времени.

Работа с любым ребёнком должна начинаться с установления взаимодействия (по возможности эмоционального контакта), но в случае аутизма она носит особый характер, сложна, часто требует достаточно продолжительных усилий [13,14].

В ходе проведения психолого-педагогической оценки развития обучающегося обычно происходит уточнение диагноза, генеза аутистических проявлений, а также выявляются те особые образовательные потребности обучающихся с РАС, которые необходимо учитывать при работе с такими обучающимися в текущем учебном периоде. Для этого следует использовать наблюдения, анамнез, результаты медицинских и психолого-педагогических исследований, но относительно определённое заключение возможно лишь после некоторого периода наблюдений.

Кроме того, как и в типичных случаях аутизма, необходимо определить ведущий коррекционный подход [14,15,16]. При этом необходимо учесть, что ни один из наиболее распространённых в практике работы с детьми с аутизмом методов (прикладной анализ поведения, эмоционально-смысловой подход, Flooor-time, TEACCH и некоторые другие) не является в принципе неприемлемым для работы с детьми с другими нарушениями развития. Тем не менее, следует продумать процесс совмещения и(или) преемственности с теми практиками, которые требуются при работе с другими нарушениями развития. Конкретных методических разработок по этому вопросу нет.

Содержание образования

Вне зависимости от возраста ребёнка, спектра и выраженности других нарушений, стратегия работы определяется особыми образовательными потребностями (ООП) обучающегося с аутизмом, а именно:

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;
- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

Каждая из перечисленных ООП предполагает возможность выбора различных конкретных методических инструментов и решений. Например, в целях развития социального взаимодействия рекомендуют: визуальную поддержку, сценарии и ролевые игры, развивающие игры, видеомоделирование, опосредованное воздействие через партнёра, технологически оформленные инструкции, навыки использования групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля, некоторые приёмы прикладного анализа поведения (перечень открытый и может быть дополнен.

Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Для включения в СИПР ожидаемых результатов коррекции проблем поведения в процессе наблюдения за ребёнком на этапе психолого-педагогического обследования важно изучить информацию, связанную с появлением определённого поведенческого акта, чтобы использовать полученные сведения для определения факторов, которые снижают частоту или предупредят нежелательные поведенческие проявления [14, 23].

Для осуществления такого выбора необходимо с учётом индивидуальных особенностей ребёнка (обусловленных не только аутизмом, но и другими нарушениями развития) и средовых условий (особенностей воспитания в семье, истории лечебно-коррекционной работы и т.д.) определить конкретные образовательные задачи и соответствующие средства их решения.

3.5. Особенности разработки СИПР для обучающихся со слепоглухотой

Психолого-педагогическая характеристика слепоглухих детей

Слепоглухота — один из видов сложных сенсорных нарушений, при которых первично нарушены зрение и слух. Тяжелые дефекты зрительной и слуховой систем могут сочетаться с первичными нарушениями интеллекта, речи и иных функций. При слепоглухоте первичные нарушения зрения и слуха ведут к серьезным вторичным проблемам в психическом развитии такого ребенка.

Важно понимать, что нарушение двух самых важных для восприятия дистантных анализаторов серьезно ограничивает возможности ребенка по познанию окружающего мира. В этом случае при отсутствии особым образом организованного обучения неизбежны серьезные вторичные нарушения познавательной деятельности. Даже в случае первично сохранного интеллекта уровень его можно выявить только в результате длительного диагностического обучения.

Особо необходимо отметить, что развитие слепоглухого ребенка во многом зависит от того, в каких условиях он находится. Даже имея хорошие потенциальные возможности, он не сможет их реализовать в полной мере, находясь в условиях сенсорной депривации, поэтому очень важна ранняя слуховая и зрительная коррекция.

Нарушения двигательной сферы у слепоглухих детей чрезвычайно мозаичны и разнообразны, часто имеет место несформированность двигательных навыков, отмечается малый объем двигательной активности этих

детей, что усугубляется с возрастом. Психологическое своеобразие моторики слепоглухих заключается в том, что движения, сформированные на основе контактрецепции, выполняются человеком не в непосредственно воспринимаемом им пространстве, а во вторично отраженном (представляемом на основе осязательно-вибраторного чувства) пространстве, маркированном осязаемыми ориентирами. Этот вид моторики практически осваивается слепоглухонемыми детьми и взрослыми, также как мимика и пантомимика.

При наличии остатков зрения и слуха, при соответствующем обучении, слепоглухой ребенок может использовать их для ориентировки в окружающем мире. Особое значение при слепоглухоте приобретает осязание. Осязательная деятельность руки ребенка с поражением зрения и слуха становится доминантной в познании окружающего мира и в налаживании общения. Восприятие вибрации также используется слепоглухими для ориентировки в окружающем мире. Например, они могут в состоянии покоя ощутить шаги проходящего мимо человека, открывание или закрывание двери, движения людей в помещении этажом выше и т. п.

Эти дети нуждаются в создании обходных путей для овладения человеческой культурой. Важнейшим из них для слепоглухого ребенка является использование совместно-разделенной деятельности, как основного средства общения ребенка со взрослым, особенно на начальных этапах развития.

Большое значение для развития слепоглухого ребенка имеет обучение самообслуживанию и ручному труду, в процессе которого впервые организуется доступное при слепоглухоте полноценное социальное взаимодействие с внешней средой. У ребенка образуются начальные формы специфически человеческого, т.е. культурного, поведения.

Слепоглухие дети нуждаются в формировании предпосылок к развитию деятельности и целенаправленному обучению всем ее видам. Самым главным мотивом к выполнению деятельности для такого ребенка являются возникающие у него потребности (врожденные или приобретенные). А естественные ситуации, в процессе которых эти потребности удовлетворяются, являются средой для обучения слепоглухих детей. Сотрудничая с педагогом в процессе удовлетворения своих потребностей, ребенок усваивает свойства и качества предметов, а также постепенно знакомится со способами их употребления. В этих естественных ситуациях педагог ставит перед ребенком те или иные познавательные и практические задачи, показывает способы их решения, называет действия, что меняет содержание и характер самой деятельности ребенка в процессе развития. Таким образом, ребенок учится постигать окружающую жизнь не созерцательно, а активно, путем непосредственного воздействия на каждый познаваемый им объект. Ребенок, действуя с предметами, познает как внешние, так и скрытые их свойства, обнаруживает некоторые связи, существующие между ними, учится практически применять полученные знания в повседневной жизни. Важность предметно-практической направленности обучения слепоглухих детей трудно переоценить.

Организация психолого-педагогического обследования

Организация и проведение диагностического обследования ребенка с бисенсорным нарушением часто вызывает у педагогов затруднения. В частности, это связано с тем, что педагогу, проводящему диагностику необходимо иметь знания в разных областях медицины, коррекционной педагогики и психологии для проведения комплексной диагностики. Нередко, даже используя объективные методы обследования бывает сложно установить степень снижения слуха и зрения из-за поведения ребенка, трудностей установления контакта, его неготовности к обследованию.

Объективная оценка уровня психического развития ребенка с двойным сенсорным нарушением возможна только в том случае, когда в соответствии с выявленной степенью поражения нарушенных функций подобрано необходимое медикаментозное лечение и постоянно используются рекомендованные средства коррекции (очки, слуховые аппараты или кохлеарные импланты, ортопедические приспособления). Еще одним важным условием является установление эмоционального контакта с ребенком и подбор адекватных средств общения. Это необходимо для того, чтобы ребенок мог продемонстрировать свои возможности доступным для него способом.

Проводится педагогическое наблюдение для оценки зрительных, слуховых и тактильных возможностей ребенка. Следует учитывать, что чем лучше ребенок использует остаточные зрение и (или) слух, тем успешнее происходит его познавательное и эмоциональное развитие. Известно, что умственно отсталые дети с физически нормальным слухом часто нечетко реагируют на звуковые сигналы, а иногда такие реакции просто отсутствуют. У детей с выраженной умственной отсталостью имеются проблемы и с развитием фонематического слуха. Поэтому надо осторожно относиться к данным о нарушении слуха у слепого или слабовидящего ребенка при подозрении на наличие умственной отсталости. Если сложно получить объективные данные о состоянии его слуха, то в СИПР следует включить работу по подготовке такого ребенка к аудиологическому обследованию.

Оценивая развитие слепоглухого ребенка, невозможно ориентироваться на возрастные нормативы по имеющимся навыкам. Когда поражены органы восприятия, движения, пострадал мозг, познание окружающего требует значительных усилий со стороны ребенка и специальной помощи и обучения со стороны взрослого. Поэтому важно учитывать характер его воспитания, качество специальной помощи со стороны взрослых, стимулирующей его развитие.

Ведущим методом диагностики ребенка с ТМНР, включая слепоглухоту, является педагогическое наблюдение. Оцениваются особенности поведения ребенка и его общения с окружающими (в том числе в привычной для него домашней обстановке или обстановке образовательной организации). Успешно зарекомендовал себя анализ видеоматериалов по разным направлениям развития ребенка, который позволяет выявить тонкости поведения ребенка, трудно фиксируемые в обычной жизни.

При обследовании следует обращать внимание на особенности реакции ребенка на новое помещение, новых людей, наблюдать характер его контактов с близкими взрослыми, наличие активности и заинтересованности. Фиксируются индивидуальные способы и средства общения, чувствительность к воздействиям партнера и способность отвечать на них тем или иным образом. При оценке реакций и действий слепоглухого ребенка следует, в первую очередь, обращать внимание на его отношение к окружающим людям и лишь во вторую — на отношение к предметам и игрушкам.

Оцениваются двигательные особенности ребенка, его способы передвижения в пространстве, привычные позы и действия, те движения, которые доставляют ему наибольшую радость (в том числе предлагаемые взрослыми). При обследовании сенсорной сферы необходимо отмечать степень и особенности использования ребенком зрения, слуха, осязания и обоняния при знакомстве с новыми предметами и для ориентировки в пространстве. Следует иметь в виду, что при сложных сенсорных нарушениях ребенок для знакомства с окружающим миром может использовать не только и не столько руки, сколько другие части тела, например, подошвы ног, спину, разные части лица, язык.

Важно понимать, что определить потенциальные возможности развития слепоглухого ребенка можно только в процессе воспитания и обучения в течение достаточно длительного времени, примерно в течение года или даже больше.

Перед обследованием необходимо выяснить у родителей данные о состоянии зрения и слуха ребенка и выяснить, показаны ли ребенку средства слуховой и зрительной коррекции. Иногда бывают ситуации, когда ребенку рекомендовано ношение очков и слуховых аппаратов, но в силу разных причин в домашних условиях ребенок не пользуется средствами коррекции, или отказывается их надевать. В этом случае специалисты (сурдолог, сурдопедагог, тифлопедагог) в процессе обследования периодически предлагают ребенку использовать очки и/или слуховые аппараты/кохлеарные импланты, создавая мотивирующие ситуации. Например, при надевании средств слуховой коррекции включить негромко любимую песню или дать поиграть с любимым музыкальным инструментом. Можно привлечь внимание ребенка при надевании очков к яркой детали, которую он не может увидеть без их использования. Оценивается реакция ребенка на предлагаемые средства коррекции. В случае категорического отказа ребенка от их использования, при условии, что эти средства исправны и соответствуют его зрительным и слуховым возможностям, в СИПР заносится раздел по приучению ребенка к использованию рекомендованных средств слуховой и зрительной коррекции.

Важно выяснить, какими способами родители общаются с ребенком. Это может быть непосредственные обслуживающие действия взрослого (например, при необходимости умывания взрослый отводит ребенка в ванную комнату) или естественные жесты, совместная деятельность, устная речь.

Если с ребенком, у которого нарушен слух, родители общаются устной речью, то важно проверить, насколько ребенок слышит эту речь и понимает ее,

а также на каком расстоянии происходит общение, на которое реагирует ребенок (результативное общение).

Установление контакта с ребенком необходимо для эффективного взаимодействия педагога с ним. В некоторых случаях родители могут представить педагога ребенку. Подходя к слепоглухому ребенку, обязательно нужно предупредить его о своем приближении и начале взаимодействия. Обычно дотрагиваются до тыльной стороны ладони, затем берут за руку и представляются доступным способом (например, предъявив свой символ, или представиться дактильно или с помощью жестов), сопровождая словами приветствия и называя ребенка по имени. При этом наблюдают, как ребенок реагирует на прикосновения, на свое имя.

Для выявления уровня осведомленности об окружающем мире используется предъявление различных наборов предметов. Демонстрация общеупотребительного способа использования предмета говорит о том, что данный предмет ребенку знаком. При обследовании других сфер психического развития также рекомендуется использовать сначала натуральные предметы. Если ребенок демонстрирует умение обследовать предлагаемые предметы и адекватно действовать с ними, можно переходить к использованию моделей и изображений.

При оценке уровня слуховых возможностей в качестве ответной реакции могут выступать замирание, моргание глаз, поворот головы, усиление стереотипных движений, изменение поведения и др.

При оценке речевых возможностей в качестве ответной реакции могут выступать указание на названный предмет, выполнение инструкции «Дай (название предмета)», выбор названного предмета из группы предметов.

При оценке двигательных возможностей важно учитывать доступность предъявляемых инструкций для ребенка. В качестве инструкции может выступать тактильное наблюдение за действиями другого человека, совместная деятельность при выполнении упражнения, использование тактильных моделей движений.

Для объективности обследования рекомендуется в силу большой психической истощаемости ребенка делить диагностические мероприятия на отдельные непродолжительные по времени блоки и предлагать ребенку одинаковые задания несколько раз в разное время.

Содержание образования

Одновременные нарушения слухового и зрительного анализаторов влияют на все виды деятельности ребенка, в том числе на процессы получения и передачи информации (включая способы чтения и письма), взаимодействия и общения, передвижения и ориентирования в пространстве. Для реализации имеющегося у ребенка с двойным сенсорным нарушением потенциала необходимо обучать его социальным способам взаимодействия с предметным миром и людьми, индивидуально дозировано, поэтапно и планомерно расширять его жизненный опыт, используя комплекс специальных методов и

технологий обучения. Особенно важно наладить систему сопровождения семьи, воспитывающей слепоглухого ребенка.

Обучающемуся со сложными сенсорными нарушениями, включающими тяжелые нарушения слуха, зрения и другие расстройства (интеллекта, движений, эмоционально-волевой сферы), ПМПК могут быть рекомендованы различные варианты адаптированных образовательных программ в зависимости от тяжести нарушений и особых образовательных потребностей. Могут быть рекомендованы варианты 1.4 (для глухих обучающихся), 3.4 (для слепых обучающихся), 6.4 (для обучающихся с НОДА) или 8.4 (для обучающихся с РАС) в соответствии с ФАОП НОО ОВЗ или второй вариант адаптированной основной общеобразовательной программы для разных категорий обучающихся в соответствии с ФАООП УО (ИН). В содержание СИПР включается материал учебных предметов и коррекционных курсов в соответствии с федеральным учебным планом указанного варианта ФАОП НОО ОВЗ или ФАООП УО (ИН), однако по рекомендации ПМПК или решению ППк добавляются необходимые в зависимости от других имеющихся нарушений коррекционные курсы, перечень и содержание которых представлены в соответствующих вариантах ФАОП НОО ОВЗ или ФАООП УО (ИН).

Например, для слабослышащего слепого ребенка с ДЦП, обучающегося по варианту 3.4. ФАОП НОО ОВЗ к коррекционным курсам, предусмотренным федеральным учебным планом («Основы пространственной ориентировки», «Социально-бытовая ориентировка», «Ритмика», «Сенсорное развитие», «Предметно-практические действия», «Двигательное развитие» и «Социально-коммуникативное развитие») добавляются коррекционный курс из варианта 1.4 ФАОП НОО ОВЗ «Формирование слухового восприятия и произносительной стороны речи», курс «Альтернативная коммуникация из варианта 6.4 ФАОП НОО ОВЗ; комбинируется содержание курсов «Ритмика» (вариант 3.4) и «Музыкально-ритмические занятия» (вариант 1.4), «Двигательное развитие» (вариант 3.4) и «Двигательная коррекция» (вариант 6.4); включаются индивидуальные логопедические занятия (вариант 6.4). Общее количество занятий должно соответствовать требованиям СанПин и определяется решением ППк организации.

Для детей с нарушениями слуха в структуре ТМНР выделяется дополнительное количество занятий, направленных на развитие слухового восприятия, формирование устной речи и произношения. Для детей с нарушениями зрения в структуре ТМНР организуются дополнительные занятия, направленные на развитие зрительного восприятия признаков и свойств окружающего мира, ориентировку на своем теле и в пространстве, развитие тактильных ощущений, знакомство с элементами тифлографики.

Для детей с двигательными нарушениями в структуре ТМНР организуются специальные занятия, направленные на развитие двигательной деятельности, развитие мелкой моторики, развитие речевого общения, формирование пространственных и временных представлений.

Дополнительное время уделяется подбору и отработке адаптивных техник выполнения деятельности по приему пищи, гигиене и другим разновидностям самообслуживания.

При наличии у ребенка с ТМНР коммуникативных проблем в расписание включается дополнительное количество занятий для развития средств коммуникации и формирования поведения в среде сверстников, формирования навыков самообслуживания и продуктивной деятельности. Дополнительной работы требуют формирование алгоритмов произвольного высказывания, навыков подражания, обучение пониманию эмоций другого человека в рамках предметной деятельности.

Таким образом, при разработке СИПР необходимо учесть как актуальные потребности ребенка в коррекционной работе, так и требования СанПин по объему учебной нагрузки. Хорошо зарекомендовало себя использование комбинированных уроков, где в рамках одного занятия решаются образовательные задачи из разных направлений коррекционной работы.

Овладение навыками самообслуживания слепоглухим человеком носит специфический характер и требует дополнительного времени и применения специальных педагогических средств, что должно быть отражено в СИПР. В зависимости от уровня самостоятельности при выполнении элементарных бытовых действий, одни и те же мероприятия по режиму дня могут быть использованы как обучающая ситуация, внесены в график присмотра или в список мероприятий по уходу.

При планировании деятельности по формированию навыков самообслуживания рекомендуется использовать метод систематизированного наблюдения М.В. Переверзевой [17,18], в котором представлены последовательность операций (мини-действий) в порядке усложнения, а также возможные уровни проявления самостоятельности ребенком при выполнении деятельности по самообслуживанию.

В рамках работы по обучению слепоглухого ребенка самообслуживанию педагоги обучают детей и элементарным трудовым навыкам. Необходимо привить такому ребенку потребность к труду, умение радоваться результатам своего труда и труда окружающих людей, овладеть навыками коллективного труда.

Формирование средств общения является основополагающим элементом обучения и воспитания слепоглухого ребенка. Важно использовать спонтанно возникшие естественные ситуации или создавать искусственные ситуации для вовлечения ребенка в процесс общения. Это реализуется на специальных занятиях, которые также должны найти отражение в расписании. Включение слепоглухого ребенка в группу сверстников имеет немаловажное значение не только для формирования средств общения, но и для воспитания нравственных качеств. При потере зрения и слуха очень трудно осознать наличие других людей вокруг, очень тяжело приспособиться к их присутствию, их воздействию на тебя. Поэтому групповое начало учебного дня для таких детей является хорошим основанием для дальнейшей работы такого ученика.

Занятия лепкой, аппликацией, рисованием (при достаточно сохранном зрении) помогают ребенку овладевать понятиями, связанными с различными свойствами предметов, поэтому эти уроки рекомендуется включать в СИПР слепоглухого обучающегося независимо от возраста. Следует отметить, что после освоения ребенком элементарных навыков работы с материалом (пластилин/глина, строительный материал/конструкторы, картон/бумага) и создания простейших форм указанные виды деятельности будут являться важным инструментом проверки знаний, оценки правильности освоенного материала. Так как через анализ вылепленных предметов или сконструированных макетов педагог сможет оценить, насколько верно закрепились изученные понятия. Например, в ходе изучения глагола «сидеть» педагог может попросить ученика слепить птичку, сидящую на ветке, и по тому, каким образом ребенок изобразит положение птицы можно оценить, насколько верно он понимает данное слово в контексте ситуации. Также и изготовление макетов позволяет лучше, осмысленнее работать над понятиями пространственной ориентировки: впереди-сзади, слева-справа, далеко-близко и т. п.

В процессе обучения и воспитания ребенка с комплексными сенсорными нарушениями (слепоглухотой) ознакомление с окружающей жизнью происходит не только на специально организованных занятиях, а в процессе самой жизни ребенка, в процессе выполнения им ежедневных рутинных действий. Самостоятельное (по подражанию, стихийно) освоение мира людей и вещей при двойном нарушении зрения и слуха крайне затруднительно. Из-за резкого ограничения дистантного восприятия окружающего мира особенно актуальными в этом направлении образования становятся занятия, проводимые вне учебного помещения, в реальных условиях существования ребенка: в семье, на улице, на огороде или в оранжерее. Действия людей в любых сферах деятельности должны осваиваться ребенком при непосредственном наблюдении и участии в этих действиях (с допустимой помощью педагога). Все это должно найти отражение в содержательном и организационном разделах СИПР.

Особое значение для слепоглухого ребенка имеет осязание. Развитие осязательного восприятия должно осуществляться не только на специальных занятиях, а быть включено в каждый урок. Прежде чем ребенок начнет осуществлять какое-либо действие, прежде чем ему будет введено новое слово или понятие, ребенок должен получить возможность ознакомиться с ним тактильно (на ощупь). Компенсация потери зрения и слуха через тактильное восприятие позволит такому человеку реалистичнее и доступнее осознать картину мира. Понятия наполнятся реальным содержанием только после того, как у ребенка реализуется возможность изучить предмет или явление с помощью всех доступных ему чувств, включая осязание. Развитие тактильного чувства также необходимо в пропедевтических занятиях по изучению рельефно-точечной системы Брайля, что позже может пригодиться при изучении указанной системы письма и чтения.

Необходимо проводить специальные занятия по обучению безопасному передвижению, техникам безопасного передвижения, использования ориентиров и трости. Часто для проведения подобных занятий в педагогическом коллективе выделяется особый педагог, прошедший дополнительную подготовку по указанному направлению обучения. Тренировка освоенных навыков безопасного передвижения может происходить как в помещении учреждения, так и на улице.

Условия реализации СИПР

Следует обратить внимание на то, что все указанные элементы образовательной программы должны быть максимально укоренены в практическом опыте ежедневного пребывания ребенка в учреждении. В качестве учебного материала используются в основном те предметы, с которыми ежедневно сталкивается слепоглухой воспитанник. Ведущим методом обучения слепоглухого ребенка является метод совместно-разделенной деятельности.

Независимо от формы обучения ребенка с выраженными сенсорными нарушениями в структуре множественных при проведении занятий и выполнении режимных моментов крайне важно использовать индивидуальные средства коррекции, такие как слуховые аппараты, очки, кохлеарные импланты. Отсутствие адекватной сенсорной коррекции на основе использования индивидуальных средств реабилитации негативно сказывается на всех сторонах психического развития детей с комплексными сенсорными нарушениями, с ТМНР и крайне затрудняет процесс его обучения и воспитания.

