

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
БУ ВО ХМАО – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ОКАЗАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ
ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

г. Сургут
2020 г.

ББК 74.50р30
УДК 376(07)

Автор-составитель:

Богатая О.Ф., старший научный сотрудник Регионального Ресурсного центра образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

Оказание комплексной помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями: Методические рекомендации /Авт.-сост. О.Ф. Богатая, 2020. – Сургут. С – 72.

В методических рекомендациях рассматриваются особенности детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, предлагается классификация уровней развития данной категории детей, описана специфика организации обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста, особенности реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования и специальной индивидуальной программы развития обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями, представлены нормативно-правовое обеспечение и система психолого-педагогического и медико-социального сопровождения лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Методические рекомендации адресованы руководителям образовательных организаций, учителям-логопедам, педагогам-дефектологам, педагогам-психологам, воспитателям, учителям, тьюторам, студентам педагогических вузов и другим специалистам, работающим с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

ББК 74.50р30
УДК 376(07)

Сургутский государственный педагогический университет,
О.Ф. Богатая,
2020 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВЕДЕНИЕ.....	4
I. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	6
II. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	12
2.1. Понятие о структуре нарушения	12
2.2. Особенности детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития	13
2.3. Классификация уровней развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.....	16
III. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	
3.1. Особые образовательные потребности обучающихся с ТМНР	19
3.2. Организация ранней комплексной помощи детям с тяжёлыми множественными нарушениями развития	20
3.3. Специфика обучения и воспитания детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в дошкольных образовательных организациях	23
3.4. Сущность и содержание образования обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в школе	42
VI. СИСТЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	72

ВВЕДЕНИЕ

В последнее десятилетие в нашей стране и за рубежом наблюдается устойчивая тенденция увеличения численности детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). Дети данной группы в структуре дефекта, имеют сложные переплетения нескольких нарушений: слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, интеллектуальные нарушения различной степени выраженности.

Категория детей с комплексными нарушениями крайне разнообразна по структуре, степени и характеру проявлений. Дети с тяжёлыми и множественными нарушениями развития имеют разрозненные и узкие представления об окружающем мире, их сенсорный опыт беден и не сформирован, средства общения ограничены, у большинства детей отмечается тотальное недоразвитие или нарушение всех высших психических функций. Практически все дети имеют низкий уровень развития осязания и моторики пальцев и кистей рук. Вследствие малой двигательной активности мышцы рук оказываются вялыми или слишком напряженными, целенаправленные действия с окружающими предметами отсутствуют. Из-за физических, интеллектуальных и сопутствующих нарушений дети не могут спонтанно и по подражанию овладевать различными предметно-практическими действиями. Это делает сложным, а иногда и невозможным освоение обучающимися академических знаний, а также создает значительные трудности в быту, общении и социальном взаимодействии с другими людьми.

В настоящее время, благодаря изменениям государственной политики России в сфере образования, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития получили право на обучение и воспитание в системе образования, а также на коррекционно-развивающую помощь в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями.

Цель обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития – подготовить их к максимально возможной самостоятельной жизни, научить их по возможности обходиться без посторонней помощи в основных областях жизнедеятельности: передвижение, самообслуживание, коммуникация, социально-эмоциональное взаимодействие, трудовая деятельность и досуг.

Группа детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития чрезвычайно неоднородна по своему составу, что создаёт проблемы диагностики и планирования содержания коррекционной работы с учётом индивидуальных особенностей и компенсаторных возможностей ребенка, сложности проведения коррекционно-развивающей работы и организации сопровождения детей. Основной сложностью в образовании детей с тяжелыми множественными нарушениями развития является поиск и подбор соответствующих методик работы, которые позволяли бы не только обучать ребёнка, но прежде всего, корректировали его психофизические особенности, помогали решать проблемы, возникающие при совместной с педагогами деятельности.

Педагоги и специалисты, работающие с детьми, имеющими тяжёлые и множественные нарушения развития, испытывают значительные трудности при организации их обучения и сопровождения. Это определяется несколькими факторами:

- недостаточно разработана система ранней помощи таким детям, а это обуславливает устойчивость и фиксированность нарушений, появление множества вторичных отклонений и трудности компенсации нарушенных функций у ребенка;
- на современном этапе в системе специального образования имеются апробированные, научно обоснованные программы обучения и воспитания детей с нарушениями развития, ориентированные на одно ведущее (первичное) нарушение, однако применение этих программ в работе с детьми, имеющими сочетание нескольких первичных нарушений, не обеспечивает в полной мере эффективность коррекционного воздействия;

- специалисты и педагоги зачастую профессионально и психологически не готовы осуществлять действенную помощь детям с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Для эффективной помощи детям с ТМНР необходим комплексный подход к обучению и сопровождению данной категории детей; систематическая длительная коррекционная работа, организованная на всех возрастных этапах усилиями разных специалистов; скоординированное взаимодействие специалистов разных ведомств и служб: здравоохранения, образования и социального обеспечения.

Итогом образования детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития является обеспечение доступности образования вне зависимости от тяжести нарушений развития, вида образовательной организации и места проживания; создание образовательной среды в соответствии с возможностями и потребностями детей; нормализация образа жизни, который является привычным и необходимым для подавляющего большинства людей.