При организации учебного процесса для слепоглухого ученика необходимо учитывать его особые образовательные потребности в:

- стабильности и повторяемости условий: ребенку с нарушенными зрением и слухом очень трудно осознать окружающее его пространство, постоянство этого пространства и повторяемость действий позволят ребенку постепенно их усвоить;
- безопасности: на часто используемых маршрутах передвижения детей с нарушениями зрения не должны находиться посторонние предметы, которые могут служить причиной падения, столкновения, иного инцидента;
- соблюдении режима дня и деятельности: фиксированная, повторяющаяся последовательность действий, совершаемых ребенком в течение дня, делает для него предсказуемым весь день. Четкое соблюдение режима дня, использование цепочек действий позволяют ребенку усвоить общепринятые нормы поведения и понятия времени;
- правильно организованной среде с учетом факторов, влияющих на состояние ребенка, таких, как акустика, освещение, зонирование, доступность и безопасность;
- строгом отборе дидактического материала и наглядных пособий, прежде всего практической направленности, связанных с жизнедеятельностью ребенка;
- использовании наглядных и практических методах обучения: именно через практическое овладение навыками использования того или иного предмета,

через непосредственное восприятие (тактильное, посредством обоняния и др.) ребенок знакомится с предметами ежедневного обихода. И только через подобное знакомство с предметами и действиями ребенок получает реальное осознание происходящего, закрепленное в слове. Только так словарный запас становится значимым для ребенка, а не приводит к вербализму (отрицательной стороне механического овладения лексикой, без освоения значащей стороны слова, понятия).

Библиографический список

1. Верещага, И. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха / И. В. Верещага, И. В. Моисева, А. М. Пайкова. — Москва: Теревинф, 2017. — 140 с. — Текст: непосредственный.
2. Выявление детей с подозрением на снижение слуха: младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст: методическое пособие / Под ред. Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко. — 2-е изд. — Москва: Экзамен, 2004. — 95 с. — Текст: непосредственный.
3. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: от. изучения к новаторским практикам воспитания и обучения: хрестоматия / Т. Н. Исаева [и др.]; под ред. Т. А. Соловьевой, С. Б. Лазуренко. — Москва: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2022. — 424 с. — Текст: непосредственный.
4. Елисеева, Е. Н. Проведение первичной оценки развития обучающихся с выраженными нарушениями интеллекта на основе психолого-педагогического обследования: методические рекомендации и диагностический материал / Е. Н. Елисеева, О. В. Истомина, Е. А. Рудакова; под ред. А. М. Царёва. — Псков: ФРЦ ИН ТМНР, 2019. — 42 с. — Текст: непосредственный.
5. Елисеева, Е. Н. Оценка базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития: учебно-методическое пособие / Е. Н. Елисеева, Е. А. Рудакова, Е. В. Семенова; под научной редакцией А. М. Царёва. — Екатеринбург: УрГПУ, 2023. — 34 с. — Текст: непосредственный.
6. Елисеева, Е. Н. Система оценки достижения ожидаемых результатов образования обучающихся по СИПР (часть 1) / Е. Н. Елисеева, Е. А. Рудакова, А. М. Царёв. — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2021. — № 6. — С. 4–13.
7. Елисеева, Е. Н. Система оценки достижения ожидаемых результатов образования обучающихся по СИПР (часть 2) / Е. Н. Елисеева, Е. А. Рудакова, А. М. Царёв. — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2021. — № 7. — С.7–18.
8. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. — Москва: Национальный книжный центр, 2021. — 202 с. — Текст: непосредственный.
9. Забрамная, С. Д. Изучаем обучая: методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / С. Д. Забрамная, Т. И. Исаева. — Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2002. — 112 с. — Текст: непосредственный.

10. Изучение, воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями (XX век): хрестоматия / Т. А. Басилова [и др.]. — Москва: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2022. — 532 с. — Текст: непосредственный.
11. Левченко, И. Ю. Методологические основания системы обследования детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития: монография / И. Ю. Левченко. — Москва: Московский городской педагогический университет, 2019. — 112 с. — Текст: непосредственный.
12. Левченко, И. Ю. Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории: методическое пособие / И. Ю. Левченко, А. Я. Абкович. — Москва: Парадигма, 2019. — 28 с. — Текст: непосредственный.
13. О дифференцированном подходе к комплексному сопровождению детей с аутистической симптоматикой в рамках ТМНР / С. А. Морозов. — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2018. — №7. — С. 51–55.
14. Морозов, С. А. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие / С. А. Морозов, Т. И. Морозова. — Москва: Книжное издательство, 2017. — 323 с. — Текст: непосредственный.
15. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С. С. Морозова. — Москва: ВЛАДОС, 2007. — 176 с. — Текст: непосредственный.
16. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва: Теревинф, 1997. — 341 с. — Текст: непосредственный.
17. Переверзева, М. В. Критерии оценки при диагностике развития детей с тяжелыми множественными нарушениями на начальном этапе обучения / М. В. Переверзева. — Текст: непосредственный // Детская и подростковая реабилитация. — 2013. — №1(20). — С. 71–76.
18. Переверзева, М. В. Разработка индивидуальной программы формирования навыков самообслуживания для ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития / М. В. Переверзева. — Текст: непосредственный // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2017(17). — №1. — С. 84–90.
19. О направлении разъяснений по организации образования обучающихся с ОВЗ в 2023/24 уч. г.: Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 31 августа 2023 № АБ-3569/07 // КонсультантПлюс: справочная правовая система [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_456686/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ — Текст: электронный.
20. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства

просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 № 1022 // КонсультантПлюс: справочная правовая система [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_438538/ — Текст: электронный.

21. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 № 1023 // КонсультантПлюс: справочная правовая система [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442699/ — Текст: электронный.
22. Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 № 1026 // КонсультантПлюс: справочная правовая система [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_436515/ — Текст: электронный.
23. Розанова, Т. В. Методы психолого-педагогического изучения глухих детей со сложным дефектом / Т. В. Розанова. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 1992. — №2–3. — С. 5–11.
24. Солнцева, Л. И. Слепые и слабовидящие дети со сниженной умственной работоспособностью / Л. И. Солнцева. — Москва: Институт коррекционной педагогики РАО, 1998. — 18 с. — Текст: непосредственный.
25. Учебно-методический комплекс по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / Учебно-методический комплекс: [сайт]. — Москва. — 2016. – URL: http://умксипр.рф — Текст: электронный (дата обращения: 24.05.2023).
26. Царёв, А. М. Актуальные вопросы создания организационно-методических условий реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР) / А.М. Царёв. — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2016. — № 4. — С. 8–14.
27. Царёв, А. М. Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) как основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС / А. М. Царёв. — Текст: непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2016. — № 3. — С. 33–42.

Приложение 1. Методические рекомендации по проведению психолого-педагогического обследования обучающихся с ТМНР

Организация и содержание психолого-педагогического обследования.

Целью психолого-педагогического обследования является выявление особенностей развития обучающегося с ТМНР для определения особых образовательных потребностей и разработки СИПР. За период обучения обследования проводятся неоднократно. Первичное — с целью определения зоны актуального развития на этапе начала освоения адаптированной основной общеобразовательной программы, в первые два месяца после поступления в образовательную организацию. Последующие, углубленные обследования, проводятся в течение первого месяца нового учебного года для уточнения зоны актуального развития и оценки динамики освоения СИПР в процессе обучения, воспитания и коррекционно-развивающей работы.

Задачи обследования:

- оценить актуальный уровень обучающегося по основным линиям развития;
- выявить потенциальные возможности обучающегося с ТМНР;
- определить особые образовательные потребности обучающегося с ТМНР;
- оценить личностные качества обучающегося: мотивацию, самостоятельность, способность к сотрудничеству;
- выявить потребность в использовании средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

Психолого-педагогическое обследование проводит экспертная группа ОО (междисциплинарная команда специалистов) по разработке и реализации СИПР, в которую входят учитель класса, учитель-дефектолог (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), учитель по АФК, педагог-психолог, учитель-логопед, тьютор. При необходимости привлекаются дополнительные специалисты (врач, социальный педагог и др.). При отсутствии кого-либо из этих специалистов возможно их привлечение на основе сетевого или межведомственного взаимодействия.

Присутствие врачей при первичном обследовании ребенка желательно, но, если в штате образовательной организации врач отсутствует, медицинское обследование ребенок может пройти в медицинском учреждении и результаты этого обследования должны быть представлены в образовательную организацию до первичного обследования, чтобы другие специалисты могли с ними ознакомиться.

Медицинские обследования должны быть представлены заключениями: врача-психиатра, врача-невролога, сурдолога, офтальмолога, при необходимости и других специалистов.

Психологическое обследование должен проводить педагог-психолог. При проведении обследования он использует доступные для обучающегося экспериментально-психологические, стандартизированные методики, опросники для родителей. При необходимости задания могут быть адаптированы с учетом речевых и двигательных возможностей ребенка. Наиболее информативны результаты психологического обследования при изучении познавательной деятельности, эмоционально-личностного и коммуникативного развития. Психологическое изучение родительских позиций позволяет оценить социальную ситуацию развития обучающегося.

Социальный педагог изучает социальное окружение ребенка и социально-бытовые условия семьи для выявления возможностей и дефицитов семьи и ее реабилитационного потенциала.

Олигофренопедагог обследует познавательную деятельность ребенка, сурдопедагог проводит обследование состояния слухового восприятия, речи и коммуникации; тифлопедагог — обследование зрительного восприятия, осязания, пространственной ориентировки. Логопед обследует речевое и коммуникативное развитие ребенка (при нарушениях слуха у ребенка — совместно с сурдопедагогом, при нарушениях зрения — совместно с тифлопедагогом). Оценку двигательного развития проводит специалист по адаптивной физической культуре.

Оценку сформированности навыков самообслуживания проводят члены экспертной группы по разработке и реализации СИПР, при необходимости с привлечением воспитателей.

Специальные условия организации обследования:

- Создание комфортной для обучающегося среды (создание благоприятной обстановки, доброжелательное отношение, эмоциональная поддержка действий ребенка, положительное стимулирование любых его достижений и попыток выполнить задание.
- Создание материально-технической среды. Необходимо использовать специальную мебель, важно выбрать специальную позу, в которой ребенок наиболее успешен, например, в положении лежа на животе. При трудностях удержания позы сидя использовать вертикализатор. Материалы для обследования должны быть заранее подготовлены с учетом двигательных особенностей, наличия сенсорных нарушений. Все материалы должны соответствовать требованиям СанПин, чтобы их было легко обрабатывать.
- При наличии нарушений слуха обследование должно проводиться в помещении с хорошей звукоизоляцией. Если ребенок пользуется слуховыми аппаратами/кохлеарными имплантами, их использование ребенком при обследовании необходимо.
- При нарушениях зрения должны быть соблюдены требования СанПин к освещению помещения. При наличии у ребенка очков при обследовании он

должен быть в очках. Для слепых детей подбираются специальный диагностический материал (объемный, с различными тактильными поверхностями, выделенным контуром); увеличенные или с выделенным контуром картинки для слабовидящих.

- Для некоторых детей может быть рекомендовано использование электронных устройств.
- Если ребенок использует какие-либо коммуникативные средства (жесты, карточки, пиктограммы, электронные программы и т.п.), то желательно включить использование данных средств в процесс обследования.
- Во время обследования необходимо не допускать переутомления. В связи с этим время обследовании может быть пролонгировано, разбито на отдельные этапы, которые будут проводиться в разные дни. Следует отказаться от временных ограничений при выполнении ребенком заданий.
- Все результаты обследования должны быть зафиксированы в протоколах. В каждом протоколе должны быть указаны дата и время начала и окончания обследования.
- При обследовании ребенка с выраженными двигательными или тяжелыми сочетанными нарушениями может быть привлечен ассистент-помощник, оказывающий техническую помощь.

Проводится качественная и количественная оценка выполнения заданий обучающимся. Количественная оценка осуществляется для объективизации данных обследования, сопоставления данных первичного обследования с результатами мониторингов эффективности реализации СИПР. Качественная оценка служит ориентиром при разработке содержательной части СИПР. По окончанию обследования членами экспертной группы составляется психолого-педагогическая характеристика обучающегося и конкретизируется содержание СИПР.

В протоколах по всем направлениям обследования (см. Приложение 2), предлагается количественная оценка в диапазоне от 0 до 5 баллов.

Критерии количественной оценки при выполнении действий	Балл
Отказ от деятельности, выполнения заданий или реакция не выявлена	**0**
Выполнение действий совместно с педагогом (рука в руке).	**1**
Выполнение действий со значительной помощью взрослого (пошаговое подражание / неоднократный показ действия / физическая помощь).	**2**
Выполнение действий на основе образца, со стимулирующей и организующей помощью.	**3**
Выполнение действий преимущественно самостоятельно, но необходима организующая помощь и/или подсказка.	**4**
Действия выполняются самостоятельно.	**5**

В каждом протоколе эта оценка детализируется по конкретному разделу обследования.

Содержание психолого-педагогического обследования обучающихся с ТМНР включает оценку:

- коммуникативных навыков;
- эмоционального развития и поведения;
- двигательного развития;
- навыков самообслуживания;
- слухового восприятия;
- зрительного восприятия;
- осязательного восприятия;
- пространственной ориентировки;
- мышления;
- представлений об окружающем мире;
- математических представлений;
- деятельности;
- речи.

Коммуникативные навыки

Обследование коммуникативных навыков направленно на анализ и оценку способности обучающегося взаимодействовать и общаться с другими людьми. Оцениваются характер общения и вариативность средств коммуникации.

Перед началом обследования важно выяснить у родителей, как они общаются с ребенком, каким образом ребенок может выразить свою просьбу или желание, как родители понимают ребенка в других случаях. Важно выяснить, использует ли ребенок средства альтернативной или дополнительной коммуникации. В этом случае оцениваются навыки и потребности обучающегося в использовании таких средств.

При отсутствии речи проводится наблюдение за невербальными сигналами ребенка, такими как мимика, жесты, позы и выражение лица. Эти сигналы могут давать подсказки о его потребностях и намерениях. Важно учитывать, как ребенок взаимодействует с окружающей средой в различных ситуациях. Например, какие действия он выполняет, чтобы выразить свои потребности или пожелания.

При наличии речи оценивается возможность ребенка устно выразить просьбу, понимание простых инструкций.

Можно провести наблюдение за общением обучающегося с родителями, создав для этого в момент обследования специальную ситуацию, в которой ребенку необходимо что-то попросить у мамы или сообщить что-то папе и др.

Оценивается способность обучающегося попросить заинтересовавший предмет или продолжить деятельность, сообщить о нежелании или отказе от деятельности, в некоторых случаях рассказать о себе, своих потребностях, какой-то ситуации. Определяется вид средства коммуникации, которую использует обучающийся в каждом из этих случаев. Он может использовать несколько разных коммуникативных средств для разных ситуаций или только одно из них, вербальное или невербальное.

Если навыки общения сформированы, то определяется, какие средства общения доступны ребенку и возможности ребенка использовать вербальные средства коммуникации.

Эмоциональное развитие и поведение

Оценка эмоционального развития и поведения обучающегося осуществляется в процессе наблюдений за реакциями ученика на общение с близкими взрослыми (родителями), педагогами, детьми, а также в процессе всего психолого-педагогического обследования. До проведения наблюдений целесообразно выяснить у родителей, как ученик ведет себя дома, в общественных местах, в знакомой и незнакомой обстановке. В течение периода наблюдений за эмоциональным развитием и поведением важно, чтобы ребенок был адаптирован к условиям класса, школы. При проведении обследования необходимо проследить за эмоциями обучающегося при входе в школу, реакции на обращение к нему взрослых, детей. Фиксируется эмоциональный фон: позитивный (спокоен, доброжелателен, проявляет положительные реакции: улыбается, смеется, воспроизводит жесты и выразительную мимику), неустойчивый (неуверенность, разные эмоции в одинаковых ситуациях, колебания эмоционального фона), негативный (негативные эмоциональные реакции, плач, крик, напряжение) и ситуации, в которых он регистрируется. Особое внимание нужно обратить на обучающихся с РАС в структуре ТМНР, их реакции на знакомых взрослых, общение с детьми. В ходе проведения оценки коммуникативных навыков следует отметить реакции на доброжелательное общение взрослого с обучающимся и его реакции: улыбка, двигательная реакция, выразительная мимика, жесты, вокализации, речь. Необходимо создать ситуации, когда в класс приходит незнакомый ученику человек, зафиксировать, как реагирует ученик на появление нового человека, на попытки его общения с обучающимся.

В процессе обследования необходимо включить ребенка в совместную деятельность со сверстником и в группу обучающихся и понаблюдать за реакциями на взаимодействие с детьми. Необходимо зафиксировать, может ли ученик подражать эмоциям педагога, как он реагирует на изменение интонации и мимики при других эмоциональных ситуациях: на строгое или грустное выражение лица, и какие эмоциональные реакции демонстрирует при этом, насколько они соответствуют ситуации. В процессе оценки эмоционального развития отмечают, может ли ребенок контролировать свои эмоциональные

проявления, изменять их по просьбе взрослого, в ответ на его действия, путем смены вида деятельности.

Особое значение имеет оценка поведения ребенка, т.к. поведение определяет возможности его адаптации в школе, классе, общения со взрослыми и детьми, включения в коллектив сверстников, результативность воспитания и обучения. Фиксируется адекватное, соответствующее ситуациям общения поведение ребенка или, наоборот, неадекватное, проблемное поведение. У ребенка могут наблюдаться аутостимуляции, стереотипии, агрессия по отношению к сверстникам и взрослым, самоагрессия, неадекватный крик, неадекватный смех, неадекватный плач, физическое сопротивление, отказ от выполнения предлагаемой деятельности, невыполнение инструкций или иное. В процессе всего обследования необходимо зафиксировать реакцию ребенка на похвалу взрослого, неуспех своих действий, замечания взрослого, запрет действий. По возможности необходимо оценить поведение ребенка в бытовых ситуациях, свободной и учебной деятельности, возможность изменения поведения в соответствии с требованиями и замечаниями.

Двигательное развитие

Оценка двигательного развития ребёнка с ТМНР проводится с целью определения сформированности двигательных навыков и перспективы развития движений. Оцениваются способ передвижения, возможность удержания позы сидя, состояние манипулятивных функций.

Дети с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью без дополнительных нарушений имеют недостатки двигательного развития. Они неловки, имеют трудности удержания равновесия, у них недостаточно сформирована мелкая моторика. Недостатки моторного развития отражают клиническую картину выраженных интеллектуальных нарушений Особенности моторики в этой группе детей с ТМНР в ходе обследования, обучения и воспитания не требуют использования специального оборудования или специальных методов коррекции и развития двигательных функций. Эти дети могут успешно справляться с программой АФК представленной для варианта 2 ФАООП О УО (ИН).

Особое значение имеет оценка двигательного состояния детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обусловленными тяжёлым поражением центральной нервной системы. В данную группу входят дети, не способные к самостоятельному передвижению, либо испытывающие существенные трудности в передвижении. Манипулятивные функции у этих детей развиты недостаточно, а у некоторых полностью отсутствуют.

При их обследовании важно использовать технические средства реабилитации (ТСР). Правильность подбора технических средств для обучающегося с тяжелыми нарушениями опорно-двигательных функций в процессе диагностического обследования может повлиять на успешность выполнения предлагаемых заданий.

Во время обследования следует обратить внимание на выбор позы ребенка. Необходимо обследовать ребенка в наиболее комфортном для него положении, в котором минимально влияние нарушения мышечного тонуса и патологических рефлексов. Не всегда это бывает положение сидя. Возможно, ребенку наиболее удобно в положении лежа на животе или в вертикальном положении в вертикализаторе. При помещении ребенка в специальное кресло или в вертикализатор необходимо учитывать медицинские противопоказания и соблюдать время, рекомендованное при использовании данного оборудования.

Наряду с оценкой общего моторного развития большое значение имеет анализ отдельных функциональных возможностей ребенка. В первую очередь это касается функциональных возможностей кистей рук. Оценка этих возможностей позволяет прогнозировать развитие навыков самообслуживания, графических навыков и способность к овладению АДК.

При обследовании функций рук определяется объем движений в суставах, положение рук при ходьбе и в процессе предметных манипуляций, наличие и степень выраженности нарушений мышечного тонуса, способность произвольно удерживать и отпускать предмет, форсированность основных видов захвата и его качество, возможность выполнения манипуляций с предметами, их качество и скорость выполнения, способность осуществлять изолированные движения пальцами, характеристика графических навыков. Движения каждой руки оценивается отдельно.

При обследовании двигательной сферы ребёнка с ТМНР важно обратить внимание на состояние артикуляционного аппарата, которое отражается в речедвигательных нарушениях. Обследование позволяет выявить проблемы, связанные с выраженными нарушениями мышечного тонуса в артикуляционном аппарате. В результате этого в наиболее тяжёлых случаях выявляются трудности с приёмом пищи (нарушение жевания и глотания), отмечаются анартрия или тяжелая дизартрия. Таким детям на начальных этапах обучения показано использовании АДК.

Могут использоваться различные средства АДК, подбор их должен проводиться индивидуально.

Результаты обследования двигательной сферы заносятся в протокол оценки двигательного развития. Оценивается общее двигательное развитие, моторика рук, речедвигательные возможности. Каждый из параметров оценивается по 6-ти балльной шкале от 0 до 5 баллов. Протокол оценки двигательного развития детей с ТМНР представлен в приложении.

При желании специалисты могут выбрать иные методы оценки двигательной сферы ребёнка с ТМНР. Для объективизации оценки двигательного развития может использовать система оценки глобальных моторных функций. В системе оценки выделяется V уровней двигательного развития[5].

Анализ практического опыта показывает, что информативной и простой в использовании является также система оценки функций верхних конечностей

[5] Левченко И.Ю., Абкович А.Я. Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории. Методическое пособие./ Левченко И.Ю., Абкович А.Я. – М.: Парадигма, 2019. – 28 с.

(авторы: В.Г. Босых и Н.Т. Павловская)[6]. Шкала предполагает пятибалльную оценку от 1–5 баллов. Система может использоваться при оценке моторных функций рук как у детей с НОДА, так и у детей умеренной, тяжёлой или глубокой умственной отсталостью без двигательных ограничений.

Навыки самообслуживания

Перед проведением **первичных** диагностических мероприятий по оценке сформированности навыков самообслуживания необходимо собрать информацию о том, каким образом эта деятельность осуществляется в домашних условиях, насколько ребенок самостоятелен при выполнении тех или иных навыков. Уточнение особенностей процесса (наличие режима, обязательных ритуалов, выраженных предпочтений, необходимость специальной мебели и приспособлений и др.) поможет создать условия, приближенные к домашним (конечно, если речь не идет о деструктивных привычках). Важно понимать, что для ребенка с ТМНР при поступлении в образовательную организацию негативное поведение может быть проявлением трудностей его адаптации к новым условиям и не относиться непосредственно к сформированности самообслуживания.

При проверке навыков самообслуживания необходимо создать условия, которые способствуют осуществлению самообслуживания. Важно, чтобы вся мебель, санузел и раковина соответствовали росту ребенка.

Личные средства гигиены и другие предметы, необходимые для самообслуживания, по весу и размеру должны соответствовать возможностям ребенка и расположены в постоянном и доступном для ребенка месте, чтобы он мог при необходимости их самостоятельно взять и использовать.

Для детей со сложными сенсорными нарушениями необходимо предварительное практическое знакомство с каждым помещением организации, где осуществляется деятельность по самообслуживанию, с местами хранения необходимых бытовых предметов, алгоритмами выполнения деятельности в данных конкретных условиях образовательной организации. Все, с чем сталкивается ребенок в контексте бытовой ситуации, должно быть им обследовано. Обязательным условием является сообщение ребенку со сложными сенсорными нарушениями о предстоящей деятельности в доступной для него форме. Это, прежде всего, совместно-разделенная деятельность, предъявление предмета, устно-жестовое обозначение предмета и деятельности. При наличии выраженных нарушений зрения жесты воспроизводятся руками ребенка. Аналогично предъявляются и другие инструкции.

При наличии выраженных двигательных нарушений значительная часть навыков самообслуживания недоступны ребенку для выполнения и включаются в программу ухода. Для обучения определяются задачи, включающие формирование и совершенствование доступных ребенку операций внутри каждого из навыков.

[6] Там же.

При проведении наблюдения важно в соответствующем помещении в процессе выполнения режимного момента предоставить ребенку бытовой предмет (ложка, чашка, шапка, зубная щетка и т.д.) и достаточно времени, чтобы зафиксировать его реакцию. В процессе наблюдения отмечаются, какие действия с предметом пытается выполнить ребенок, сколько времени ему необходимо, чтобы приступить к выполнению этой деятельности. Фиксируется необходимая степень помощи ребенку в соответствии с критериями оценки.

Как правило, обследование начинается с оценки сформированности навыков приема пищи. Перед проведением обследования проводится анализ пищевых предпочтений ребенка и выбор для проведения наблюдения такой пищи, которая ребенку нравится или которую он употребляет дома чаще всего. Эта пища предлагается ребенку в привычной для него консистенции (жидкая, пюреобразная, твердая).

При наличии выраженных двигательных нарушений важно уточнить у родителей способ кормления: самостоятельное или через зонд/гастростому. Важно уточнить прикус и размер языка, т.к. в некоторых случаях это может вызывать затруднения в акте приема пищи, поступления пищи в полость рта, откусывании, жевании и формировании пищевого комка, приводить к выпадению/вытеканию пищи изо рта. Возможности глотания: попадает ли пища/жидкость в нос, наблюдаются ли поперхивания, кашель, удушье, срыгивание, рвота. Возникают ли неприятные ощущения при глотании; приходится запивать твердую пищу; не проходит твердая пища.

Критериями необходимости ухода являются кормление через зонд/гастростому, выпадение/вытекание пищи изо рта, попадание пищи/жидкости в нос (нарушение функции мягкого неба), поперхивание, кашель, удушье (попадание пищи в гортань), срыгивание, рвота при нарушениях приема пищи на уровне пищевода.

Для детей с двигательными нарушениями необходимо правильно позиционировать ребенка, т.е. усадить его таким образом, чтобы не усиливать спастику и осуществлять необходимую поддержку головы и туловища по бокам и под ногами. Желательно подобрать столовые приборы, адаптированные к возможностям ребенка с двигательными нарушениями. Ребенку в устно-жестовой форме предлагается сесть на стул за стол, сообщается доступным для него коммуникативным способом, что он сейчас будет кушать, предоставляется возможность посмотреть (обследовать руками в случае выраженных нарушений зрения) стоящую на столе тарелку с едой, ощутить запах еды. Пища должна быть не горячей и не холодной, чтобы, пробуя ее на вкус, ребенок не получил неприятных ощущений.

Если ребенок в домашних условиях ел самостоятельно, то, скорее всего, это умение он продемонстрирует и в условиях учреждения. Если ребенок не ел самостоятельно, то процесс кормления осуществляется в совместно-разделенной деятельности. В этом случае специалист, проводящий обследование, обращает внимание на минимальные проявления ребенком адекватной двигательной активности. Когда специалист ощущает импульс руки ребенка к нужному движению, то ослабляет свою руку и дает этому импульсу

реализоваться до полного угасания, в этот момент педагог снова подхватывает руку ребенка и продолжает деятельность до достижения результата. Фиксируется уровень активности ребенка по каждой входящей в состав навыка операции.

Может потребоваться несколько кормлений, в процессе которых проводится оценка всех входящих в навык операций. Проявление негативного поведения в процессе принятия предпочитаемой пищи обозначит область дискомфорта ребенка и послужит маркером для более тщательного обследования.

Аналогично при одевании и раздевании, умывании, чистке зубов, причесывании, пользовании туалетом наблюдение проводится в соответствующем помещении в деятельности по режиму. В случае выраженных двигательных нарушений физическая невозможность выполнения соответствующего движения является критерием необходимости ухода в процессе раздевания-одевания, умывания, пользования туалетом.

Анализ результатов наблюдения, совместное обсуждение с родителями потребности в уходе, помогают в планировании и организации развивающего ухода с учетом рекомендаций родителей и специалистов по двигательному развитию.

Слуховое восприятие

Проведение проверки слухового восприятия необходимо для оценки возможностей ориентироваться на звучания в окружающем пространстве, эмоционального и познавательного развития, овладения речью. Проведению проверки предшествуют наблюдения за реакцией ученика на окружающие бытовые звуки, звучания музыкальных игрушек или инструментов, голоса и речь родителей, педагогов, других обучающихся.

Для оценки восприятия социально значимых, важных для повседневной деятельности обучающегося с ТМНР бытовых звуков и шумов целесообразно провести наблюдения за его поведением и реакцией на бытовые звуки[7]. К этим звучаниям относятся: звонок в дверь, стук в дверь, звонок телефона, звук падающего предмета, звук включенного телевизора. Такие наблюдения проводятся в процессе режимных моментов или в специально организованных ситуациях. Необходимо зафиксировать реакцию на бытовые звуки: реакции не последовало, повернулся, появилась удивленная мимика, указал на дверь рукой, двинулся в направлении двери; указать расстояние, на котором возникла реакция.

Оценка восприятия звучащих музыкальных инструментов необходима для последующего планирования работы по музыкальному воспитанию, эмоционального развития обучающихся. Используются музыкальные инструменты, звучания которых различаются по силе и высоте: барабан,

[7] Верещага И.В., Моисева И.В., Пайкова А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха. М., Теревинф, 2017. – 140 с.

гармонь, колокольчик, шарманка (музыкальная шкатулка)[8]. У некоторых детей с ТМНР могут быть специфические реакции на игрушки с интенсивным звучанием (барабан) или, наоборот, тихие звучания (шарманка), высокочастотные звуки (свисток). Особенно осторожно должны предъявляться звучания барабана, поэтому удар должен быть негромкий и на расстоянии нескольких метров. Если реакции нет, расстояние уменьшается. Учитывая этот факт, лучше начать предъявление с более тихих звуков на большем расстоянии (2м.), при отсутствии реакции уменьшая расстояние. Необходимо предъявлять звучания так, чтобы ребенок не видел взрослого. Для детей со слепотой можно сначала обследовать предмет вместе с ребенком, продемонстрировать его звучание, затем предъявить звучания, зафиксировав, на каком расстоянии у ребенка появилась реакция на звук: повернулся, покачал головой, улыбнулся и др. Необходимо зафиксировать, на каком расстоянии у обучающегося появились реакции на все предъявляемые звучания.

Для оценки возможности локализовать звук проверяется восприятие звука справа — слева — сзади — спереди. Используется звучание предмета, которое обучающийся воспринимает с расстояния примерно 1–1,5 м., например, звучание колокольчика или негромкие удары в барабан. Оценивается наличие поведенческих реакций на звук: изменившаяся мимика лица, вскидывания головы, повороты, вокализации и др. Учитель находится напротив ученика, предлагает ему не слишком увлекательное задание (порисовать, посмотреть картинки…) и фиксирует все реакции ученика на звук. Второй взрослый предъявляет звук сзади, а затем справа и слева так, чтобы ученик его не видел. Чтобы проверить восприятие звука спереди, можно поставить ширму и за ней воспроизвести звучания.

В процессе проверки слухового восприятия проверяется реакция на голос, интонацию, речь взрослых и детей. Этот компонент слухового восприятия имеет значение для развития общения с учеником, работы по развитию понимания речи, обучению устной речи. Оценивается реакция на голос и речь знакомого ему человека (учителя, воспитателя), попытки понять взрослого. Проводятся наблюдения за реакцией ученика на голоса других учащихся, внимание к ним.

Для выявления реакции на музыку, исполнение песенок необходимо заранее подобрать знакомые и незнакомые ученику песенки и мелодии: веселую и грустную. Песенки заранее записываются в телефон или на диск. Сначала предъявляется знакомая ребенку веселая песенка, и фиксируются поведенческие реакции, мимика, движения в такт музыке, голосовые реакции. Затем предъявляется знакомая грустная песенка и также фиксируются все реакции обучающегося. В последнюю очередь предъявляются незнакомые мелодии: это может быть вокальная музыка (пение), вокально-инструментальная (пение с аккомпанементом), игра на музыкальных инструментах. Желательно не предъявлять все звучания подряд, а сделать это с временным интервалом.

[8]Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст. Под ред. Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко. М., 2004. – 96 с.

Если обучающийся владеет хотя бы небольшим запасом слов, можно предложить ему повторить слова, предъявляемые голосом разговорной громкости на расстоянии 1–2 м., а если он справляется с заданием, предъявить эти же слова шепотом на меньшем расстоянии. При невозможности повторения слов обучающимся можно предложить ему различать слова по картинкам, указав при этом, на каком расстоянии справа и слева он различает слова, предъявляемые голосом нормальной громкости и шепотом.

Реакции ребенка фиксируются в протоколе, указывается расстояние, на котором они появились, и оцениваются по 6-балльной шкале, которая представлена в протоколе. Если у обучающегося не зафиксированы реакции на различные звуковые сигналы или же он воспринимает их на маленьком расстоянии или у ушной раковины, необходимо направить обучающегося к врачу-сурдологу для уточнения состояния слуха.

Зрительное восприятие

Перед оценкой навыков зрительного восприятия у обучающегося с диагностированными нарушениями зрения (слепой с остаточным зрением, слабовидящий, в том числе с функциональными нарушениями зрения) следует подробно *изучить заключение врача-офтальмолога и другую медицинскую документацию* с целью выяснения точного офтальмологического диагноза и прогноза, а также состояния и характера нарушения основных зрительных функций (острота, поле и характер зрения, световая чувствительность, цветоразличение, глазодвигательная функция). Из беседы с родителями и медицинской документации важно выяснить, в каком возрасте поставлен офтальмологический диагноз, кем и где было впервые обнаружено нарушение зрения (родителями, в роддоме, врачом-педиатром во время патронажа, в детской поликлинике и др.), а также наличие и характер сопутствующих заболеваний ребенка. При возможности рекомендуется получить информацию о предполагаемой причине нарушения зрения.

Оценка навыков зрительного восприятия у обучающихся с нарушениями зрения проводится в условиях, отвечающих их индивидуальным зрительным возможностям, в строгом соответствии с рекомендациями врача-офтальмолога (расположение ребенка относительно источника света, освещение, подбор и адаптация стимульного материала, расстояние, на котором предъявляются объекты для зрительного обследования и др.).

У слепых с остаточным зрением оценку навыков зрительного восприятия необходимо осуществлять в пределах индивидуальных функциональных возможностей остаточного зрения. При обследовании нужно первично выявить наличие и характер реакций на световые и цветовые раздражители; определить предметы, объекты и сенсорные эталоны наиболее хорошо знакомы ребенку.

Перед *началом диагностических процедур* следует совместно с ребенком зрительно и осязательно обследовать пространство помещения, в котором будет проводиться диагностика, предоставить возможность удобными

способами изучить рабочую зону (место за столом, организация пространства на столе). Из зоны работы ребенка следует убрать все лишние предметы, не имеющие отношения к обследованию. В поле зрения ребенка должен находиться только стимульный материал, отвечающий текущему заданию.

Перед началом каждого задания следует доступным коммуникативным способом (устная речь, жестовая речь, показ действия) сообщить ребенку, что он будет сейчас делать.

В процессе оценки навыков зрительного восприятия обязательно фиксируется эмоциональное состояние ребенка, его отношение к процедуре обследования и зрительным стимулам (волнуется, проявляет интерес, негативные эмоциональные реакции, безразличие, отказ от самостоятельной деятельности и сотрудничества с педагогом).

Важнейшим составляющим оценки навыков зрительного восприятия является *изучение состояния навыка узнавания и называния предметов* (при отсутствии речи называние заменяется показом). Это можно сделать с помощью набора реальных предметов бытового назначения и повседневного обихода, которые ежедневно используются обучающимся, а также их моделей (игрушек) и графических изображений (рисунки предметов). Слепым с остаточным зрением необходимо предъявлять рисунки, выполненные рельефом и цветом, так как остаточное зрение может оказаться недостаточным для визуального опознания предмета (в данном случае восприятие носит зрительно-осязательный характер). Помимо графических изображений, слабовидящим необходимо предлагать контурные и силуэтные изображения предметов, перечеркнутые фигуры и наложенные предметы.

Далее подробно *изучаются навыки восприятия сенсорных эталонов* (форма, цвет, величина). С этой целью используется набор геометрических фигур и тел различных цветов, форм и величины. При оценке навыков восприятия сенсорных эталонов педагог оказывает помощь при значительных затруднениях (стимулирующую, организующую, направляющую и обучающую).

Для изучения состояния навыка восприятия цвета (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) необходимо предложить обучающемуся назвать их доступным способом, назвать и выбрать из предложенного материала реальные предметы такого цвета, определить силуэт и контурные изображения.

При изучении состояния навыка восприятия формы, обучающемуся предлагаются задания с использованием геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник, ромб, трапеция) и тел (шар, куб, цилиндр, кирпичик – параллелепипед, конус, призма, пирамида). Исследуется способность называть доступным способом, находить по инструкции, различать, сравнивать и соотносить с реальными предметами. Обнаружение, различение и соотнесение геометрических фигур и тел фиксируется в протоколе обследования и указываются способы выполнения и трудности выделения.

При изучении навыка восприятия величины (высота, длина, ширина) обучающемуся предлагаются диагностические задания: «найти», «показать»,

«наложить», «приложить», «соотнести», «назвать» (доступным способом) и др. Обследовать способность соотнесения предметов по величине, а также их обнаружение в окружающей обстановке или представленных муляжах.

При обследовании *навыка восприятия изображений* изучается сформированность способности к восприятию сюжетных изображений. Нужно выяснить, узнает ли ребенок предметы, представленные на изображении (называние или показ), понимает ли, в чем состоит сюжет, представленный на изображении, может ли обнаружить на изображении заданные предметы, находящиеся ближе, дальше, за другими предметами.

Важно учитывать, что сочетание зрительных и выраженных интеллектуальных нарушений значительно снижает объективность и достоверность данных, полученных при изучении состояния зрительного восприятия. Обучающийся может не понимать задание, испытывать затруднения в дифференциации сенсорных эталонов, в связи с отсутствием знаний и представлений о них. Поэтому в ходе *педагогической оценки навыков зрительного восприятия* следует обратить особое внимание на наличие таких специфических проявлений его нарушения, как: низкая способность к управлению движением взгляда, резкие и несогласованные движения глаз, трудности при фокусировке взгляда на неподвижном предмете, слабо развитая или неразвитая зрительно-моторная координация. Кроме того, необходимо обратить внимание на то, сопротивляется ли ребенок перекрытию поля зрения, а также фиксирует ли он взгляд на предметах. Учет вышеперечисленных признаков очень значим при оценке навыков зрительного восприятия у обучающихся, не имеющих установленного офтальмологического диагноза, но находящихся в группе риска по наличию зрительных нарушений.

При отсутствии офтальмологического диагноза следует обратить внимание на наличие специфических внешних признаков, которые могут свидетельствовать о наличии зрительных нарушений:

- наличие белого зрачка на одном или обоих глазах;
- различия размеров или формы зрачков, глазных яблок, глазных щелей, цвета или формы радужки;
- отклонение одного из глаз в горизонтальном или вертикальном направлении;
- изменение обычного положения глазных яблок;
- нистагм (быстрые непроизвольные горизонтальные и вертикальные движения обоих глаз);
- птоз (опущение одного или обоих век с невозможностью широко открыть глаза).

Наличие этих внешних признаков требует консультации врача-офтальмолога.

С помощью педагогической оценки могут быть выявлены специфические особенности зрительного поведения, свидетельствующие о наличии нарушения зрения, к ним относятся:

- снижение интереса к зрительным раздражителям;

- трудности в установлении визуальных контактов;
- проявление повышенного интереса к ярким и блестящим предметам;
- рассматривание объектов на очень близком расстоянии от глаз;
- наличие нетипичных поворотов головы при рассматривании;
- преобладание наиболее активного использования одного глаза в различных видах зрительной деятельности;
- нарушения зрительно-моторной координации;
- прищуривание;
- попытки осязательного обнаружения объектов;
- изменения походки (неуверенная походка, семенящий шаг);
- трудности в пространственном ориентировании и мобильности;
- дезориентация при резкой смене освещения.

Перечисленные признаки внешнего вида глаз и особенности зрительного поведения служат основанием для рекомендации родителям (законным представителям) обучающегося проведения офтальмологического обследования. В процессе наблюдения необходимо фиксировать количество, степень и характер помощи, оказываемой ребенку, согласно диагностическим критериям.

Осязательное восприятие

В процессе оценки навыков осязательного восприятия необходимо выяснить отношение ребенка к тактильному взаимодействию с внешним миром. Нужно провести предварительную беседу с родителями (законными представителями), в ходе которой выяснить, как ребенок реагирует на прикосновения (например, не любит, когда его трогают, боится прикасаться к новым и незнакомым текстурам, не любит мыть и расчесывать волосы, чистить зубы, стричь ногти, умываться, и др.), какие по характеру прикосновения наиболее предпочтительны (легкие прикосновения, сильный нажим). Обучающийся может испытывать желание самостоятельно прикасаться к окружающим предметам и людям, но при этом не любить, когда прикасаются к нему. Бывает противоположная ситуация, когда ребенок постоянно стремится, чтобы к нему прикасались, но испытывает боязнь самостоятельного прикосновения к людям и окружающим предметам. В ходе беседы установить, не отказывается ли ребенок от употребления продуктов той или иной консистенции; наличие боязни ходить босиком; негативных поведенческих реакций на неожиданные прикосновения (испуг, крик, плач и др.); реакцию на незначительные физические травмы (ушибы, порезы и др.); какие материалы для творчества предпочитает ребенок, а какие вызывают негативные поведенческие реакции или отказ от деятельности; предпочтения к определенным видам и типам тканей, моделям одежды (только одежда с длинными рукавами и др.); в водных процедурах (больше любит принимать ванну чем душ); наличие склонности к агрессивным, в том числе аутоагрессивным тактильным действиям (щиплет, кусает окружающих или себя, совершает прикосновения к себе и окружающим, причиняющие боль).

Наличие специфических особенностей тактильного поведения у обучающихся со зрительными и интеллектуальными нарушениями может быть обусловлено не только сопутствующими расстройствами аутистического спектра, но и характером семейного воспитания. Проявляя гиперопеку или гипоопеку, родители могут создать крайне неблагоприятную социальную ситуацию развития, приводящую к глубокой социальной изоляции и повышающую степень сенсорной депривации, в том числе в тактильной сфере. Отсутствие постоянной и безопасной предметно-пространственной среды в условиях дома порождает множество тактильных фобий, препятствующих развитию осязательного восприятия и его компенсаторных функций.

Педагогу необходимо располагать информацией о том, насколько хорошо ребенку знакомы объекты, которые будут предлагаться для осязательного обследования. Перед *началом диагностических процедур* следует совместно с ребенком зрительно и осязательно обследовать пространство помещения, в котором будет проводиться диагностика, предоставить возможность удобными способами изучить рабочую зону (место за столом, организация пространства на столе). Из зоны работы ребенка следует убрать все лишние предметы, не имеющие отношения к обследованию. В зоне действия рук ребенка должен находиться только стимульный материал, отвечающий текущему заданию. Перед началом каждого задания следует доступным коммуникативным способом (устная речь, жестовая речь, показ действия) сообщить ребенку, что он будет сейчас делать.

Обязательным компонентом оценки навыков осязательного восприятия является изучение *навыка осязательного узнавания предметов с помощью рук* (при отсутствии устной речи называние предметов заменяется показом, подтверждающим жестом или действием). Для обследования навыка осязательного узнавания предметов используются реальные предметы бытового назначения и повседневного обихода, хорошо знакомые обучающемуся, их модели (игрушки) и рельефно-графические изображения. Фиксируются все действия, которые ребенок выполняет с предметами и любые (спонтанные и целенаправленные) попытки обследовать предмет руками, а также количество времени, затрачиваемое на выполнение действий с предметами. Подробно анализируется характер обследовательских действий, выполняемых ребенком, используемые способы осязательного обследования (обследует предмет одной рукой, совершает хаотичные движения, не предпринимает попыток обследовать предмет, пассивно кладет на него руки, не может осязательно узнать хорошо знакомый предмет повседневного обихода). Определяется способ обследования, наиболее предпочитаемый ребенком (мануальный, бимануальный, оральный). Обращается внимание на наличие / отсутствие поисковых движений рук, а также на учет ребенком формы и размера предмета при его захвате и способ захвата предмета (ладонью, двумя руками). Выясняются возможности самостоятельного контроля точности осязательного опознания объектов. При отсутствии элементарных навыков осязательного обследования предметов, а также попыток самостоятельных обследовательских действий, их нецеленаправленности, бессмысленности,

неадекватности и нерациональности осязательное обследование предметов осуществляется путем совместных действий ребенка и педагога. Необходимо предложить ребенку осязательно определить качество знакомых предметов, найти наощупь среди заданных знакомых предметов лишние предметы.

Далее следует перейти к изучению *навыка осязательного узнавания и соотнесения геометрических фигур и тел*. При необходимости используется помощь педагога и прием сопряженных действий.

Следующим шагом будет изучение способности к обнаружению и выделению тактильно воспринимаемых признаков объектов. В данном случае исследуется способность к выделению, соотнесению, нахождению отличий между ними. Ребенку предлагаются задания, предполагающие нахождение и узнавание предметов по их тактильным признакам. При этом не следует предлагать ребенку для осязательного опознания предметы с ярко выраженными температурными характеристиками, а также изготовленные из материалов или имеющие текстуру, вызывающую у ребенка страх и прочие негативные эмоциональные реакции. Следует фиксировать попытки ребенка использовать зрение в помощь осязанию, когда осязательное восприятие затруднительно или невозможно. Если ребенок сам не предпринимает попыток использовать зрение совместно с осязанием, педагог помогает ребенку подключить зрение и дает возможность понять преимущества совместного использования анализаторов для решения поставленной практической задачи.

В ходе оценки навыков осязательного восприятия, учитывая информацию о характере использования ребенком тактильных контактов в общении, полученную перед обследованием от родителей, педагог выясняет способность к повторению действий за педагогом, степень понимания значения тактильных контактов. В процессе наблюдения необходимо фиксировать количество, степень и характер помощи, оказываемой ребенку, согласно диагностическим критериям.

Пространственная ориентировка

Необходимо предварительное знакомство ребенка с помещением, в котором будут проводиться диагностические процедуры, его обстановкой, предметным наполнением, расположением мебели. Оценка навыков пространственной ориентировки начинается с изучения состояния *навыков ориентировки на собственном теле, телах окружающих людей*. Педагог просит ребенка показывать и (при возможности) называть части собственного тела и лица, затем показать их на кукле, далее — на педагоге. Принципиально важно соблюдать данную последовательность. После этого исследуется уровень владения элементарными пространственными понятиями при ориентировке на собственном теле и телах других людей. С этой целью нужно попросить ребенка показать правые и левые части своего тела, затем тела куклы и педагога, который должен в это время стоять напротив ребенка.

Следующим этапом оценки навыков пространственной ориентировки является *изучение состояния навыков ориентировки в пространственных*

признаках предметов ближайшего окружения. На данном этапе ребенку предлагаются задания, предполагающие обнаружение и показ заданных частей и сторон мебели, ее расположения относительно себя, затем обучающемуся предлагается самостоятельно расположить макеты мебели на подложке по инструкции педагога.

Далее целесообразно переходить к исследованию *навыков ориентировки в знакомом замкнутом пространстве*. Обучающемуся предлагается самостоятельно найти знакомое помещение в образовательной организации (класс, спальня, туалет и др.), свое место в классе, спальне, показать и объяснить (при возможности) их местоположение.

Для изучения состояния *навыков пространственной ориентировки с помощью сохранных анализаторов* определяется способность к их использованию в пространственно-различительной деятельности. Педагог просит обучающегося определить источник света, звука, запаха, фактуру предмета, а также свое местоположение в пространстве с помощью остаточного/нарушенного зрения, слуха, осязания, обоняния, найти с помощью сохранных анализаторов хорошо знакомое место (столовая по запаху и звукам, производимым действиями с посудой).

Далее исследуются *навыки ориентировки в процессе передвижения*. Обучающемуся нужно определить, показать и назвать (при возможности) знакомые направления передвижения в зависимости от предложенного задания. В данном случае важно установить, способен ли обучающийся самостоятельно ориентироваться в процессе передвижения, или это возможно только с помощью педагога.

Оценка состояния *навыков ориентировки в микропространстве* включает проверку способности ориентироваться на плоскости листа, стола, в тетради, брайлевском приборе (для слепых), на рабочем месте. Педагог просит ребенка показать и (при возможности) назвать части листа, стола, расположить и найти предмет в заданной части листа, стола.

В беседе с родителями выясняется *умение ребенка ориентироваться в домашних условиях*, а также владение способами безопасного передвижения в знакомом замкнутом пространстве (в своей комнате, в квартире и т.д.). В ходе наблюдения фиксируется проявление интереса к пространству, а также количество, степень и характер помощи, оказываемой педагогом при выполнении заданий, согласно диагностическим критериям.

С целью повышения объективности и достоверности данных о состоянии *навыков зрительного и осязательного восприятия, пространственной ориентировки* рекомендуется совместное проведение обследования тифлопедагогом и олигофренопедагогом. Степень участия родителей в диагностических процедурах определяется индивидуально в зависимости от эмоционального состояния, особенностей коммуникативной деятельности и поведения ребенка, а также степени его самостоятельности.

Анализ результатов оценки навыков зрительного и осязательного восприятия, пространственной ориентировки, их обсуждение с родителями и педагогами позволит наиболее эффективно проектировать индивидуальный

образовательный маршрут обучающегося, предусмотреть необходимую коррекционную работу, а также обеспечить применение родителями развивающего подхода к формированию компенсаторных навыков в домашних условиях.

Мышление

Формирование и развитие познавательных способностей у детей с ТМНР происходит неравномерно и замедленно, поэтому дать точную оценку развития мышления сразу не всегда представляется возможным. Уровень познавательных возможностей детей можно выявить только в результате длительного целенаправленного обучения.

Предъявляемые задания должны учитывать не только интеллектуальный уровень, но и состояние зрения, слуха, двигательные возможности, а также ориентироваться на возрастные интересы детей.

В зависимости от тяжести интеллектуальных нарушений необходимо начинать обследование познавательной деятельности с оценки наглядно-действенного мышления, предъявляя инструкции доступным для ребенка способом. Предъявляются задания, в процессе которых обучающийся может действовать с предметами и орудиями (например, достать из банки камешки или из закрытой коробки конфету). Предмет и действие подбираются с учетом интересов ребенка. Также можно использовать задания «Покатай тележку», «Напои птичку», «Почтовый ящик», «Доски Сегена» и др. Можно адаптировать диагностические задания и игры, представленные в пособиях С.Д. Забрамной, Т.Н. Исаевой, Е.А. Стребелевой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.

Обследование сформированности наглядно-образного мышления целесообразно проводить при выявлении у обучающегося сформированности наглядно-действенного мышления. Можно использовать задания на группировку по различным признакам: по форме, по цвету, по размеру и др.

Предъявляются задания на выявление способности соотнести предмет с его изображением или моделью, способность целостного восприятия объекта, способность целостно воспринимать изображение и передавать доступным коммуникативным способом основное содержание изображенного. Для обучающихся с тяжелыми нарушениями зрения все наглядные материалы должны быть доступны для тактильно-двигательного обследования.

Для некоторых обучающихся целесообразно предложить задания, направленные на оценку сформированности логического мышления. Для обучающихся, не владеющих речью, задания предъявляются в невербальной форме. При наличии речи оценивается сформированность словесно-логического мышления. Для обследования используются задания на классификацию, сравнение, исключение лишнего, сформированность обобщающих понятий, выявление последовательности событий, установление причинно-следственных связей.

В некоторых случаях рекомендуется провести оценку творческого мышления обучающегося. Может быть предложено выполнить задание по

образцу и зафиксировано, привносит ли обучающий индивидуальные элементы в конечный продукт, в продуктивной деятельности добавляет элементы по замыслу или может выполнять деятельность по замыслу.

Представления об окружающем мире

В данном разделе выявляют особенности представлений обучающегося с ТМНР о:

- предметах ближайшего окружения
- себе и близком окружении
- явлениях общественной жизни, социальном окружении
- природном мире.

В качестве наглядного материала используются натуральные предметы разные по внешнему виду (например, ложки, разные по форме, размеру, материалу и т.п.), модели (муляжи, уменьшенные модели), плоские и объемные изображения (барельефные, рельефные, контурные для детей с тяжелыми нарушениями зрения, рисунки, картинки, фотографии). При выборе конкретного варианта наглядного материала необходимо учитывать зрительные, двигательные, интеллектуальные возможности обучающегося.

В процессе обследования учитель предъявляет обучающемуся реальные предметы из разных тематических групп (одежда, посуда, игрушки и др.) и предлагает назвать предмет в доступной коммуникативной форме, продемонстрировать функциональное назначение предмета и показать обычное место хранения (например, одежда хранится в шкафу в раздевалке, посуда хранится на кухне).

Оценивается адекватность действий с предметами. В тех случаях, если демонстрация реальных предметов невозможна (например, тема «транспорт»), используются игрушки, модели или изображения. Ребенку предлагается выполнить игровое действие в соответствии с функциональным назначением предмета (например, нагрузить кузов грузовика; посадить кукол в авто).

Для выявления сформированности представлений о себе и своей семье предлагается показать на фотографии себя, маму, папу и других членов семьи, по возможности назвать их в доступной форме. При отсутствии выраженных зрительных нарушений можно предложить рассмотреть предварительно подготовленные фотографии самого ребенка и членов его семьи и назвать доступным способом или показать, кто изображен на фотографии. Оценивая наличие представлений о себе, педагог определяет, узнает ли ребенок себя на фотографии, идентифицирует ли себя по половой принадлежности. Ребенку предлагают найти свою фотографию. Доступным коммуникативным способом ребенку задают вопрос: «Как тебя зовут?», «Ты мальчик (девочка)? «Сколько тебе лет?». Ребенка просят показать на себе части тела (голова, руки, ноги, спина, живот).

Ребенку предлагают показать и назвать членов семьи. Для детей с лучшим уровнем интеллектуального развития можно предложить вопрос о

занятиях членов семьи: «Что делает мама? Папа? Бабуля?», предложить обозначить доступным способом.

У некоторых обучающихся можно выявить представления о явлениях общественной жизни и о социальном окружении. Им можно предложить рассмотреть фотографии или картинки с изображением некоторых общественных объектов, которые находятся недалеко от образовательной организации школы (школа, детский сад, магазин, больница, аптека) и назвать их доступным способом, сказать или показать жестами, что делают в этих учреждениях, кто в них работает (учитель, врач, продавец).

При оценке **представлений об окружающем** природном мире ребенку предъявляют несколько реальных предметов (муляжей) или изображения по нескольким тематическим группам (фрукты, овощи, дикие животные, домашние животные и др.) и просят показать называемый объект. Можно предложить ребенку продемонстрировать подражание движениям животных, воспроизвести звукоподражания.

Математические представления

Оценка количественных представлений включает различение множеств (один-много), пересчет предметов (прямой счет), ответ на вопрос «Сколько?» при соотнесении числа с количеством предметов (в пределах 5–10-ти), показ цифр (от 1 до 5–10). Для проведения обследования количественных представлений подбираются однородные предметы.

В процессе сравнения множеств «один», «много» в устной или устно-жестовой форме предлагаются инструкции: «Покажи один. Покажи много», «Дай один. «Дай много». Если ребенок не понимает данные инструкции, можно предложить выполнить эти действия по подражанию: взрослый берет один предмет и просит ребенка взять столько же, затем по подражанию предлагается взять много предметов. Таким же образом можно выявить возможности соотнести количество предметов (в пределах пяти) с пальчиками, если ребенок не владеет количественными представлениями в вербальном плане.

Для некоторых обучающихся может оказаться доступным сравнение двух групп предметов путем наложения и приложения и обозначения «больше, меньше, равно (одинаково)». Педагог выкладывает в ряд несколько однородных предметов и предлагает ребенку в устной или устно-жестовой форме выложить в нижний ряд столько же предметов: «Положи столько же». «Сколько? Одинаково?». Затем педагог убирает предмет из одного ряда и предлагает ответить на вопрос «Где больше? Где меньше?».

Для выявления представлений о количестве и владении счетом предлагается пересчет предметов в пределах пяти, а если ученик справляется с заданием, количество предметов можно увеличить до семи — десяти. После выполнения задания можно предложить соотнести цифры с количеством предметов в пределах 5-ти и более предметов.

Для обучающихся, которые продемонстрировали сформированность элементарных математических представлений, предлагаются задания, выявляющие возможности осуществления счетных операций в пределах пяти с открытым и закрытым результатом. Лучше проводить такие пробы не на материале примеров, а на действиях с однородными предметами.

Деятельность

В процессе психолого-педагогического обследования выявляется интерес и мотивация ребенка к разным видам деятельности, возможности самостоятельного выполнения заданий и умения принимать помощь, особенности предметной, игровой, изобразительной деятельности, предпосылок учебной деятельности. В ходе выполнения заданий педагоги могут наблюдать и выявить наличие интереса к определенному виду деятельности, это может быть какой-то вид бытовой деятельности, игровые действия, рисование, конструирование. Нужно выявить, имеется ли у ребенка мотивация к разным видам деятельности или же интерес к определенному виду деятельности. Можно предложить обучающемуся разные предметы (игрушка, бытовой предмет) и зафиксировать наличие интереса, желание продолжать действия с ними, использовать помощь взрослого.

Характер действий с предметами определяют во время приема пищи (пользование ложкой, кружкой), мытья рук (пользование мылом, полотенцем). При наличии двигательных нарушений, в частности, функции рук, фиксируется возможности использования специальных приспособлений. Действия с предметами и игрушками также можно понаблюдать во время организации игры. Фиксируются уровень предметных действий: отсутствие или хаотичные действия с предметом, выполнение действия по подражанию взрослому, действиями с ограниченным количеством бытовых предметов или же адекватные действия с различными предметами в соответствии с функциональным назначением.

Для оценки игровой деятельности необходимо провести наблюдения за действиями ребенка в свободной деятельности, а если он не играет и не включается в игры других детей, организовать игру с использованием предпочитаемых им игрушек. Оценивается наличие интереса к игре, адекватность действий с игрушками, выполнение игровых действий по подражанию взрослому, включение в игры других детей, возможность самостоятельно организовать сюжетно-ролевую игру.

Аналогично проводятся наблюдения за рисованием и конструированием ребенка, фиксируются такие показатели: наличие интереса к данному виду деятельности, выполнение действий по подражанию взрослому, возможность рисовать, конструировать по образцу; по инструкции взрослого, осуществлять деятельность самостоятельно по собственному замыслу.

Оценка **предпосылок учебной деятельности** предполагает выявление мотивации и интереса к деятельности, включение в предлагаемую деятельность и ее длительность, выполнение действий по подражанию, по

образцу, по устной /словесно-жестовой/письменной инструкции, реакцию на поощрение и замечание, отношения к помощи, оказываемой педагогом. Сформированность этих интегративных показателей, характеризующих готовность ребенка к обучению, выявляются в процессе всего обследования, прежде всего, в предметной, игровой и продуктивных видах деятельности.

Речь

Проведение проверки состояния речевого развития целесообразно проводить параллельно с наблюдениями за использованием речевых средств обучающимся в различных бытовых и учебных ситуациях: во время режимных моментов, в свободной деятельности, на уроках, в процессе общения со взрослыми и детьми. Необходимо зафиксировать использование учеником речевых средств: звукоподражаний, лепетных, усеченных, полных слов, фраз с различной структурой.

До проведения проверки состояния речи необходимо подготовить фотографии обучающегося и членов семьи, предметные картинки с изображением знакомых предметов и действий из различных тем (семья, продукты питания, действия людей, одежда, обувь, предметы гигиены и т. д.). По усмотрению учителя может быть подобрано 10–15 картинок из разных тематических групп. Для обучающихся с тяжелыми нарушениями зрения необходимо иметь изображения с выделенным контуром или предметы, которые необходимо предварительно обследовать и назвать. Сюжетные картинки должны отражать простые сюжеты, знакомые ученику: занятия детей и взрослых, времена года и др. Для обучающихся, умеющих читать, необходимо иметь написанные слова, фразы, небольшой текст из 2–4 предложений. Для обучающихся с нарушениями слуха необходимо также иметь таблички с напечатанными словами и короткими фразами, используемыми в повседневной жизни.

При проверке понимания речи перед ребенком раскладываются фотографии ребенка и членов семьи, учитель просит показать «Где (имя обучающегося)? Где мама…папа? Миша? Катя? - имена брата, сестры»). Фиксируется правильность указания на соответствующих лиц, а также речевые и невербальные реакции обучающегося. Для проверки понимания слов, обозначающих действия, предъявляются простые инструкции («иди», «сядь», «прыгай»…) и более сложные инструкции («возьми книгу и положи на парту»; «закрой дверь и сядь за парту»). Понимание фразовой речи можно проверить, предъявляя вопросы и инструкции типа в ходе рассматривания сюжетной картинки: «Покажи: мальчик играет (рисует, ест…)». Важно зафиксировать называние объектов и действий, если обучающийся по собственной инициативе обозначает их или повторяет за учителем, а также используемые невербальные средства: взгляды, движения, жесты, имитацию действий.

Проверка активной речи проводится на том же иллюстративном материале, однако здесь фиксируются ответы обучающегося. Ученику предъявляют картинки или предметы, задаются вопросы «Кто это? Что это?

Что делает?». Слепым ученикам предлагается ощупать предмет и зазвать его. В процессе рассматривания сюжетной картинки учитель задает обучающемуся вопросы: «Что делают...дети, люди…?». При проверке активного словаря фиксируются все попытки произнесения слов: голосовые реакции, звуки, звукоподражания, лепетные слова, усеченные слова, полные слова, короткая фраза, развернутая фраза с аграмматизмами. Важно выявить речевые возможности ученика, поэтому учитель, если учение не называет объект или изображение, сам называет объект и предлагает ученику повторить или же проговаривает вместе с ним. Обучающихся с более высоким уровнем речевого развития можно попросить рассказать о событиях в семье, в школе.

У обучающихся, владеющих чтением, проверяются умения чтения и понимания прочитанного. Заранее необходимо написать имя ученика, названия знакомых предметов (5–7 слов) и действий (иди, прыгай…), фраз, короткий текст. Ученику предлагается прочитать слова и указать на соответствующие объекты или изображения, выполнить действия. Отмечается характер чтения: глобальное (целостное восприятие слова), послоговое, побуквенное; способ воспроизведения: устно или устно-дактильно (для обучающихся с нарушениями слуха). Если ученик справляется с чтением слов, предлагается чтение коротких фраз и небольшого текста с последующим указанием на соответствующие действия или явления на картинке, ответы на вопросы.

Для проверки овладения навыком письма обучающемуся предлагается написать свое имя, слова «мама, папа» при предъявлении фотографий, названия знакомых предметов. Если ученик справляется с этим названием, можно предложить рассмотреть простую сюжетную картинку, назвать и записать происходящие действия и события. Наиболее высокий уровень — самостоятельное составление и запись текста с небольшой помощью учителя.

У обучающихся с нарушениями слуха проверяется овладение дактилологией. В процессе наблюдений нужно отметить, использует ли обучающийся дактильную или устно-дактильную форму речи. В процессе специальной проверки необходимо предложить продактилировать свое имя, названия знакомых предметов при наличии их изображений. В случае затруднений можно предложить продактилировать слова по подражанию учителю. Также можно предложить прочитать устно-дактильно подписи к картинкам, зафиксировать наличие ошибок при устно-дактильном воспроизведении. Более высокий уровень — восприятие устно-дактильной речи взрослого (побуждений, вопросов) и выполнение действий или устно-дактильные ответы обучающегося. Наиболее высокий уровень — самостоятельное использование устно-дактильной речи в бытовых ситуациях и на уроках.

Анализ результатов психолого-педагогического обследования

На основе данных, полученных в ходе психолого-педагогического обследования, члены экспертной группы составляют *психолого-педагогическую характеристику* обучающегося, которая отражает:

Социальную картину (семейное окружение; бытовые условия семьи; отношение семьи к ребенку; запрос семьи (ожидания) к специалистам школы, степень осведомленности родителей об особенностях развития ребенка.

Коммуникация: особенности контакта со взрослыми и детьми (установление контакта, поддержание контакта, инициация контакта, его избирательность; используемые ребенком речевые и/или неречевые средства коммуникации) в учебной и бытовой деятельности.

Особенности эмоциональной сферы: преобладающий эмоциональный фон (позитивный, негативный, неустойчивый); реакции на проявления эмоций другого человека, ответные эмоции (соответствуют/не соответствуют ситуации); эмоциональный контроль: успокаивается сам, успокаивается при вмешательстве взрослого: по просьбе взрослого, при переключении на другую деятельность, при смене помещения и др.

Особенности поведения: проблемное поведение: агрессия, аутоагрессия, неадекватный крик, неадекватный плач, неадекватный смех, физическое сопротивление, стереотипии, игнорирование просьб и замечаний в отношении социально неприемлемого поведения.

Двигательное развитие: особенности общей моторики: поворачивается со спины на живот (с живота на спину), удерживает положение сидя с фиксацией, без фиксации; удерживает положение стоя за опорой, без опоры, ползает, передвигается в коляске, передвигается с ортопедическими приспособлениями, передвигается самостоятельно, поднимается /спускается по лестнице.

Функциональные возможности рук: удерживает предмет, захватывает и удерживает предмет (одной и/или обеими руками), осуществляет простые манипуляции с предметом, осуществляет серию действий с предметом, осуществляет дифференцированные движения пальцами.

Сформированность навыков самообслуживания: (перечислить сформированные навыки приема пищи, одевания/раздевания, пользования туалетом, гигиенические навыки), степень самостоятельности при выполнении навыков. Потребность в уходе.

Особенности слухового восприятия: степень снижения слуха, использование слуховых аппаратов / имплантов. Особенности слухового восприятия: реакция на бытовые звуки; звучание музыкальных игрушек и инструментов; локализация звука; реакция на голос, речь, интонацию речи, музыку; восприятие слов и фраз; наличие признаков гиперчувствительности к звукам.

Особенности зрительного восприятия: состояние зрения: слепота, слабовидение, пониженное зрение; использование очковой коррекции; внешний вид глаз – помутнение роговицы, косоглазие, нистагм, птоз и др. Особенности зрительного восприятия: зрительное сосредоточение, прослеживание, восприятие цвета, формы, величины, соотнесение предмета с его силуэтом, контуром и цветом.

Состояние осязания: способы осязательного обследования: ртом, пальцами, одной рукой, двумя руками, подошвами ног, другими частями тела. Особенности тактильного восприятия признаков и свойств предметов (текстура, температура, вибрация, размер, плотность и др.)

Использование обоняния при ориентировке.

Навыки пространственной ориентировки: особенности ориентировки на собственном теле, на теле другого человека или куклы, в микро (рабочий стол, кровать, место приема пищи и др.) и макро (учебный класс, комната, столовая, туалетная комната, коридор, школьный двор и т.п.) пространстве. Ориентировка в процессе передвижения: понимание направления собственного движения, возможность прямолинейного движения, выполнение поворотов, обратный ход, подъем и спуск по лестнице. Использование сохранных анализаторов для ориентировки.

Ориентировка на плоскости (на листе бумаги, на тифлоприборе, на столе): понимание расположения сторон (слева, справа, верх, низ, середина, центр).

Познавательное развитие.

Мышление:

Наглядно-действенное мышление: использование предметов в соответствии с их функциональным назначением.

Наглядно-образное мышление: соотнесение предметов с изображениями или тактильной моделью, группировка предметов, соотнесение предметов с сенсорными эталонами.

Словесно-логическое мышление: классификация объектов, установление последовательности событий и действий.

Представления об окружающем мире: представления о себе, ближайшем окружении, окружающих предметах и пространстве, природном мире, социальном мире.

Математические представления: сформированность дочисловых количественных представлений, представление о числе, состав числа, количество и счет, счетные операции, арифметические операции.

Оценка деятельности: наличие интереса к деятельности, действия с предметами, игровая деятельность или ее элементы, бытовая деятельность.

Трудовая деятельность: наличие интереса к труду, трудовые умения и навыки, действия с инструментами, материалами.

Речевое развитие: импрессивная речь, экспрессивная речь, дактильная речь, чтение и письмо (плоскопечатное или по Брайлю)

Базовые учебные действия: перечислить сформированные базовые учебные действия.

Характеристика завершается выводами, на основании которых определяется:

- режим посещения школы;

- потребность в присмотре (требуется постоянный / эпизодический контроль, необходимо планировать занятость ребенка);
- потребность в уходе
    - (объем помощи со стороны окружающих: полная / частичная, постоянная / эпизодическая,
    - особенности развивающего ухода (особое питание, прием медикаментов в период пребывания в образовательной организации, защитные противотравматические средства (например, шлем, перчатка) и т.п.),
- интенсивность занятий,
- организационные формы работы (индивидуальная, групповая),
- содержание обучения и воспитания на предстоящий период.

Приложение 2. Протоколы психолого-педагогического обследования

Протокол оценки коммуникативных навыков

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Характер общения	Не проявляет стремления к любому виду контакта	Участвует в общении формально, по требованию взрослого, старается уйти от общения.	В общении избирателен, общается только со знакомыми взрослыми.	Участвует в общении, может инициировать общение при поддержке взрослого.	Инициирует общение, поддерживает общение при наличии эмоционального включения и интересной для него тематики.	Самостоятельно проявляет инициативу, активно общается с взрослыми и детьми.	
Вариативность средств коммуникации	Средства коммуникации не сформированы	Использует для общения элементарные паралингвистические средства, такие как вокализации, необщепринятые формы коммуникации, преднамеренное поведение (взгляд, улыбка, плач, отворачивание головы, приближение, отталкивание, прикасание к партнеру, касание предмета, касание партнера, протягивание предмета), естественные жесты и др.	Может использовать отдельные слова, в том числе усеченные или лепетные. Может выразить просьбу, понимает простые инструкции. Использует средства альтернативной и/или дополнительной коммуникации для общения.	Использует ограниченный набор слов/фраз (устных, письменных, дактильных) с опорой на предметы, изображения, естественные жесты.	Самостоятельно использует ограниченный набор устных или письменных слов/фраз. При нарушениях слуха использует жестовую и/или дактильную речь.	Использует для общения устную или письменную речь (при нарушениях слуха – жестовую или дактильную).	

Протокол оценки эмоционального развития и поведения

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Эмоциональное реагирование	Не демонстрирует эмоционального отношения к окружающим людям, предметам, ситуации.	Проявляет (иногда отсрочено) эмоции по поводу значимого для него взрослого или предмета.	Демонстрирует удовольствие и/или неудовольствие по отношению к человеку или предмету, используя малое количество выразительных средств. Способен к переключению с одного состояния на другое.	Проявляет эмоции посредством двигательных реакций, мимики, вокализаций в значимых для него ситуациях. Быстро истощается. Подражает взрослым в некоторых ситуациях.	При общении и деятельности может использовать широкий спектр средств эмоциональной выразительности при направляющей помощи взрослого.	Самостоятельно использует средства эмоциональной выразительности в соответствии с ситуацией.	
Оценка эмоциональных состояний окружающих	Безразличен к окружающим.	Способен к опознанию только положительной или отрицательной эмоции.	Понимает только ярко выраженную эмоцию другого человека.	Понимает выраженное эмоциональное состояние другого человека в определенной ситуации или деятельности.	Понимает и оценивает эмоции другого человека. Не всегда демонстрирует адекватное эмоциональное отношение к состоянию другого человека в определенной ситуации.	Различает эмоции участников взаимодействия и адекватно на них реагирует. Может сопереживать другому человеку.	
Поведение	Постоянная демонстрация негативного поведения. Проявления аутоагрессии.	Систематические проявления негативного поведения по отношению к окружающим.	Проявление негативного поведения при попытках включения в деятельность и/или общение.	Эпизодические проявления деструктивного поведения в бытовых и/или учебных ситуациях.	Наблюдаются эпизодические нарушения поведения на фоне переутомления или стресса, но они корректируются замечаниями педагога.	Поведение адекватное, соответствует социальным нормам.	

Протокол оценки двигательного развития

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Общее двигательное развитие							
Передвижение	Находится в вынужденном положении в кровати, не переворачивается, двигательно не активен. Не способен передвигаться без посторонней помощи.	Передвигается по помещению перекатыванием или ползанием. Передвигается с ортопедическими приспособлениями или с физической помощью другого человека.	Ребенок ходит, используя ручные ортопедические приспособления для передвижения по ровной поверхности, преимущественно в помещениях.	Ребенок ходит самостоятельно, но нуждается в дополнительных приспособлениях или помощи взрослого при перемещении на большие расстояния.	Ходит самостоятельно дефектной походкой. Может бегать и прыгать, но скорость, балансировка и координация движений ограничены.	Двигательные возможности без ограничений.	
Положение сидя	Не сидит самостоятельно. Необходимы вспомогательные приспособления.	Кратковременно удерживает положение сидя. Нуждается в адаптации сидения с фиксацией таза и туловища.	В положении сидя не устойчив. Во время занятий, приёма пищи требуется дополнительная фиксация ремнями. Для подъема из положения сидя на стуле или на полу требуется физическая помощь или опорная поверхность.	Способен поддерживать правильное положение сидя ограниченное время.	Нуждается в адаптации сидения стула для длительного удержания правильной позы.	Сидит устойчиво продолжительное время.	

							Моторика рук
Объем движений правой (ведущей) руки	Целенаправленные движения отсутствуют.	Отдельные кратковременные целенаправленные движения.	Объем активных движений ограничен, выполняет простые движения: захват, удержание, перенос, выполняет вращательные движения кисти. Имеется указательный жест пальцем.	Объем активных движений ограничен незначительно, отмечается нарушение координации движений кисти и пальцев, медленный темп, может быть тремор; возможна дискоординация движений пальцев.	Объем активных движений полный, положение конечности среднефизиологическое; возможно легкая моторная неловкость.	Манипулятивные функции в полном объеме.	
Объем движений левой (не ведущей) руки	Целенаправленные движения отсутствуют.	Отдельные кратковременные целенаправленные движения.	Объем активных движений ограничен, выполняет простые движения: захват, удержание, перенос, выполняет вращательные движения кисти. Имеется указательный жест пальцем.	Объем активных движений ограничен незначительно, отмечается нарушение координации движений кисти и пальцев, медленный темп, может быть тремор; возможна дискоординация движений пальцев.	Объем активных движений полный, положение конечности среднефизиологическое; возможна легкая моторная неловкость.	Манипулятивные функции в полном объеме.	
Захват правой (ведущей) рукой	Захват предметов отсутствует.	Удерживает вложенный в руку предмет, возможно произвольное отпускание предмета, захват кистью недифференцированный, примитивный.	Захват кистью с противопоставлением большого пальца, щипковый захват - затруднен; упражнение на оппозицию первого пальца выполняет частично.	Доступны все виды кистевого захвата, произвольное отпускание; щипковый захват - затруднения незначительные.	Доступны все виды кистевого захвата, щипковый захват, упражнение на оппозицию первого пальца выполняет полностью и правильно; захват карандаша правильный	Без ограничений.	

Захват левой (не ведущей) рукой	Захват предметов отсутствует.	Удерживает вложенный в руку предмет, возможно произвольное отпускание предмета, захват кистью недифференцированный, примитивный.	Захват кистью с противопоставлением большого пальца, щипковый захват - затруднен; упражнение на оппозицию первого пальца выполняет частично.	Доступны все виды кистевого захвата, произвольное отпускание; щипковый захват - затруднения незначительные.	Доступны все виды кистевого захвата, щипковый захват, упражнение на оппозицию первого пальца выполняет полностью и правильно; захват карандаша правильный	Без ограничений.	
Предметные манипуляции правой (ведущей) рукой	Предметные манипуляции не доступны.	Предметные действия резко ограничены: использует руку лишь для поддержания предмета при несложных манипуляциях.	Предметные манипуляции доступны, затруднены манипуляции с мелкими предметами.	Доступны разнообразные предметные манипуляции.	Предметные манипуляции разнообразны, манипуляции с мелкими предметами доступны в полном объеме.	Без ограничений.	
Предметные манипуляции левой (не ведущей) рукой	Предметные манипуляции не доступны.	Предметные действия резко ограничены: использует руку лишь для поддержания предмета при несложных манипуляциях.	Предметные манипуляции доступны, затруднены манипуляции с мелкими предметами.	Доступны разнообразные предметные манипуляции.	Предметные манипуляции разнообразны, манипуляции с мелкими предметами доступны в полном объеме.	Без ограничений.	

					Речедвигательные особенности		
Речедвигательные особенности	Не жует, не глотает, не продуцирует звуки.	Не жует, может глотать жидкую пищу. Издает отдельные звуки. Может быть выражена саливация. Требуется подбор средств АДК.	Может глотать и жевать, но процессы вызывают затруднения, замедлены и энергозатратны. Имеется речевая продукция, которая понятна только близким ребенка. Требуется подбор средств АДК.	Жевательные и глотательные рефлексы сформированы, но затруднены. Скорость пережевывания замедлена. Ест в основном жидкую пищу. Нарушения произношения заметны каждому, но речь понятна окружающим.	Доступна для употребления пища любой консистенции. Нарушения произношения выявляются только специалистом в процессе обследования ребенка.	Незначительные нарушения звукопроизношения.	

Протокол оценки навыков самообслуживания

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Прием пищи	Не жует, не глотает, кормление через зонд/гастростому. Нуждается в постоянном уходе.	Пьет из бутылки или поильника при помощи взрослого. Глотает пищу жидкой консистенции. Кормление осуществляет взрослый.	Сформировано жевание и глотание. Кормление в основном осуществляет взрослый. Пытается самостоятельно пить из чашки и пользоваться ложкой.	Может есть пищу любой консистенции, не всегда использует столовые приборы, иногда нуждается в помощи.	Ест самостоятельно, но медленно и неаккуратно с использованием столовых приборов.	Ест самостоятельно с использованием столовых приборов.	
Культурно-гигиенические навыки	Навыками не владеет. Нуждается в постоянном уходе.	Проявляет активность и пытается сотрудничать при осуществлении гигиенических навыков взрослым. Нуждается в использовании памперсов.	Может осуществлять деятельность с помощью взрослого и с использованием вспомогательных приспособлений. Может нуждаться в использовании памперсов.	Способен выполнить действия самостоятельно при организующей помощи взрослого, при необходимости используя вспомогательные приспособления.	Нуждается в напоминании со стороны взрослого и небольшой помощи.	Сформированы в полном объеме.	
Раздевание-одевание	Навыками не владеет. Нуждается в постоянном уходе.	Проявляет активность и пытается сотрудничать при раздевании и одевании взрослым.	Может раздеваться и одеваться с помощью взрослого и с использованием вспомогательных приспособлений.	Способен раздеться самостоятельно при организующей помощи взрослого, при необходимости используя вспомогательные приспособления. При одевании нужна помощь взрослого.	Одевается и раздевается самостоятельно с небольшой помощью взрослого.	Одевается и раздевается самостоятельно.	

Протокол оценки слухового восприятия

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Восприятие бытовых шумов	На бытовые звуки не реагирует.	Реагирует на некоторые звуки при наличии инструкции взрослого «слушай», не ищет источник звука.	Реагирует на некоторые бытовые звуки. Источник звука не ищет.	Реагирует на большинство бытовых звуков. С помощью взрослого ищет источник звука.	Реагирует на все бытовые звуки. Источник звука находит по инструкции взрослого.	Адекватно реагирует на все бытовые звуки. Самостоятельно находит источник звука.	
Восприятие звучащих музыкальных игрушек/ инструментов	Не реагирует.	Воспринимает звучание некоторых игрушек, с помощью педагога соотносит с изображением /предметом.	Воспринимает звучание некоторых игрушек, с картинкой/предметом не соотносит.	Воспринимает звучание всех игрушек, соотносит с картинкой/предметом с помощью педагога.	Воспринимает звучание всех игрушек, соотносит с картинкой/предметом с небольшой помощью педагога.	Воспринимает звучание всех игрушек, самостоятельно соотносит с изображением/ картинкой/предметом.	
Локализация источника звука: справа-слева – сзади-спереди	Не реагирует.	Реагирует на звук, но направление источника звучания не определяет.	Определяет направление звучания с одной – двух сторон после повторного предъявления звучания и помощи педагога.	Определяет направление звучания после повторного предъявления звучания и инструкции педагога.	Определяет направление звучания всех инструментов, указывает рукой, поворачивается, не называет доступным коммуникативным способом.	Направление источников звука определяет самостоятельно без ошибок, указывает, называет доступным коммуникативным способом «справа, слева,…»	
Реакция на голос, речь взрослых и детей	Негативная реакция на голос, речь взрослого.	Внешней реакции на голос и речь нет.	Реагирует однократно (поворачивается и др. реакции).	Эмоционально реагирует на голос, речь избирательно (родителей, учителя…), улыбается и др. реакции.	Реагирует на голос и речь взрослых: прислушивается, приближается, улыбается.	Адекватно реагирует на голос и речь взрослых и детей, пытается понять сказанное и действовать в соответствии с ним.	

Реакция на музыку, прослушивание песен	Негативная реакция на музыку	Не проявляет реакции на музыку.	Прислушивается к музыке, песне, но быстро теряет интерес.	Реагирует на 1-2 хорошо знакомые песни.	Узнает, эмоционально реагирует (улыбается, смеется…).	Узнает знакомые мелодии, движется в такт, подпевает и др.	
Дополнительно для обучающихся с нарушениями слуха							
Слухо-зрительное восприятие устной речи	Не смотрит в лицо говорящего, не фиксирует взгляд.	Смотрит в лицо, слухо-зрительно материал не воспринимает даже при 2-3 кратном предъявлении.	Пытается воспринимать знакомые слова на основе слухо-зрительного восприятия при 2-х,3-х кратном предъявлении, выполняет простые инструкции.	Может различать знакомые слова при слухо-зрительном восприятии, соотносит их с изображениями.	Опознает знакомые слова и фразы слухо-зрительно, пытается повторить, соотносит с изображениями или выполняет действия. Требуется уточнение инструкции и помощь взрослого.	Слухо - зрительно воспринимает обращенную речь, выполняет сложные инструкции, может повторить с помощью учителя.	
Слуховое восприятие устной речи.	Не реагирует на голос педагога или других взрослых.	Реагирует на голос педагога или других взрослых.	Понимает и выполняет простые речевые инструкции на слух на расстоянии справа-слева. (Указать расстояние, на котором обучающийся может различать или опознавать знакомый речевой материал на слух.)	Различает на слух знакомые слова при наличии картинок/ предметов при небольшом выборе на расстоянии справа-слева. При увеличении выбора допускает ошибки.	Может опознавать знакомые слова и предложения на слух, повторять и соотносить с изображениями. Требуется уточнение инструкции и помощь взрослого.	Понимает и выполняет сложные инструкции: «Закрой дверь и включи свет». «Достань книгу из шкафа, положи ее на стол, садись на стул». Иногда допускает ошибки, исправляет после повторного предъявления.	

Протокол оценки зрительного восприятия

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Восприятие цвета	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не различает и не называет цвета, их оттенки, не находит предметы к заданным цветам, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога различает и называет цвета, находит предметы к заданным цветам в окружающей обстановке, может допускать ошибки.	Различает и называет только 5-6 цветов, но может допускать ошибки, находит только 1 предмет заданного цвета в окружающей обстановке.	Различает и называет цвета, соотносит цвета и их оттенки, но допускает 1-2 ошибки, находит 2 предмета заданного цвета в окружающей обстановке.	Различает и называет цвета и их оттенки, соотносит их, находит предметы заданного цвета в окружающей обстановке.	
Соотнесение предметов с цветными, силуэтными и контурными изображениями.	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не может соотнести предмет с его цветным, силуэтным и контурным изображением, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога соотносит 1 предмет с цветным изображением, допускает ошибки в сопоставлении предмета с его силуэтными и контурными изображениями.	Соотносит 2 предмета с цветными изображениями, с помощью педагога соотносит предметы с контурными и силуэтными изображениями.	Соотносит 4 предмета с цветными, силуэтными и контурными изображениями.	Соотносит все предметы с их цветными, силуэтными и контурными изображениями.	
Восприятие формы	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не различает и не называет геометрические фигуры и тела, не соотносит их, не может найти предметы заданной формы в окружающей обстановке, но	С помощью педагога различает геометрические фигуры и тела, соотносит их, допускает ошибки в различении геометрических фигур с углами, находит предметы	Различает и называет доступным коммуникативным способом геометрические фигуры и тела, находит только 1-2 геометрические фигуры с углами,	Различает и называет доступным коммуникативным способом геометрические фигуры, тела и геометрические фигуры с углами, соотносит	Различает и называет доступным коммуникативным способом геометрические фигуры, тела и геометрические фигуры с углами, соотносит	

		делает попытки совместных действий.	заданной формы в окружающей обстановке.	соотносит 2-3 геометрических фигуры с геометрическим телом, затрудняется в нахождении предметов заданной формы в окружающей обстановке.	геометрические фигуры и тела, находит предметы заданной формы в окружающей обстановке, может допускать 1-2 ошибки.	геометрические фигуры и тела, находит предметы заданной формы в окружающей обстановке.	
Восприятие величины	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не сопоставляет предметы по величине, не находит два одинаковых по величине предмета в окружающей обстановке, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога сопоставляет предметы по величине, находит 2 одинаковых по величине предмета в окружающей обстановке.	Сопоставляет предметы по величине, допускает ошибки, находит разные по величине предметы окружающей обстановки, затрудняется в нахождении одинаковых.	Сопоставляет предметы по величине; находит 2 одинаковых по величине предмета в окружающей обстановке с педагогической помощью.	Сопоставляет предметы по величине, находит 2 одинаковых по величине предмета в окружающей обстановке.	
Восприятие изображений	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не воспринимает сюжетные многоплановые изображения, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога называет предметы на изображении доступным коммуникативным способом, но не может объяснить сюжет, затрудняется в обнаружении предметов, находящихся ближе / дальше / за другими предметами.	С помощью педагога называет предметы доступным коммуникативным способом и объясняет сюжет на картинке, показывает предметы, находящиеся ближе / дальше / за другими предметами.	Называет доступным коммуникативным способом предметы и объясняет сюжет на картинке; показывает предметы, находящиеся ближе / дальше / за другими предметами с педагогической помощью.	Называет предметы и объясняет сюжет на изображении доступным коммуникативным способом, показывает предметы, находящиеся ближе / дальше / за другими предметами.	

Протокол оценки осязательного восприятия

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Обследование и узнавание предметов руками.	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не обследует предметы руками, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога обследует предметы руками и узнает некоторые.	Обследует предметы руками и узнает некоторые из них, с помощью педагога находит лишние предметы на ощупь, определяет их качество.	Обследует предметы руками и узнает их, находит лишние предметы на ощупь, определяет их качество, может допускать 1-2 ошибки.	Обследует предметы руками и узнает их, находит лишние предметы на ощупь, определяет качество предметов.	
Узнавание геометрических фигур и тел.	Отказ от деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не узнает геометрические фигуры и тела на ощупь, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога узнает геометрические фигуры и тела на ощупь, соотносит их.	Узнает по 4-5 геометрических фигур и тел на ощупь, соотносит их.	Узнает геометрические фигуры и тела на ощупь, соотносит их, может допускать 1-2 ошибки.	Узнает геометрические фигуры и тела на ощупь, соотносит их.	
Выделение тактильно воспринимаемых признаков предметов	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не воспринимает тактильно признаки предметов, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога выделяет тактильные признаки предметов, затрудняется в их сопоставлении и нахождении отличий между ними.	Выделяет тактильные признаки предметов, сопоставляет их, с помощью педагога находит отличия между предметами и предметы по признакам.	Выделяет тактильные признаки предметов, сопоставляет их, находит отличия между предметами и предметы по признакам, может допускать 1-2 ошибки.	Выделяет тактильные признаки предметов, сопоставляет их, находит отличия между предметами и предмет по его признакам.	
Использование осязания в помощь зрению	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не использует осязание в помощь зрению, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога использует осязание в помощь зрению.	С частичной помощью педагога использует осязание в помощь зрению.	Использует осязание в помощь зрению, затрудняется в выполнении действия с первого раза.	Использует осязание в помощь зрению: выполняет действие с первого раза.	

Использование тактильных контактов в общении.	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не использует тактильные контакты в общении, но делает попытки совместных действий.	Повторяет действия за педагогом, не объясняет значение тактильных контактов в общении.	Использует тактильные контакты в общении, с помощью педагога объясняет их значение в общении.	Использует тактильные контакты в общении, объясняет их значение, но допускает ошибки.	Использует тактильные контакты в общении и объясняет их значение в общении.	

Протокол оценки пространственной ориентировки

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Ориентировка на собственном теле, теле другого человека.	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не ориентируется на собственном теле и теле другого человека, стоящего напротив, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога показывает и называет части своего тела, ошибается в назывании частей тела куклы и педагога, ошибается в определении правой и левой сторон «на себе» и педагоге, стоящем напротив.	Показывает и называет доступным коммуникативным способом крупные части своего тела, куклы и педагога (руки, ноги, голова), определяет стороны только «на себе».	Показывает и называет доступным коммуникативным способом части своего тела, куклы и педагога с педагогической помощью.	Показывает и называет доступным коммуникативным способом части своего тела, куклы и педагога, определяет стороны тела «на себе», определяет стороны тела педагога, стоящего напротив.	
Ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения.	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не ориентируется в пространственных признаках ближайшего окружения, но	С помощью педагога показывает части и стороны мебели, ее расположение относительно себя, располагает макеты	Показывает части мебели, затрудняется в показе ее сторон и расположении макетов мебели на подложке.	Показывает части и стороны мебели, ее расположение относительно себя, располагает макеты мебели на подложке, но может	Показывает части и стороны мебели и ее расположение относительно себя, располагает макеты мебели на	

		делает попытки совместных действий.	мебели на подложке.		допускать 1–2 ошибки.	подложке по инструкции педагога.	
Ориентировка в знакомом замкнутом пространстве.	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не ориентируется в знакомом замкнутом пространстве, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога находит знакомые помещения в школе и свое место, допускает ошибки в объяснении их местоположения.	Находит только 1–2 знакомых помещения в школе, свое место в них, допускает ошибки в объяснении их местоположения.	Находит 3 знакомых помещения в школе, свое место в них, объясняет их местоположение.	Находит все знакомые помещения в школе, свои места, объясняет их местоположение.	
Ориентировка с помощью сохранных анализаторов.	Не использует сохранные анализаторы для ориентировки.	Не ориентируется с помощью сохранных анализаторов, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога определяет источник света, звука, запаха, фактуру предмета, определяет свое местоположение с помощью сохранных анализаторов.	Определяет источник света, звука, запаха, фактуру предмета, допускает 1–2 ошибки. С помощью сохранных анализаторов определяет только 1-2 хорошо знакомых места.	Определяет источник света, звука, запаха, фактуру предмета. С помощью сохранных анализаторов определяет 3 хорошо знакомых места.	Ориентируется с помощью сохранных анализаторов.	
Ориентировка в процессе передвижения.	Отказ от выполнения деятельности как самостоятельно, так и со взрослым.	Не ориентируется в процессе передвижения, но делает попытки совместных действий.	С помощью педагога ориентируется в процессе передвижения.	Определяет только 1-2 знакомое направление передвижения, необходимое для выполнения задания, и выполняет его.	Определяет, называет доступным коммуникативным способом и показывает направление движения, выполняет задание, но может допустить 1-2 ошибки.	Ориентируется в процессе передвижения.	
Ориентировка в микропространстве (поверхность стола, листа).	Отказ от выполнения деятельности как	Не ориентируется в микропростран	С помощью педагога ориентируется в микропространстве.	Показывает и называет только некоторые части листа и стола,	Показывает и называет доступным коммуникативным	Ориентируется в микропространстве.	

	самостоятельно, так и со взрослым.	стве.		располагает предметы только в знакомых частях листа, стола, находит 2-3 предмета в заданной части стола.	способом части листа и стола. Располагает предметы в заданных частях листа, стола. Находит предметы в заданной части стола, но допускает 1-2 ошибки.		

Протокол оценки мышления

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Наглядно-действенное мышление	Предметно-практическая деятельность отсутствует	Способен к кратковременному исследованию предмета путем хаотичных действий.	Способен использовать знакомый предмет в соответствии с его функцией, используя метод проб и ошибок	Способен использовать предмет в соответствии с его функцией, используя практическое примеривание.	Использует предметы в соответствии с их функциональным назначением, выполняет соотносящие действия, может использовать вспомогательные предметы.	Знает функции предметов, выполняет различные действия, использует вспомогательные средства, способен выполнять операции соотнесения	
Наглядно-образное мышление	Не демонстрирует способность к соотнесению предметов с их изображением	Не способен к целостному восприятию объекта. Фиксирует внимание на его фрагменте (фрагментах)	Может соотнести знакомый предмет с его изображением или тактильной моделью. Может выполнить группировку, соотнести предмет с сенсорным эталоном с направляющей	Способен воспринять целостно простые знакомые объекты. Может собрать объект из составных частей. Группирует объекты по существенным признакам.	Целостно воспринимает изображение, может доступным способом передать основное содержание. Может узнать знакомый объект по его части с направляющей	Воспринимает изображение целостно, оперирует образами, может дать словесные определения. Узнает знакомый объект по его части.	

			помощью взрослого.		помощью.		
Словесно-логическое мышление	Не устанавливает связи между предметами и явлениями. Обобщающие понятия отсутствуют.	Определяет предметы и действия, но не устанавливает между ними возможные взаимосвязи.	Определяет предметы и действия, но установить связи между ними может только частично с различными видами помощи.	Может классифицировать объекты, устанавливать последовательность действий, используя обобщающие понятия (слово или жест), но не способен сделать выводы.	Устанавливает связи между знакомыми предметами и явлениями. Может рассуждать по содержанию знакомой ситуации или доступного текста и делать выводы с помощью наводящих вопросов.	Устанавливает причинно-следственные связи. Владеет обобщающими понятиями. Способен делать выводы.	
Элементы творческого мышления	Действия с предметами и объектами не осуществляются, определить творческий компонент мышления невозможно.	Элементарные действия с предметами и объектами носят стереотипный характер.	Деятельность выполняется механически, но иногда демонстрирует попытки использования новых действий или их новой комбинации.	Выполняет деятельность с опорой на образец, привнося индивидуальные элементы в конечный продукт.	В продуктивной деятельности добавляет элементы по замыслу.	Может осуществлять продуктивную деятельность по замыслу.	

Протокол оценки представлений об окружающем мире

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Представления о предметах ближайшего окружения	Не понимает назначение предметов, не действует с ними.	Ограниченные представления о небольшом количестве предметов бытового назначения, формальные действия воспроизводятся в процессе совместной деятельности с учителем.	Ограниченные представления о функциях и назначении бытовых предметов. Проявляет активность только в совместной с педагогом предметной деятельности.	Представления о функциях бытовых предметов неполные. Демонстрирует действия с бытовыми предметами по подражанию или образцу действия взрослого.	Представления о назначении предметов полные. Может выполнить действия с ними самостоятельно, но нуждается в стимуляции, подсказке. Обозначает некоторые предметы доступным способом по инструкции педагога.	Представления о предметах ближайшего назначения полные, самостоятельно адекватно использует их. Называет их доступным способом.	
Представления о себе и близком окружении	Представления о себе и близком окружении не демонстрирует.	Узнает себя на личной фотографии в совместной с педагогом деятельности.	Узнает себя, родителей на фотографиях со значительной помощью и инструкциями педагога. Не может показать части тела по подражанию педагогу. Не идентифицирует себя по половой принадлежности	Представления ограничены. Может показать по подражанию взрослому себя и своих близких. Показывает некоторые части тела только после показа взрослого.	Представления о себе и близком окружении сформированы. Знает свое имя, имена членов семьи. По инструкции может показать части тела. Идентифицирует себя по половой принадлежности.	Представления о себе и близком окружении полные. Отвечает самостоятельно на вопросы о себе, членах семьи, их занятиях. Может обозначить доступным коммуникативным способом.	
Представления о явлениях общественной	Не демонстрирует	Представления о явлениях общественной жизни и	Фрагментарные представления о явлениях общественной	Представления ограничены. Может показать по инструкции педагога знакомые	Представления полные, определяет учреждения социального	Представления точные, знает и воспроизводит названия	

жизни и о социальном окружении	представления о явлениях общественной жизни	социальном окружении фрагментарные, не узнает общественные объекты. Показ осуществляется совместно со взрослым.	жизни и о социальном окружении. Обозначить деятельность людей в общественных учреждениях не может.	общественные объекты, не знает кто в них работает и характер деятельности людей (профессии).	назначения, называет их доступным коммуникативным способом. Профессии людей может обозначить только с помощью педагога.	знакомых общественных учреждений, занятий людей. Обозначает профессии доступным коммуникативным способом.	
Представления о природном мире	Не демонстрирует представления о природном мире.	Представления о природном мире фрагментарные, не узнает и не обозначает фрукты, овощи, животных. Действия с предметами (изображениями) воспроизводит формально, совместно со взрослым.	Ограниченные представления о растительном и животном мире. Показывает отдельные растения или животных с помощью педагога.	Представления ограничены. Может показать по инструкции педагога наиболее часто употребляемые фрукты, овощи. Узнает отдельных животных на картинах. По образцу взрослого может продемонстрировать их действия, пытается воспроизвести соответствующие звукоподражания.	Может различать и обозначать объекты природного мира доступным способом. Описание внешнего вида объектов растительного и животного мира производит с помощью подсказок, стимулирующей помощи педагога.	Представления точные, может различать и обозначать объекты природного мира доступным способом, самостоятельно характеризовать внешний вид, свойства объектов растительного и животного мира.	

Протокол оценки математических представлений

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Различение множеств «один», «много»	Задание не принимается, отказ.	Выполнение задания формальное, в совместной деятельности со взрослым.	Выполняет задание по подражанию взрослому.	Выполняет задание по образцу с дозированной помощью взрослого, пользуется практическими действиями. Обозначить результат с помощью доступных коммуникативных средств не может.	Выполняет задание с дозированной помощью педагога, на наглядной схеме, может показать по инструкции. Может делать ошибки при ответе на вопрос «Сколько?»	Самостоятельно выполняет действия по заданию педагога. Отвечает на вопрос «Сколько?», точно обозначая результат доступным способом.	
Сравнение двух групп предметов («больше, меньше, равно/одинаково)	Задание не принимается, отказ	Выполнение задания совместно со взрослым. Понятиями «больше, меньше, одинаково» не владеет.	Выполняет задание по подражанию, не обозначает итог доступными средствами.	Выполняет задание по образцу взрослого выполняет практические действия, Обозначить результаты сравнения не может.	Выполняет задание по наглядной схеме. Может по инструкции учителя выполнить сравнение множеств. Обозначает результаты сравнения доступным способом с помощью педагога.	Самостоятельно выполняет задания, правильно обозначает результат. Владеет понятиями «больше, меньше, равно», обозначая их доступным способом.	
Представления о количестве и счетных операциях	Представления не демонстрирует.	Пересчет предметов в пределах 3-5 выполняет формально совместно с педагогом.	Выполняет задание по подражанию, обозначает результат доступными способами с помощью педагога.	Выполняет задание по образцу или инструкции «Возьми столько же» (в пределах 3-5). Самостоятельно количество не обозначает.	Может обозначить количество предметов доступным способом в ответ на вопрос «Сколько?» Допускает ошибки при пересчете предметов. Счетные операции в пределах 5 выполняет с	Точно отвечает на вопрос «Сколько?» (в пределах изучаемого количества) доступным способом. Выполняет счетные операции,	

					помощью педагога.	называет итоговое число.	
Соотнесение числа и цифры	Не соотносит.	Выполняет задание формально в совместной с педагогом деятельности.	Выполняет задание по подражанию, не соотносит количество предметов и цифру.	С помощью педагога обозначает количество предметов доступным способом, но не соотносит с цифрой.	Соотносит число предметов с цифрой, но допускает ошибки.	Соотносит число с цифрой (в пределах изучаемого количества).	

Протокол оценки деятельности

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Мотивация к деятельности	Отсутствует.	Эпизодически кратковременно проявляет заинтересованность к некоторым действиям.	Нуждается в стимуляции для включения в деятельность.	Заинтересован в определенном виде деятельности, не проявляя интереса к другим видам деятельности.	Заинтересован в видах деятельности, свойственных более младшему возрасту.	Заинтересован в различных видах деятельности	
Предметная деятельность	Отсутствует или осуществляет неадекватные действия с предметами.	Осуществляет стереотипные и/или хаотичные действия с предметами.	Выполняет действия с предметами по подражанию взрослому.	Адекватно действует с ограниченным количеством бытовых предметов.	Адекватно действует с ограниченным количеством бытовых предметов.	Действует с предметами в соответствии с их функциональным назначением.	
Игровая деятельность	Отсутствует или осуществляет неадекватные действия с игрушкой.	Может выполнять отдельные манипулятивные действия с игрушкой.	Может выполнять отдельные игровые действия по подражанию взрослому.	Может участвовать в игре под руководством взрослого.	Может участвовать в сюжетно-ролевой игре.	Может организовать и поддерживать сюжетно-ролевую игру.	
Продуктивная деятельность (ИЗО, конструирование)	Отсутствует.	Осуществляет отдельные действия в совместной с педагогом деятельности.	Осуществляет деятельность по подражанию или с совместной деятельности.	Осуществляет деятельность по образцу.	Осуществляет деятельность по инструкции педагога (словесной, жестовой и др.)	Сформирована по возрасту.	
Элементы учебной деятельности	Отсутствует.	Заинтересованность низкая, выполняет отдельные задания при постоянном контроле и помощи педагога.	Быстро теряет интерес, требуется постоянная помощь педагога.	Заинтересован и вовлекается в определенные виды деятельности и уроки.	Заинтересован, но требуется стимулирующая и организующая помощь при выполнении заданий.	Заинтересован, продуктивно взаимодействует с педагогом, выполняет задания.	

Протокол оценки речи

Критерии:	0	1	2	3	4	5	Оценка
Импрессивная речь	Не понимает обращенную речь.	Различает лепетные слова, звукоподражания с опорой на предметы, изображения.	Понимает значения хорошо знакомых обиходных слов Различает слова с опорой на предметы, изображения.	Понимает в ситуации простые, хорошо знакомые инструкции, вопросы, сообщения (устные или в письменной форме) после дополнительных уточняющих вопросов педагога.	Понимает содержание коротких рассказов, описания предметов и событий. Понимает обращенную речь в быту ситуативно. Требуются дополнительные вопросы, уточнения со стороны педагога.	Понимает обращенную речь или письменный, доступный по содержанию, текст в полном объеме, требуются небольшие уточнения педагога.	
Экспрессивная речь	Устной речью не владеет.	Пользуется лепетными словами, звукоподражаниями, отдельными звукосочетаниями.	Пользуется небольшим количеством слов, называет окружающие предметы.	Пользуется короткой аграмматичной фразой из…слов с помощью педагога (указать количество слов).	Может описать картинку, составить небольшой рассказ по картинке, о событиях дома, в школе с помощью педагога. Использует короткую аграмматичную фразу.	Пользуется развернутой фразовой речью в общении. Использует все виды коммуникативных высказываний: вопросы, сообщения, отрицания, побуждения. Требуются уточняющие вопросы.	
Письменная речь							
Чтение Указать характер чтения: плоскопечатного или брайлевского	Не читает.	Знает отдельные буквы.	Глобальное чтение небольшого количества слов, написанных на табличках, соотнесение с предметами, действиями с помощью педагога.	Аналитическое чтение знакомых слов и фраз. Читает, не всегда понимает прочитанное и соотносит с изображениями. Отвечает на вопросы с помощью педагога.	Читает текст самостоятельно, понимает частично. Демонстрирует неполное понимание текста. Отвечает на вопросы с помощью педагога.	Самостоятельное чтение текста. Может прочитать и ответить на вопросы, показать изображения, продемонстрировать понимание с помощью доступных средств.	

Письмо. Указать характер письма- обычное или брайлевский шрифт**.**	Письмом не владеет.	Может написать (напечатать) отдельные буквы с помощью педагога.	Может написать имя, несколько хорошо знакомых слов с помощью педагога.	Может написать несколько коротких фраз при наличии изображений с помощью педагога.	Под диктовку педагога может написать с ошибками небольшой текст с опорой на изображения.	Самостоятельно может составить и написать небольшой текст с опорой на изображения, о событиях в семье, в школе.	
Дактильная форма речи							
Дактильная форма речи (для детей с нарушениями слуха, слуха и зрения**)**	Дактилологией не владеет.	Знает отдельные дактильные знаки.	Может дактильно воспроизводить сопряженно с взрослым несколько знакомых слов.	Может самостоятельно воспроизвести дактильно с ошибками знакомые слова в быту.	Пользуется устно-дактильной формой речи в общения, допуская ошибки и исправляя с помощью педагога.	Пользуется устно-дактильной формой речи в общения, иногда допуская ошибки и самостоятельно исправляя.	

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Методические рекомендации по оценке базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития[9]

Базовые учебные действия — неотъемлемый компонент учебной деятельности, формирование которого обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Базовые учебные действия формируются в учебной деятельности на уроках/занятиях, в режимные моменты, во внеурочное время.

Оценка сформированности базовых учебных действий (БУД) является одним из направлений системы оценки достижений обучающихся в ходе освоения содержания специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

Оценка БУД осуществляется экспертной группой образовательной организации в начале учебного года и в конце учебного года. В начале учебного года оценка проводится с целью выявления уровня сформированности базовых учебных действий, определения потенциальных возможностей обучающегося в овладении базовыми учебными действиями и определения задач формирования базовых учебных действий в СИПР. В ходе углубленного психолого-педагогического обследования в начале учебного года каждый член экспертной группы оценивает не только сформированность действий и представлений по учебным предметам и коррекционным курсам, но и сформированность базовых учебных действий у обучающихся. В конце учебного года экспертная группа оценивает результат формирования базовых учебных действий у обучающегося в течение учебного года (текущая аттестация за второе полугодие учебного года) и динамику формирования базовых учебных действий на основе сравнения показателей, зафиксированных в начале и в конце учебного года. Динамика в овладении базовыми учебными действиями отражается в характеристике, составляемой в конце учебного года (промежуточная аттестация).

Для оценки базовых учебных действий используется метод наблюдения за поведением и деятельностью обучающегося в учебной среде, в том числе в группе сверстников, в процессе выполнения диагностических проб и аттестационных заданий. Результаты наблюдения фиксируются в диагностической карте (приложение 2), которая отражает четыре параметра, каждый из которых представлен критериями сформированности базовых учебных действий, конкретизированными оцениваемыми показателями.

Методика проведения оценки базовых учебных действий.

[9] В подготовке данной главы принимали участие Е.Н. Елисеева, Е.А. Рудакова.

1 этап. Проведение диагностической пробы.

Педагог предъявляет обучающемуся диагностическую пробу/аттестационное задание по учебному предмету/коррекционному курсу.

2 этап. Наблюдение и оценка.

В процессе выполнения обучающимся задания педагог осуществляет наблюдение за поведением ребенка и оценку показателей сформированности базовых учебных действий.

3 этап. Фиксация результатов наблюдения.

Результаты наблюдения педагог фиксирует в диагностической карте. Шкала оценки показателя по критерию включает два индикатора: выполняет и не выполняет. В диагностической карте БУД напротив каждого показателя педагог ставит отметку: «+» (выполняет) или «-» (не выполняет).

В графе «Комментарии» диагностической карты оценки БУД члены экспертной группы имеют возможность сделать пометки относительно обозначенного показателя. Например, указывают способ привлечения внимания взрослого и др.

Диагностическая карта БУД оформляется каждым членом экспертной группы по отдельности, после чего представляется к обсуждению на заседании экспертной группы. Возможно совместное оформление диагностической карты членами экспертной группы в ходе коллегиального обсуждения результатов оценки базовых учебных действий.

4 этап. Выводы по результатам оценки.

Показатели сформированности базовых учебных действий, обозначенные знаком «+», указывают на их наличие в уровне актуального развития обучающегося. Показатели сформированности базовых учебных действий, обозначенные знаком «-», определяются как несформированные. После оформления диагностической карты БУД, в рамках коллегиального обсуждения результатов углубленного психолого-педагогического обследования, педагоги определяют базовые учебные действия, актуальные для освоения обучающимся в предстоящем учебном году.

В качестве актуальных задач могут рассматриваться БУД, отмеченные как знаком «-», так и знаком «+». Уже сформированные БУД, демонстрируемые обучающимся при выполнении доступных диагностических проб, также включаются в СИПР для дальнейшего формирования на новом учебном материале.

Параметр 1. Подготовка к нахождению и обучению в группе сверстников, эмоциональному, коммуникативному взаимодействию в группе обучающихся

1.1. Взаимодействие со взрослыми

Учебная деятельность осуществляется в процессе взаимодействия ребенка со взрослым. Члены экспертной группы наблюдают за поведением ребенка в разных ситуациях: на групповых и/или индивидуальных занятиях, в режимные моменты, во внеурочной деятельности. Диагностируя особенности

социального контакта со взрослыми, оценивают способность обучающегося устанавливать и поддерживать контакт. Продолжительность контакта может зависеть от того, насколько ребенку интересна совместная деятельность.

Обучающийся может поддерживать контакт со взрослым во всех ситуациях или лишь в некоторых (эпизодически). В этом случае в диагностической карте оценки БУД в графе «Комментарии» рекомендуется указать ситуации, в которых социальный контакт не поддерживается. Перспективной задачей в СИПР станет формирование навыка взаимодействия со взрослым в этих ситуациях.

При выявлении особенностей социального контакта обучающегося со взрослыми оценивается избирательность контакта. Если обучающийся взаимодействует с отдельными взрослыми (выборочно), то в диагностической карте оценки БУД фиксируется отметка «-».

Наблюдая за поведением ребенка в разных ситуациях, члены экспертной группы оценивают способность проявлять инициативу во взаимодействии. Обучающийся выступает инициатором контакта чаще всего в ситуациях, когда ему требуется помощь, нужно спросить либо сообщить какую-то информацию, изменить ситуацию (например, выйти из помещения, где много людей). Внимание взрослого может быть привлечено взглядом, жестом, звуком, словом, фразой, действием. В графе «Комментарии» рекомендуется указать ситуации, в которых обучающийся проявляет инициативу, и способы привлечения внимания.

1.2. Нахождение и обучение в среде сверстников

Показателем критерия нахождение и обучение в среде сверстников является спокойный вход ребенка в помещение, где находятся сверстники (класс, спортивный зал, кабинет логопеда, туалетная комната, столовая и другие помещения школы). Члены экспертной группы отслеживают эмоциональную реакцию ребенка на введение в среду сверстников (группу детей). При фиксации положительной/спокойной эмоциональной реакции на присутствие сверстников в помещении ставится знак «+».

Внимание обращается на эмоциональное состояние обучающегося (спокоен /не спокоен) во время пребывания в среде сверстников. Готовность к обучению в среде сверстников определяют по продолжительности спокойного пребывания обучающегося в группе сверстников: на перемене, уроке/занятии, в течение всего школьного дня. В графе «Комментарии» диагностической карты оценки БУД указывается конкретный временной промежуток спокойного пребывания обучающегося в группе сверстников. Перспективной задачей в СИПР будет увеличение времени пребывания ребенка в среде сверстников.

1.3. Ориентация в учебной среде

Ориентация в учебной среде формируется в процессе обучения: ребенок запоминает месторасположение объектов и помещений. Показатели сформированности ориентации в учебной среде: находит помещение класса и иные помещения школы, в которых осуществляется учебная деятельность; находит в помещении класса свое учебное место (например, за партой), место

хранения личных вещей и др. Перечень показателей по критерию ориентация в учебной среде может быть расширен с учетом конкретной ситуации обучения.

Наблюдая особенности ориентации в учебной среде, педагоги отслеживают, пользуется ли обучающийся визуальными ориентирами (картинками, фотографиями) при нахождении объектов и помещений.

1.4. Учебная поза

Учебная поза позволяет обучающемуся направлять взгляд на говорящего с ним педагога, объекты деятельности, выполнять индивидуальные и фронтальные инструкции, учебные задания. Учебная поза может быть организована за учебным столом, партой, в инвалидной коляске, на вертикализаторе, на ковре, в специально оборудованной индивидуальной учебной зоне и др.

Оценивается готовность обучающегося самостоятельно принимать и поддерживать учебную позу. Если обучающийся с ТМНР не принимает учебную позу произвольно (самостоятельно), ему оказывается помощь: демонстрируется образец учебной позы учителем или другими обучающимися, действия ребенка направляются инструкциями, оказывается физическая помощь при расположении рук на парте, ног на полу, принятии удобного положения на стуле и т.д. Необходимые виды помощи для принятия и поддержания учебной позы фиксируются в диагностической карте оценки БУД в графе «Комментарии».

1.5. Коммуникативное взаимодействие со сверстниками

Члены экспертной группы наблюдают за особенностями контакта ребенка с другими обучающимися в разных ситуациях: на групповых занятиях, в режимные моменты, во внеурочной деятельности. Диагностируя особенности социального контакта с другими детьми, оценивают способность обучающегося устанавливать и поддерживать контакт со сверстником.

Продолжительность контакта будет зависеть от того, насколько ребенку интересна совместная деятельность. Если обучающийся взаимодействует с детьми в разных ситуациях, то в диагностической карте оценки БУД фиксируется отметка «+». Также рекомендуется указать ситуации, в которых социальный контакт не поддерживается.

При выявлении особенностей социального контакта обучающегося со сверстниками оценивается избирательность контакта. Если обучающийся взаимодействует с любыми детьми, то в диагностической карте оценки БУД фиксируется отметка «+». При выборочном взаимодействии фиксируется отметка «-».

Оценивается способность ребенка проявлять инициативу во взаимодействии. Обучающийся выступает инициатором контакта чаще всего в ситуациях, когда ему требуется помощь, нужно спросить либо сообщить какую-то информацию, изменить ситуацию (например, попросить желаемый предмет у другого ребенка). Внимание сверстника может быть привлечено взглядом, жестом, звуком, словом, фразой, действием. Если в процессе наблюдения ребенок не демонстрирует инициацию контакта, то в диагностической карте

оценки БУД фиксируется соответствующая отметка («-»). В противном случае в графе «Комментарии» указывают ситуации и способы привлечения внимания.

1.6. Эмоциональное взаимодействие со сверстниками

Находясь в среде сверстников, обучающиеся могут по-разному реагировать на выражение эмоций других детей. Адекватной эмоциональной реакцией является реакция, соответствующая конкретной ситуации. Например, сочувствует, когда кто-то плачет, эмоционально положительно реагирует на проявление радости другим обучающимся. Если обучающийся проявляет адекватную эмоциональную реакцию на выражение эмоций сверстников, то в диагностической карте оценки БУД фиксируется отметка «+». В случае неадекватной реакции в диагностической карте оценки БУД фиксируется отметка «-». В графе «Комментарии» описывают типичное проявление эмоций обучающимся.

Эмоциональный отклик на совместную деятельность с другими обучающимися оценивается по включенности ребенка в игровую, музыкальную и иную деятельность. Если ребенок не проявляет интереса к совместной деятельности со сверстниками, эмоционально не реагирует на общение и взаимодействие со сверстниками, то в диагностической карте оценки БУД фиксируется отметка «-».

Параметр 2. Формирование учебного поведения

2.1. Сосредоточенность на объекте деятельности

В процессе предъявления диагностической пробы /аттестационного задания педагог отслеживает сосредоточенность обучающегося на объекте деятельности (лице, обращенной речи педагога, предъявляемых предметах, используемых инструментах, др.). Члены экспертной группы могут наблюдать разные виды сосредоточения: зрительный, слуховой, тактильный и др. В графе «Комментарии» указывается временной промежуток максимально возможного сосредоточения (устойчивость внимания).

Если обучающийся сосредотачивается на объекте деятельности даже минимальное количество времени (отметка «+»), то задачей коррекционно-развивающей работы будет являться увеличение временного промежутка сосредоточения. Если обучающийся не сосредотачивается на объекте деятельности (отметка «-»), то задачей коррекционно-развивающей работы будет стимулирование непроизвольного внимания на основе предъявления различных сенсорных стимулов.

2.2. Выполнение инструкций

При предъявлении диагностических проб/аттестационных заданий члены экспертной группы оценивают выполнение обучающимся инструкций, предъявленных индивидуально и фронтально. Если ребенок одни и те же инструкции выполняет не всегда, то фиксируется отметка «+», но в графе «Комментарии» указываются ситуации, в которых инструкции не выполняются.

Если по результатам оценки критерия члены экспертной группы зафиксировали отрицательную отметку, то работа по обучению выполнению инструкций основывается на механическом научении, без осознания смысла материала. Если причиной невыполнения инструкции является отказ от

включения в деятельность, то организуется педагогическая работа по коррекции проблемного поведения, в рамках которой ребенка обучают выполнению инструкций.

2.3. Использование по назначению учебных материалов

Если при выполнении диагностической пробы / аттестационного задания обучающийся не использует учебные материалы по назначению, а выполняет неспецифические и/или специфические предметные манипуляции либо самостоятельно не производит никаких действий, то в диагностической карте оценки БУД фиксируется отметка «-». В графе «Комментарии» указывается, с какими учебными материалами предметные действия не сформированы.

2.4. Выполнение действия по подражанию

Оценка по данному критерию направлена на выявление способности копировать движения, повторять действия взрослого, выполняя инструкцию: «Делай, как я». Предметом оценки является подражание отдельным движениям (например, хлопать, топать, поднимать руки вверх и т.п.), повторение за взрослым нескольких последовательных движений (например, последовательное выполнение цепочки, включающей следующие действия: вытянуть руки вперед, присесть, встать), повторение действий с одним предметом (например, встряхнуть маракас, положить предмет в коробку, бросить мяч и т.п.), повторение действий с несколькими предметами (например, собрать бусы, построить башню из кубиков, разложить картинки в ряд, выполнить сервировку стола, повесить полотенце на веревку и прикрепить прищепками и т.п.). Отрицательная отметка напротив всех показателей данного критерия не исключает обучения подражанию (имитации), которое будет осуществляться на основе механического научения.

2.5. Выполнение действия по образцу

В процессе диагностического обследования обучающемуся предъявляются разные виды образцов: реальный предмет или графические изображения (фотографии, цветные картинки, черно-белые картинки, пиктограммы). В диагностической карте оценки БУД отмечается знаком «+» тот вид образца, ориентируясь на который обучающийся выполняет задание. Если знаком «+» отмечены 1-2 вида изображения, используемые обучающимся в качестве образца при выполнении задания, то перспективной задачей для включения в СИПР может являться обучение использованию других видов образцов при выполнении заданий.

Параметр 3. Формирование умения выполнять задание

3.1. Выполнение задания в течение определенного периода времени

При оценке данного критерия учитывается индивидуальный темп деятельности обучающегося. Временной промежуток, необходимый и достаточный для выполнения задания конкретным обучающимся (с учетом его возможностей и работоспособности), определяется педагогом. Выполнение

обучающимся задания в заданный период времени фиксируется в диагностической карте отметкой «+».

Начало и окончание временного промежутка могут обозначаться разными сигналами: тактильным сигналом (например, прикосновение к руке), звуковым сигналом (например, звонок, речевая инструкция, сигнал таймера), зрительным сигналом (жест педагога, графическое изображение, песочные часы). В графе «Комментарии» указывают, какой сигнал является для ребенка знаком, направляющим к началу или завершению деятельности.

3.2. Выполнение задания от начала до конца

Для доведения начатой работы до конца разным обучающимся необходимо индивидуальное количество времени и волевые усилия. Предметом оценки является активность и вовлеченность обучающегося в деятельность до момента ее завершения. Знак «+» ставится в том случае, если обучающийся выполнил задание до конца, т.е. работоспособности, психологического ресурса для выполнения доступного задания, по мнению педагога, было достаточно; если педагог направлял обучающегося к выполнению задания до конца, ставится знак «-».

3.3. Выполнение задания с заданными качественными параметрами

Под параметрами, определяющими качество выполнения задания, понимается соответствие условиям задания, т.е. правильность выполнения, когда при выполнении задания обучающийся ориентируется на сформированные представления/образец/алгоритм. В случае, если обучающийся допускает ошибки при самостоятельном выполнении задания, фиксируется отметка «-». Если ребенок оценивает правильность выполнения учебного задания [видит, обнаруживает расхождения с образцом, алгоритмом, сформированными представлениями] и самостоятельно корректирует свои действия при выполнения учебного задания, то в диагностической карте оценки БУД напротив соответствующего показателя ставится знак «+». Если педагог помогает обучающемуся корректировать процесс выполнения задания, то в диагностический карте оценки БУД фиксируется отметка «-».

По завершении выполнения задания педагог обращает внимание обучающегося на соответствие результата выполнения задания заданным качественным параметрам, побуждает к оценке: «Посмотри, правильно ли выполнено задание?» Если обучающийся не оценивает результат выполнения задания в соответствии с заданными качественными параметрами, т.е. не видит расхождения с образцом/алгоритмом/представлениями, то в диагностический карте оценки БУД фиксируется отметка «-».

Параметр 4. Формирование умения самостоятельно переходить от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом действия

Члены экспертной группы оценивают умение обучающегося ориентироваться на алгоритм действия и расписание занятий в течение дня.

При выполнении конкретного действия педагог определяет, переходит ли обучающийся самостоятельно от одной операции к другой, ориентируясь на

алгоритм действия (например, последовательность операций в процессе мытья рук, надевания куртки, засыпания грунта в цветочный горшок при пересаживании комнатного растения), переходит ли обучающийся самостоятельно от одного задания/действия к другому, ориентируясь на алгоритм действий (например, последовательность действий при надевании верхней одежды перед выходом на улицу, посещении туалета, пересаживании комнатного растения). Также оценивается самостоятельность осуществления перехода от одного занятия/вида деятельности к другому в соответствии с расписанием занятий/режимом школьного дня.

Таблица 1.

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА ОЦЕНКИ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

ФИО ребенка, возраст				
Класс				
Педагог, осуществляющий оценку БУД				
Содержание обследования				
Критерии оценки БУД	**Оцениваемые показатели**	**Результат наблюдения**		**Комментарии**
		начало уч. года	**конец уч. года**	
Параметр. Подготовка обучающегося к нахождению и обучению в среде сверстников, к эмоциональному, коммуникативному взаимодействию в группе обучающихся				
1.1. Взаимодействие со взрослыми	устанавливает социальный контакт со взрослым			
	поддерживает социальный контакт со взрослым в любых ситуациях			*указать ситуации, в которых контакт не поддерживается*
	взаимодействует с любым взрослым			
	инициирует социальный контакт со взрослым			*указать ситуации и способ привлечения внимания*
1.2. Нахождение и обучение в среде сверстников	спокойно входит в помещения школы, где находятся сверстники			
	спокойно пребывает в группе сверстников на перемене			
	спокойно пребывает в группе			*указать*

	сверстников в течение урока/занятия			*временной промежуток*
	спокойно пребывает в группе сверстников в течение всего школьного дня			*указать временной промежуток*
1.3. Ориентация в учебной среде	находит в школе помещение своего класса			
	находит в школе помещения, где осуществляется учебная деятельность			
	находит в помещении класса свое учебное место			
	находит в помещении класса место хранения личных вещей			
	находит в помещении класса место хранения учебных материалов			
	и др.			
1.4. Учебная поза	принимает учебную позу			*указать условия создания и принятия учебной позы*
	поддерживает учебную позу			*указать условия поддержания учебной позы*
1.5. Коммуникативное взаимодействие со сверстниками	устанавливает социальный контакт со сверстниками			
	поддерживает социальный контакт со сверстником в любых ситуациях			*указать ситуации, в которых контакт не поддерживается*
	взаимодействует с любым сверстником			
	инициирует социальный контакт со сверстником			*указать ситуации и способ привлечения внимания*
1.6. Эмоциональное взаимодействие со сверстниками	адекватно реагирует на проявление эмоций сверстников в ситуациях взаимодействия			*описать типичное проявление эмоций*
	эмоционально откликается			

	на совместную деятельность со сверстниками			
Параметр 2. Формирование учебного поведения				
2.1. Сосредоточенность на объекте деятельности	сосредотачивается на объекте деятельности (зрительно /тактильно/ на слух)			
2.2. Выполнение инструкций	выполняет инструкцию, предъявленную индивидуально			
	выполняет инструкцию, предъявленную фронтально			
2.3. Использование по назначению учебных материалов	использует по назначению учебные материалы			*указать учебные материалы, с которыми предметные действия не сформированы*
2.4. Выполнение действия по подражанию	повторяет отдельные движения			
	повторяет несколько последовательных движений			
	повторяет действие с одним предметом			
	повторяет действие с несколькими предметами			
2.5. Выполнение действия по образцу	выполняет действие по образцу, представленному реальными предметами			
	выполняет действие по образцу, представленному графическим изображением (фотографией)			
	выполняет действие по образцу, представленному графическим изображением (цветной картинкой)			
	выполняет действие по образцу, представленному графическим изображением (черно-белой картинкой)			
	выполняет действие по			

	образцу, представленному графическим изображением (пиктограммой)			
Параметр 3. Формирование умения выполнять задание				
3.1. Выполнение задания в течение определенного периода времени	выполняет задание в течение определенного периода времени			*указать время, в течение которого обучающийся выполнят задание самостоятельно*
	начинает выполнение задания по сигналу			*указать вид сигнала*
	заканчивает выполнение задания по сигналу			*указать вид сигнала*
3.2. Выполнение задания от начала до конца	выполняет задание от начала до конца			
3.3. Выполнение задания с заданными качественными параметрами	выполняет задание с заданными качественными параметрами (правильно, без ошибок)			
	корректирует свои действия в процессе выполнения учебного задания			
	оценивает результат выполнения задания в соответствии с заданными качественными параметрами			
Параметр 4. Формирование умения самостоятельно переходить от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом действия				
4.1. Переход от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом	самостоятельно переходит от одной операции к другой, выполняя целостную последовательность операций действия в соответствии с алгоритмом			
	самостоятельно переходит от одного задания/действия к другому, выполняя			

действия	целостную последовательность заданий/действий в соответствии с заданным алгоритмом			
	самостоятельно переходит от одного вида деятельности/занятия к другому, выполняя целостную последовательность видов деятельности/занятий в соответствии с расписанием занятий/режимом дня			

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Методические рекомендации по проведению углубленного психолого-педагогического обследования, текущей промежуточной аттестации

Инструментом реализации требований ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к результатам освоения АООП (2 вариант) является система оценки достижения планируемых результатов обучения. Система оценки, являясь регулятором образовательного процесса, должна обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения СИПР и предоставлять объективную информацию о достижениях обучающегося.

Система оценки включает данные о развитии обучающегося в **начале** обучения, в **процессе** и в **результате** обучения. В начале обучения, оценка развития обучающегося происходит в процессе **первичного** психолого-педагогического обследования, а затем в ходе **углубленного** психолого-педагогического обследования. В процессе обучения проводится **текущая** аттестация обучающихся, а результаты обучения и развития оцениваются на **промежуточной и итоговой** аттестации.

Знакомство с ребенком и его семьей.

С детьми**, впервые** поступающими в образовательную организацию (школу), после получения родителями заключений ПМПК, до прихода их в школу, в рамках консультативно-диагностической работы, педагогам желательно познакомиться с будущими обучающимися и их семьями**.**

Знакомство с семьей ребенка предполагает сбор информации о семье. В тех случаях, когда образовательная организация имеет возможности и согласие семьи, важную информацию можно получить в ходе **домашнего визитирования.** В процессе посещения происходит знакомство с членами семьи, социально-бытовыми условиями, в которых проживает семья. При посещении семьи следует обратить внимание на взаимоотношения между членами семьи, на отношение родителей и других родственников к ребенку, понаблюдать за поведением ребенка в привычной для него ситуации. Необходимо получить от родителей информацию об истории развития ребенка, той помощи (медицинской, психолого-педагогической), которая оказывалась ребенку. Специалистам необходимо позаботиться о том, чтобы складывались доверительные отношения с родителями. Важно найти подход к родителям, расположить их к сотрудничеству.

Следует выявить запросы семьи на правовую, психолого-педагогическую помощь, на социальное, психолого-педагогическое сопровождение. В ходе знакомства определяется готовность семьи к взаимодействию со специалистами, которая напрямую связана с принятием той жизненной ситуации, в которой оказались родители в связи с появлением в их жизни особого ребенка. В случае необходимости нужно подключить к работе с семьей школьного психолога.

Ребенка и родителей (законных представителей) приглашают познакомиться со школой, в которой будет обучаться ребенок. **Ребенок в сопровождении взрослых посещает в школу в течение одного дня.** Необходимо заранее определить класс, где будет находиться ребенок с родителями в течение дня, и специалистов, которые будут с ним взаимодействовать.

Знакомство с ребенком предполагает *общую оценку* двигательного, сенсорного развития, речевого развития и коммуникации, особенностей взаимодействия с взрослыми и сверстниками, эмоционально-волевой сферы и поведения, предпосылок учебной деятельности, познавательного развития, сформированности навыков самообслуживания.

Информация, которую специалисты получат в результате знакомства с новым обучающимся, поможет предварительно **запланировать работу на начало учебного года**: сформировать классы с учетом потребностей обучающихся в специальных условиях, составить расписание занятий, начать работу по созданию специальных образовательных условий для данного обучающегося, подготовиться к проведению психолого-педагогического обследования с целью выявления уровня актуального развития, зоны ближайшего развития и определения содержания обучения в СИПР.

С начала учебного года ребенок начинает посещать школу, проводится психолого-педагогическое обследование. Для проведения первичного психолого-педагогического обследования разработаны методические рекомендации, которые представлены в Приложении 1 и 2.

Оценка развития обучающегося в начале учебного года

В начале **каждого** учебного года проводится оценка развития обучающегося в ходе **углубленного психолого-педагогического обследования**.

Углубленное психолого-педагогическое обследование проводят с целью оценки актуального развития обучающегося, выявления потенциальных возможностей и определения содержания обучения (ожидаемых результатов обучения) по учебным предметам и коррекционным курсам.

С детьми, впервые поступившими в школу, диагностическое обследование рекомендовано проводить в течение первых двух месяцев посещения образовательной организации. Большее количество времени на работу с каждым обучающимся обусловлено необходимостью выявления индивидуальных возможностей, особых образовательных потребностей, сформированности действий и представлений.

Диагностическое обследование детей, ранее посещавших образовательную организацию (школу), рекомендовано проводить в течение одного месяца, поскольку СИПР на новый учебный год разрабатывают на основе СИПР предыдущего года обучения, внося в содержание необходимые изменения по результатам диагностического обследования.

К концу первой четверти СИПР должна быть разработана и согласована с родителями (законными представителями) обучающегося. Образовательная

организация устанавливает сроки, в которые должна быть разработана СИПР для вновь поступившего обучающегося. Однако опыт показывает, что период разработки, оформления и согласования с родителями СИПР может осуществляться до конца первой четверти. Для обучающихся, продолжающих обучение, СИПР разрабатывается, оформляется и согласовывается в течение месяца.

В целях разработки и реализации СИПР обучающихся перед началом учебного года в образовательной организации создаются одна или несколько экспертных групп. Количество экспертных групп определяет организация с учетом количества классов с обучающимися по СИПР и кадровых условий организации. При отсутствии в Организации необходимых специалистов Организация разрабатывает и реализует СИПР с привлечением специалистов других организаций в рамках сетевого взаимодействия.

В состав каждой экспертной группы входят специалисты (например, учитель класса, учитель музыки, учитель адаптивной физкультуры, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, тьютор, ассистент (помощник), непосредственно работающие с обучающимся. Один и тот же специалист может являться участником нескольких экспертных групп.

Углубленное психолого-педагогическое обследование проводится членами экспертной группы в соответствие с индивидуальным расписанием обучающегося на индивидуальных и групповых занятиях (уроках), а также в режимные моменты, естественных ситуациях (например, по окончании работы с материалами (пенкой, красками, землей и т.п.).

Углубленное психолого-педагогическое обследование проводится с использованием метода включенного наблюдения и применением специальных диагностических проб. ***Диагностическая проба*** представляет собой краткое исследование, направленное на выявление сформированности представлений и действий. В каждой из проб указана цель исследования, представлен необходимый диагностический материал и примерный порядок проведения пробы. Диагностическая проба включает оценку сформированности действий по выделенным критериям **в соответствии с содержанием программного материала**.

Организация углубленного психолого-педагогического обследования предполагает **конструирование схемы обследования — детализацию обследования с учетом индивидуальных особенностей развития обучающегося и включает:**

выбор конкретных диагностических проб, соответствующих актуальному развитию обучающегося и позволяющих определить его потенциальные возможности,

уточнение количества и объема заданий внутри пробы **(это относится к** диагностическим пробам, предусматривающим выполнение нескольких действий. Например, диагностическая проба «Представление о диких животных» включает узнавание 9 животных, выявление представлений о строении животных, способах передвижения, места обитания, питания и т.д.

Ориентируясь на актуальное развитие ребенка, учитывая его социальный опыт, уменьшают объем заданий внутри пробы),

***подбор диагностического материала и инструкций*.**

Структурировать полученную в результате проведения пробы информацию помогает ***диагностическая карта,*** включающая параметры оценивания, критерии оценки и результаты наблюдения.

Оценку результатов углубленного психолого-педагогического обследования с целью разработки СИПР проводят с использованием той же системы оценивания, что и оценку результатов обучения по СИПР (см. далее).

Предметом оценки является действие. Критерием выступает степень самостоятельности при выполнении действия.

7 баллов — «выполняет действие самостоятельно (без опоры на внешние средства)» / «самостоятельно показывает называемый объект окружающего мира / самостоятельно называет указанный объект окружающего мира».

6 баллов — «выполняет действие по образцу» (обучающийся ориентируется на наглядный результат действия). Например, учитель дает задание: «Сделайте такой же бутерброд» и показывает учащимся бутерброд (или его изображение) и обучающиеся самостоятельно (без инструкций) выполняют все необходимые операции по изготовлению бутерброда.

5 баллов — «выполняет действие по алгоритму» (обучающийся ориентируется на наглядно представленную предметную или графическую последовательность действий). Например, рассказывает о событии по мнемокартинкам, делает бутерброд по наглядно представленному плану и др.

4 балла — «выполняет действие по инструкции» (педагог предъявляет инструкцию с использованием жеста, визуальную, речевую). Например, «Покажи, где снегирь (покажи птичку с красной грудкой)»; «Где корова?» (учитель приставляет вытянутые указательные пальцы к голове, изображает рога) и т.п.

3 балла — «выполняет действие по подражанию» (педагог показывает образец выполнения действия, обучающийся повторяет это действие) / не всегда показывает называемый объект окружающего мира / не всегда называет указанный объект окружающего мира, тогда учитель показывает называемый объект или называет слово, обозначающее объект, обучающийся повторяет за учителем.

2 балла — «выполняет действие с частичной физической помощью» (педагог периодически оказывает физическую помощь, при выполнении отдельных операций действия, использует прием «рука в руке», придерживает за запястья, предплечья, локти и др.)

1 балл — «выполняет действие со значительной физической помощью» (педагог выполняет всё действие вместе с обучающимся, использует прием «рука в руке») / не показывает называемый объект окружающего мира / не называет указанный объект окружающего мира.

Реакцию на сенсорный и коммуникативный стимул оценивают иначе.

ПР — позитивная реакция (ребенок улыбается, смеется, вокализирует в случае прекращения воздействия и т.д. Такие проявления и состояния как неадекватный смех, эйфория не оцениваются как позитивная реакция).

СР — скрытая реакция (ребенок спокоен, отсутствует возбуждение в ответ на сенсорное воздействие, коммуникативный стимул).

НР — негативная реакция (ребенок отдергивает руку, вздрагивает, хмурится, отодвигается, капризничает, вокализирует, выражая недовольство и т.д.)

Диагностические пробы, разработанные в соответствии с **содержанием программного материала по учебным предметам и коррекционным курсам**, могут быть использованы не только при проведении углубленного ППО, но и при проведении текущей аттестации.

Подробное описание и инструменты проведения углубленного психолого-педагогического обследования представлены в разделе «Оценка развития» на сайте УМК СИПР.

При организации и проведении углубленного ППО необходимо учитывать особенности развития обучающихся, имеющих в структуре ТМНР нарушения речи и коммуникации, функций опорно-двигательного аппарата (НОДА), сенсорные нарушения (зрения, слуха), расстройства аутистического спектра (РАС) (см. раздел 3 методического пособия). Большинство обучающихся целевой группы имеют нарушения речи и коммуникации. При проведении пробы педагог выбирает ту форму инструкции, которую ребенок воспринимает лучше всего. Если у ребенка ограничена (отсутствует) собственная речь, необходимо подбирать средства альтернативной коммуникации, которые будут понятны ему (жесты, графические изображения, технические средства АДК).

Оценка двигательного развития проводится с целью определения сформированности двигательных навыков ребенка и перспективы развития движений. При обследовании детей с НОДА необходимо проводить подбор адаптивных средств, технических средств реабилитации (ТСР) для повышения эффективности обучения детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. В случае выявления несоответствия имеющихся у ребёнка индивидуальных ТСР его особым образовательным потребностям (например, кресло-коляска не обеспечивает правильное позиционирование ребёнка), необходимо рекомендовать родителям (законным представителям) обучающегося обратиться к специалисту (ортопеду, эрготерапевту) с целью подбора ТСР, соответствующих особенностям и потребностям развития ребёнка.

Учет особенностей позиционирования обучающегося с тяжелыми нарушениями опорно-двигательных функций в процессе диагностического обследования может повлиять на успешность выполнения предлагаемых заданий. В случаях, когда ребенок самостоятельно не меняет положение тела, но отсутствуют противопоказания к нахождению в положении сидя или стоя, при проведении диагностических проб организуют позиционирование, сажая ребенка в кресло-коляску или фиксируя в вертикализаторе.

При подборе проб важно обратить внимание на состояние функций рук ребёнка. Манипулятивные действия могут отсутствовать вследствие парезов или несформированности таких действий. Правильно подобранные пробы и проведенная оценка двигательных возможностей рук ребёнка позволяют определить возможность формирования предметных действий, развития навыков самообслуживания, использования средств АДК и других действий, а также определить потребность в специальных технических средствах для самообслуживания и обучения.

В ходе диагностического обследования выявляют особенности восприятии ребенка. Оценка сенсорного развития предполагает наблюдение за реакциями ребенка в процессе воздействия, прежде всего на зрительные и слуховые анализаторы ребенка. Во время проведения пробы важно не отвлекать ребенка от сосредоточения на ощущениях, возникающих при воздействии на сенсорные системы.

При оценке зрительного восприятия важно учитывать остроту зрения ребенка при предъявлении предметов. От этого будет зависеть расстояние от глаз ребенка до стимульного материала. Сначала предъявляют объекты на уровне глаз ребенка. При оценке умения фиксировать взгляд на статичных и движущихся предметах рекомендуют предъявлять стимульный материал в течение 30 секунд. В работе с детьми, в анамнезе которых есть эпиактивность, нельзя использовать мигающие светящиеся предметы.

Для диагностической работы по оценке слухового восприятия необходимо учитывать состояние слуха. Проверяется возможность восприятия бытовых звуков, звучаний музыкальных инструментов, локализации звуков, эмоциональные реакции на звучание голоса, речи взрослых. Фиксируется расстояние, с которого обучающийся может повторить слова или указать на соответствующие картинки, при предъявлении слов голосом нормальной громкости и шепотом. Не рекомендуют использовать резкие и громкие звуки.

Целью углубленного психолого-педагогического обследования является определение содержания обучения. При подозрении на нарушение зрения или слуха важно направить родителей на проведение медицинского исследования.

Педагоги вправе провести оценку состояния зрения, слуха, выявить особенности двигательного развития, используя диагностические материалы по оценке развития обучающегося, разработанные для глухих, слепых обучающихся, обучающихся с НОДА и с РАС (Приложения 1,2). Анализ результатов обследования позволит специалистам лучше сориентироваться в особых образовательных потребностях обучающегося, конкретизировать ожидаемые результаты обучения в СИПР и осуществлять процесс обучения с учетом выявленных особенностей развития.

Диагностическое обследование сформированности предметно-практических действий может проводиться на специально организованных занятиях и в процессе наблюдения за действиями ребенка в свободной деятельности.

Целью проведения диагностических проб по учебному предмету «Человек» является оценка сформированности навыков самообслуживания и

определение потребности в уходе. Наблюдение проводится не только на уроках, но и в режимные моменты, когда обучающийся раздевается/ одевается, моет руки, лицо и т.п., принимает пищу, обслуживает себя в туалете. В процессе самообслуживания педагоги оказывают ребенку необходимую помощь, выявляют его потенциальные возможности. Во время приема пищи наблюдают за тем, как ребенок жует и глотает. Особое внимание обращается на обучающихся с нарушениями двигательных функций. Анализ результатов наблюдения, совместное обсуждение с родителями потребности в уходе, необходимы для организации развивающего ухода с учетом рекомендаций родителей и специалистов по двигательному развитию.

При оценке сформированности математических (количественных) представлений рекомендуется проведение проб, соответствующих познавательным возможностям обучающегося. В СИПР обучающегося, испытывающего трудности при соотнесении количества предметов с числом и цифрой, следует ставить задачу, предусматривающую знакомство с цифрами. Некоторое дети могут запомнить цифры и смогут применять эти знания при сообщении сведений о себе (даты рождения, домашнего адреса, номера телефона и др.), узнавании номера автобуса (трамвая, троллейбуса) и т.п.

При проведении диагностических проб по учебному предмету «Музыка и движение» используют знакомый ребенку музыкальный материал. Актуальность выбора пробы обусловлена музыкальным опытом ребенка.

Диагностический материал для проведения проб по изобразительной деятельности подбирают с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Например, если у ребенка слабый мышечный тонус рук, ему предлагают мягкие пластичные материалы, инструменты, удобные для захвата и т.п.

Для определения содержания обучения по речевому развитию используют диагностические наборы. Набор диагностических проб № 1 рекомендовано использовать для оценки речевого развития детей, владеющих речевыми средствами общения. Набор диагностических проб № 2 рекомендовано использовать для оценки речевого развития детей, не владеющих речевыми средствами общения.

Целью проведения диагностических проб разделов «Коммуникация с использованием невербальных средств» или «Коммуникация с использованием вербальных средств» является выявление одного-двух предпочтительных для ребенка средств коммуникации.

При проведении диагностических проб на понимание названий предметов выбор лексических тем осуществляется с учетом социального опыта ребенка и освоения содержания программного материала по учебным предметам «Окружающий природный мир», «Окружающий социальный мир», «Математические представления».

Оценка сформированности представлений ребенка о стране, выдающихся людях нашей страны, странах мира, исторических событиях, возможна только после обучения. В этом случае диагностика проводится с учетом материала, на котором проходило обучение.

Оценка сформированности представлений ребенка о религии производится с учетом социального опыта ребенка, вероисповедания семьи.

Выбор в СИПР ожидаемых результатов обучения учебных предметов «Домоводство» и «Профильный труд» осуществляется на основе результатов обучения по коррекционному курсу «Предметно-практические действия» и учебному предмету «Изобразительное искусство» и выполнения заданий, предусмотренных в диагностическом материале.

При проведении диагностических проб по учебным предметам и коррекционным курсам члены экспертной группы по разработке и реализации СИПР оценивают сформированность **базовых учебных действий** (Приложение 3). Обращается внимание на готовность обучающегося к нахождению и обучению в среде сверстников, эмоциональному, коммуникативному взаимодействию с педагогами и детьми, сформированность учебного поведения, умение выполнять задания и структурировать деятельность. Педагог предъявляет обучающемуся диагностическую пробу по учебному предмету или коррекционному курсу, наблюдает за поведением и деятельностью обучающегося в процессе выполнения диагностических проб и оценивает показатели сформированности базовых учебных действий по каждому критерию.

Результаты наблюдения педагог фиксирует в диагностической карте (таблица 1).

Шкала оценки показателя по критерию включает два индикатора: выполняет и не выполняет. В диагностической карте напротив каждого показателя ставится отметку: «+» (выполняет) или «-» (не выполняет), при необходимости дается комментарий относительно обозначенного показателя.

Оценивает базовые учебные действия и заполняет диагностическую карту каждый член экспертной группы по отдельности, после чего проводится коллегиальное обсуждение на заседании экспертной группы. Возможно совместное оформление диагностической карты членами экспертной группы в ходе коллегиального обсуждения результатов оценки показателей сформированности БУД.

По итогам обсуждения экспертная группа определяет базовые учебные действия, актуальные для освоения обучающимся в учебном году, и представляет в СИПР.

Нередко педагоги в процессе диагностического обследования фиксируют **проблемное поведение** у детей целевой группы, особенно часто оно наблюдается у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Диагностическое обследование с некоторыми детьми затруднено, поскольку они отказываются вступать в контакт, не удерживаются в ситуации обследования, не воспринимают инструкции и не следуют им.

Работу по коррекции проблемного поведения начинают при проведении углубленного психолого-педагогического обследования. В течение первой недели педагоги, входящие в состав экспертной группы, стараются наладить эмоциональный контакт с ребенком, делают попытки вступать во взаимодействие с диагностической целью. В конце первой недели члены

экспертной группы обсуждают результаты наблюдения, точно описывают проблемное поведение.

Педагоги могут зафиксировать несколько видов проблемного поведения. Коррекционную работу начинают проводить с тем видом проблемного поведения, который в большей степени препятствует проведению психолого-педагогического обследования. Педагоги подбирают способы коррекции поведения и применяют их в ходе проведения диагностических проб по учебным предметам и коррекционным курсам. Если поведение ребенка не меняется, подбирают другие способы коррекции.

Иногда проблемное поведение становится серьезным препятствием при определении актуального развития ребенка, выявлении его потенциальных возможностей и, как следствие, к разработке СИПР. Возможно, применяемые педагогические способы коррекции будут не эффективны без дополнительной медицинской помощи. В таком случае, родителям обучающегося рекомендуют обратиться за консультацией к врачу-психиатру.

По итогам углубленного психолого-педагогического обследования экспертная группа проводит заседание, на котором обсуждаются результаты диагностического обследования. На встречу приглашаются родители (законные представители) обучающегося. Члены экспертной группы информируют участников встречи о результатах оценки актуального развития ребенка, его потенциальных возможностях, обсуждают с родителями направления дальнейшей работы, согласовывают ее содержание.

Результаты анализа психолого-педагогического обследования ребёнка отражаются в **характеристике**, которая является описательной оценкой его актуального развития, исходной точкой отбора содержания для его обучения и воспитания на учебный год и формулирования ожидаемых результатов в СИПР.

Оценка развития обучающегося в процессе обучения (текущая аттестация)

В ходе текущей аттестации (мониторинга) оценивают результаты обучения детей по СИПР за полугодие, что предполагает оценку достижения результатов обучения, представленных в разделе «Содержание учебных предметов и коррекционных курсов» специальной индивидуальной программы развития.

Ожидаемым результатом освоения содержания СИПР являются сформированные жизненные компетенции — умение применять полученные знания, навыки при решении жизненных задач: умение самостоятельно выполнять действия и использовать представления об окружающем мире для решения жизненных задач в ходе бытовой, трудовой, социально-коммуникативной, досуговой деятельности. В системе оценки сформированные действия и представления являются взаимосвязанными компонентами жизненных компетенций, а **жизненные компетенции** выступают **объектами** оценочной деятельности. Использование обучающимися освоенных действий и представлений при решении практических задач позволяет оценивать

сформированность жизненных компетенций, включая умение осуществлять социальную коммуникацию, предметные действия, участвовать в бытовой и трудовой деятельности, организовывать свой досуг (при этом уметь делать выбор, принимать решение, строить планы и др.), соблюдать нравственные нормы, накапливать опыт социальных и межличностных отношений.

В связи с этим, оценка результативности обучения предполагает определение **уровня самостоятельности** обучающегося при выполнении конкретных действий, сформированности представлений о себе и объектах окружающего мира и осуществляется в процессе наблюдения в ходе проведения уроков, занятий, в естественных ситуациях, при выполнении каждодневных ритуалов. Поэтому **предметом** оценки является действие (предметное, перцептивное, речевое, умственное), критерием оценки – степень самостоятельности и потребность в необходимой помощи при выполнении оцениваемого действия: «выполняет действие самостоятельно (без опоры на внешние средства)», «выполняет действие по образцу» (ориентация на наглядный результат действия), «выполняет действие по алгоритму» (ориентация на наглядно представленную — предметную или графическую последовательность действий), «выполняет действие по инструкции» (с использованием жеста, визуальной, речевой), «выполняет действие по подражанию» (ориентация на образец выполнения действия), «выполняет действие с частичной физической помощью» (периодическое оказание физическую помощь), «выполняет действие со значительной физической помощью» (выполнение всего действия вместе с обучающимся, с использованием приема «рука в руке»).

Предметом оценки отдельных ожидаемых результатов обучения по коррекционному курсу «Сенсорное развитие», «Альтернативная коммуникация», учебному предмету «Музыка и движение» является реакция на воздействие. Реакцию на воздействие оценивают иначе: позитивная реакция (ребенок улыбается, смеется, вокализирует в случае прекращения воздействия и т.д.), скрытая реакция (ребенок спокоен, отсутствует возбуждение в ответ на сенсорное воздействие, коммуникативный стимул), негативная реакция (ребенок отдергивает руку, вздрагивает, хмурится, отодвигается, капризничает, вокализирует, выражая недовольство и т.д.). Нередко педагоги испытывают затруднения при оценке реакции ребенка на воздействие. К примеру, у одного ребенка крик может быть проявлением недовольства, а у другого — выражением радости, удовольствия. Поэтому оценка реакции на воздействие является комплексной, включающей не просто формальное оценивание проявляемых эмоций, двигательной активности, а их содержательный контекст.

Текущая аттестация предполагает мониторинг ожидаемых результатов обучения, представленных в СИПР, за полугодие. Текущая аттестация происходит в рамках учебного процесса класса (или индивидуального расписания обучающегося) в течение последних 2–3 недель учебного полугодия. В этом процессе участвуют разные специалисты, работавшие с обучающимися (например, учитель класса, учитель-логопед, учитель-дефектолог, учитель АФК, педагог-психолог и др.), каждый из которых является

экспертом в своей области и может дать квалифицированную оценку, сделать заключение, касающееся вопросов обучения и развития ребенка. Взаимодействие педагогов, выстроенное вокруг обучающегося, должно быть ориентировано на оценивание результатов обучения и развития обучающегося (достижение предметных и личностных результатов). Результаты текущей аттестации доводятся и обсуждаются с родителями (законными представителями).

Процедура проведения текущей аттестации предполагает использование динамического наблюдения и фиксации данных на уроках по учебным предметам, занятиях по коррекционным курсам, а также в процессе наблюдения за обучающимися в естественных ситуациях, при выполнении каждодневных ритуалов: в свободное от уроков/занятий время, при одевании/раздевании, во время приёма пищи, при проведении гигиенических процедур, на прогулке и др. В случае сомнения сформированности у обучающегося действия или представления рекомендуется использование аттестационных заданий[10]. Примеры таких заданий представлены в УМК СИПР: http://ege.pskgu.ru/index.php/umk/оценка-результатов-обучения.html Для оценки формируемых действий и представлений из аттестационного материала отбираются те аттестационные задания, которые соответствуют ожидаемым результатам обучения, представленным в СИПР. Оценку реакции на воздействие в ходе текущей аттестации также возможно проводить с использованием аттестационных заданий.

На групповом занятии (уроке) текущую аттестацию проводят 2 специалиста (например, учитель и тьютор или воспитатель, либо иной специалист или ассистент): один педагог работает с группой обучающихся, другой фиксирует результаты обследования в протоколах. На индивидуальном занятии текущую аттестацию обучающегося проводит один специалист, он же фиксирует результаты обследования. Если у обучающегося наблюдаются серьезные проблемы поведения, затрудняющие педагогическую работу, обследование могут проводить два педагога (или педагог и воспитатель). В этом случае один взрослый работает с ребенком, другой — фиксирует результаты обследования. Таким образом, проведение оценки на групповом и индивидуальном занятии будет отличаться только количеством обучающихся и педагогов/ассистентов.

В ходе аттестации обучающимся оказывается дифференцированная помощь при затруднениях в процессе выполнения действий. Сотрудничество с взрослым является определяющим для обучающихся с ТМНР. Динамика освоения действия зависит от индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей обучающегося, поэтому степень его самостоятельности при выполнении действия различна, как и объём предоставляемой помощи для выполнения действия.

[10] аттестационные задания разрабатываются на основе диагностических проб, используемых в ходе углубленной психолого-педагогической оценки, что позволяет обеспечить преемственность и связь с ожидаемым результатом, включенным в СИПР.

Освоение действий обучающимися с ТМНР часто требует физической помощи, предоставляемой в необходимом и достаточном объёме. Педагог может использовать прием «рука в руке», придерживать/касаться обучающегося за запястья, предплечья, локти, плечи, направляя его действия. По мере формирования действия объем физической помощи уменьшается. Педагог может осуществлять физический контакт с обучающимся, не направляя его действия. Действия обучающегося могут направляться речью, жестом. Педагог может применять прием «теневого» контроля, следуя своими руками за всеми действиями обучающегося, но не касаясь его, либо находиться на небольшом расстоянии от обучающегося, при необходимости корректируя его действия. Кому-то из обучающихся требуется образец выполнения действия либо наглядно представленная последовательность действий (алгоритм).

Рассмотрим процедуру проведения оценки результатов обучения на уроке на примере урока по изобразительной деятельности. Осуществляется оценка выполнения действий с тестом. На уроке присутствует группа обучающихся и 2 специалиста (учитель класса и ассистент). Оценку проводят с использованием аттестационных заданий по учебному предмету «Изобразительная деятельность». В соответствии с ожидаемыми результатами обучения, включенными в СИПР обучающихся, подбирают аттестационные задания, готовят необходимые материалы (тесто, подложки), планируют процедуру проведения оценки результатов обучения и организуют рабочие места обучающихся. Один из педагогов предъявляет аттестационные задания и фиксирует результаты. Другой педагог оказывает обучающимся необходимую помощь при выполнении аттестационных заданий. Получив задание, обучающиеся приступают к его выполнению. Учитель и ассистент наблюдают за выполнением обучающимися конкретных действий (отщипывание кусочка пластилина от целого куска, колбаски, сгибание колбаски в кольцо и др.). Результаты наблюдения фиксируют в протоколе. По окончании урока учитель и ассистент обсуждают выполнение аттестационных заданий, виды помощи, которые оказывались обучающимся, согласовывают оценку.

Возможны 2 варианта работы с протоколами. *Первый вариант*. Используется общий протокол оценки результатов обучения, в котором аттестационные задания к ожидаемым результатам обучения по учебному предмету/коррекционному курсу представлены в полном объеме, в соответствии с содержанием программного материала. *Второй вариант*. На основе общего протокола, размещённого в разделе «оценка результатов обучения» на портале «Учебно-методический комплекс по разработке и реализации СИПР» формируется протокол из аттестационных заданий, соответствующих ожидаемым результатам обучения, представленным в СИПР обучающегося.

Оценка результатов образования обучающихся с ТМНР не всегда происходит во время уроков или занятий. Оценка сформированности навыков предметно-практической деятельности, самообслуживания, двигательных, коммуникативных, бытовых умений и навыков осуществляется также в естественных ситуациях, при решении обучающимися повседневных

жизненных задач. К таким ситуациям можно отнести: мытье рук по окончании работы с разными материалами (тестом, красками, глиной), пользование туалетом, участие в игровой деятельности на перемене и др.

Оценку обучения проводят с учетом возможностей, психического и физического и состояния обучающихся. У детей с очень тяжёлыми сочетанными психофизическими нарушениями (например, с нарушениями интеллекта в глубокой степени в сочетании с тяжёлыми нарушениями опорно-двигательных, сенсорных функций и несформированной устной речью) бывает сложно выявить изменения в действиях и определить сформированность представлений. В таких случаях важно оценивать изменения в социально-эмоциональном развитии обучающихся, их способность наблюдать за ближайшим окружением, слушать, воспринимать тактильно, желание присутствовать во время деятельности других людей, эмоциональные реакции на контакт с людьми и объектами, внимание и включенность в действия вместе с другими, иные возможные личностные результаты. Динамика подобных изменений оценивалась описательно, т.к. вышеперечисленные критерии, применяемые к оценке формирования действий и представлений, не могли быть использованы для оценки малозаметных изменений у детей с множественными нарушениями, включающими глубокую степень интеллектуальных нарушений. Данная категория обучающихся нуждается в особом пристальном внимании специалистов.

В ходе проведения оценки достижений обучающегося используется предметный и графический дидактический материал, который подбирается с учётом возможностей и особенностей психофизического развития ребёнка, ожидаемых результатов его обучения, определенных в СИПР. Рекомендуется также проводить фиксацию данных наблюдения с использованием видеозаписи, что обеспечивает возможность многократного просмотра и способствует более точной оценке достижений обучающегося.

К работе по оценке достижений обучающегося привлекаются родители (законные представители) обучающихся. По запросу экспертной группы они предоставляют информацию о том, как ребёнок использует, формируемые действия, представления (включенные в СИПР) в естественных ситуациях дома или в интернате.

Результаты оценивания сформированности действий и представлений о себе и объектах окружающего мира в ходе текущей аттестации (мониторинга) представляются в баллах, соответствующих определенному уровню самостоятельности при выполнении действий.

Оценка результативности обучения в ходе текущей аттестации

Критерии оценивания	Обозначения
Выполняет действие со значительной физической помощью / не показывает называемый объект окружающего мира / не называет указанный объект окружающего мира»	1 балл
Выполняет действие с частичной физической помощью	2 балла
Выполняет действие по подражанию /	3 балла

не всегда показывает называемый объект окружающего мира / не всегда называет указанный объект окружающего мира	
Выполняет действие по инструкции (педагог предъявляет инструкцию с использованием жеста, визуальную, речевую). Например, «Покажи, где снегирь (покажи птичку с красной грудкой)»; «Желтый как лимон»; «Где корова?» (учитель приставляет вытянутые указательные пальцы к голове, изображает рога) и т.п.	4 балла
Выполняет действие по алгоритму. Например, складывает предмет одежды, рассказывает по мнемокартинкам, наглядно представленному плану и др.	5 баллов
Выполняет действие по образцу (ориентируется на наглядный результат действия)	6 баллов
Выполняет действие самостоятельно без помощи и опоры на внешние средства / самостоятельно показывает называемый объект окружающего мира / самостоятельно называет указанный объект окружающего мира	7 баллов

Результаты оценивания реакций на сенсорный и коммуникативный стимул представляются буквенными сочетаниями, а в конце года, в рамках промежуточной аттестации, может добавляться описание изменений реакций.

Оценка реакций на сенсорный и коммуникативный стимул

Критерии оценивания	Обозначения
Позитивная реакция (ребенок улыбается, смеется, вокализирует в случае прекращения воздействия и т.д.) Такие проявления и состояния как неадекватный смех, эйфория не оцениваются как позитивная реакция.	ПР
Скрытая реакция (ребенок спокоен, отсутствует возбуждение в ответ на сенсорное воздействие, коммуникативный стимул).	СР
Негативная реакция (ребенок отдергивает руку, вздрагивает, хмурится, отодвигается, капризничает, вокализирует, выражая недовольство и т.д.)	НР

В ходе мониторинга (оценки предметных результатов освоения СИПР) соответствующий балл вносится в СИПР обучающегося напротив запланированного ожидаемого результата.

Выявление сформированных у обучающихся представлений и навыков создает основу для корректировки СИПР, конкретизации содержания дальнейшей коррекционно-развивающей работы. По результатам проведения текущей аттестации за первое полугодие педагоги имеют возможность внести необходимые изменения в содержательный раздел СИПР, уточнить ожидаемые результаты обучения по учебным предметам и/или коррекционным курсам.

Оценка результатов обучения и развития (промежуточная и итоговая аттестация)

Оценка результатов обучения и развития обучающегося в течение учебного года представляется описательно (в форме характеристики) в рамках **промежуточной аттестаций**. Итоги освоения содержания СИПР и анализ результатов обучения за учебный год позволяют составить развернутую характеристику учебной деятельности обучающегося, оценить динамику развития его жизненных компетенций. Оценка динамики развития осуществляется на основе сравнения показателей актуального развития обучающегося на начало учебного года и результатов обучения, полученных в конце учебного года.

В качестве основных направлений оценки выделены следующие: оценка сформированности базовых учебных действий, оценка достижений обучающихся по учебным предметам и коррекционным курсам, оценка динамики развития обучающихся. В характеристике важно дать пояснения наличия положительной или отрицательной динамики развития обучающегося по итогам учебного года.

Структура характеристики такая же, как на этапе углубленного психолого-педагогического обследования и сохраняется на протяжении всего периода образования в школе.

Дополнительной формой представления результатов обучения является также портфолио обучающихся, которое формируется в течение учебного года в виде фотографий, видеоматериалов учебной деятельности ребёнка и его достижений. Являясь иллюстрацией учебных достижений ребёнка, портфолио может вестись как в электронном, так и в печатном формате.

Образовательной организацией осуществляется итоговая оценка качества освоения обучающимися АООП. Предметом итоговой оценки освоения обучающимися АООП является достижение результатов освоения СИПР последнего года обучения и развития жизненных компетенций обучающихся. **Итоговая аттестация** осуществляется на основе анализа результатов текущих аттестаций последнего года обучения и данных промежуточных аттестаций за последние три года обучения, которые представлены в итоговой характеристике, являющейся итоговой оценкой обучения. Итоговая оценка отражает приобретённые обучающимся жизненные компетенции: умение общаться и взаимодействовать с окружающими людьми, умение обслуживать себя, степень овладения доступными бытовыми навыками, умение ориентироваться и принимать решения в разных жизненных ситуациях, наличие интереса к доступным трудовым профилям, успешность в овладении отдельными трудовыми действиями.

Результаты итоговой аттестации обучающегося отражаются в виде характеристики — описательной оценки личностных и предметных достижений обучающихся. Характеристика отражает результаты анализа изменений (как положительных, так и отрицательных) в развитии обучающегося. В соответствии с требованиями ФГОС характеристика отражает взаимодействие следующих компонентов: что обучающийся знает и умеет на конец учебного периода, что из

полученных знаний и умений он применяет на практике, насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

Данная характеристика прилагается к свидетельству об обучении, которое получает каждый выпускник школы по окончании обучения.

Показатели эффективности обучения по СИПР детей с ТМНР

Оценка эффективности реализации СИПР должна учитывать не только динамические изменения в состоянии ребенка, но и изменения социальной ситуации его развития. Можно выделить следующие группы показателей, которые свидетельствуют об эффективности комплексного сопровождения ребёнка с ТМНР и его семьи:

- Характер изменений в физическом и психическом состоянии ребёнка.
- Динамика участия ребёнка в различных социальных ситуациях.
- Характер изменения семейного потенциала и других факторов окружающей среды.
- Улучшение понимания членами семьи сильных сторон своего ребёнка, его способностей и особых потребностей.
- Улучшение знаний членов семьи о своих правах, правах ребёнка и умения их эффективно отстаивать.
- Повышение компетентности членов семьи в развитии и воспитании ребёнка.
- Улучшение поддержки членов семьи в плане социальных контактов.
- Расширение доступа родителей и ребёнка к необходимым услугам, программам и мероприятиям.

Критериями эффективности обучения ребенка с ТМНР является достижение им ожидаемых результатов, определенных в СИПР, сохранение стабильности ранее достигнутых результатов.

Об эффективности свидетельствуют:

расширение возможностей функционирования в социальной среде; овладение навыками самообслуживания, социальной коммуникации, повышение адаптационных механизмов; улучшение взаимодействия членов семьи с ребёнком; повышение качества жизни семьи.