В данных методических рекомендациях рассматриваются особенности детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, предлагается классификация уровней развития данной категории детей, описана специфика организации обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста, особенности реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования и специальной индивидуальной программы развития обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями, представлены нормативно-правовое обеспечение и система психолого-педагогического и медико-социального сопровождения лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Методические рекомендации адресованы руководителям образовательных организаций, учителям-логопедам, педагогам-дефектологам, педагогам-психологам, воспитателям, учителям, тьюторам, студентам педагогических вузов и другим специалистам, работающим с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

I. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Современная законодательная база, регламентирующая образование лиц с нарушениями развития и людей с инвалидностью в России сформировалась под влиянием международно-правовых документов. Организация Объединенных Наций (далее – ООН) с начала своего существования проявляла озабоченность проблемами инвалидов как наиболее уязвимой и наименее защищенной части общества. Имеется целый ряд международно-правовых документов ООН, в которых закреплены права детей-инвалидов. Это Декларация прав ребенка (1959 год), Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960 год), Декларация о правах умственно-отсталых лиц (1971 год), Декларация о правах инвалидов (1975 год), Конвенция о правах ребенка (1989 год), Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990 год), Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993 год). Главным приоритетом политики ООН в отношении инвалидов провозглашена политика их интеграции в общество. В 1982 году Генеральная Ассамблея ООН приняла Всемирную программу действий в отношении инвалидов и в соответствующей резолюции провозгласила Десятилетие инвалидов ООН.

Основным международным документом, объединившим существующие резолюции и другие правовые документы о жизни инвалидов, стали принятые Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 года «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов». Правила, в свою очередь, базировались на Билле о правах человека, Пакте об экономических, социальных и культурных правах, Конвенции о правах ребенка, Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин и Всемирной программе действий в отношении инвалидов. Правила дают конкретные рекомендации государствам принимать меры по устранению препятствий, не позволяющих инвалидам реализовывать свои права и свободы, полноправно участвовать в общественной жизни. Странам рекомендовано принимать меры по углублению понимания в обществе проблем инвалидов, их прав, потребностей на национальном и местном уровнях. Они предписывают государствам признавать право инвалидов на объединения с целью представлять свои интересы на национальном и местном уровнях, обеспечить участие инвалидов при разработке государственной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями. К основным направлениям деятельности государства Правила относят: определение потребностей и самых важных проблем инвалидов, планирование, реализация и оценка услуг и мер, которые необходимо принять в сфере социальной адаптации инвалидов.

Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994) закрепила права всех детей на образование:

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний. К ним относятся дети с умственными и физическими недостатками и одаренные дети, беспризорные и работающие дети, дети из отдаленных районов или относящиеся к кочевым народностям, дети, относящиеся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, и дети из менее благоприятных или маргинализированных районов или групп населения;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей.

В Саламанкской декларации закреплены основные принципы инклюзивного образования:

- школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности;
- обычные школы инклюзивной с ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминацией, являются базой для создания благоприятной атмосферы, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех;
- школы обеспечивают реальное образование для большинства детей, повышают эффективность и, в конечном счёте, рентабельность системы образования;
- учебный план следует адаптировать к потребностям детей, а не наоборот и другие.

В большинстве стран, признающих Саламанкскую декларацию и Стандартные Правила, используется общее законодательство о защите инвалидов. Существует также и специальное законодательство, способствующее более конкретному разграничению проблем инвалидов именно в условиях данной страны. Специальное законодательство действует, как правило, в таких областях как: установление национального координирующего и совещательного органа по вопросам, связанным с инвалидностью, вопросы приспособления окружающей среды для нужд инвалидов, обеспечение финансовой поддержки (социальных выплат) инвалидам, оказание услуг в образовании, занятости, реабилитации и здравоохранении.

При формировании российского законодательства в отношении инвалидов были учтены указанные выше международно-правовые документы.

С учетом этих и других международных документов в 1995 году был принят Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». В рассматриваемом Законе:

- определены понятие и критерии инвалидности;
- компетенция федеральных и региональных органов власти по социальной защите этой категории граждан;
- установлены права и льготы, предоставляемые инвалидам;
- определена система реабилитации инвалидов и обеспечения их жизнедеятельности.

В указанном Законе социальная защита инвалидов определяется как система гарантированных государством экономических, социальных и правовых мер, обеспечивающих инвалидам условия для преодоления, компенсации ограничений жизнедеятельности и направленных на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества. Следует отметить, что в понятие реабилитации Законом включены не только медицинские мероприятия, но и профессиональная ориентация, обучение и образование, содействие в трудоустройстве, производственная адаптация, социально-средовая, социально-педагогическая, социально-психологическая и социокультурная реабилитация, социально-бытовая адаптация. Таким образом, основополагающей концепцией в отношении инвалидов является профилактика и реабилитация. Именно реабилитация является инструментом, устраняющим или компенсирующим ограничения жизнедеятельности инвалида. В России признаны равные гражданские, социальные, культурные права инвалидов. Права детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) на образование, коррекцию недостатков и реабилитацию закреплены в Семейном кодексе Российской Федерации, в Конституции Российской Федерации, а также в Федеральных законах, приказах и постановлениях:

- Федеральный закон от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»;
- Федеральный закон от 24 июля 1998 г. №124-ФЗ (с изменениями от 30.06.2007 г.). «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»

- Указ Президента от 02.10.1992 г. «О мерах по формированию доступной для инвалидов среды жизнедеятельности».
- Указ Президента РФ от 01.06.2012 №761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» и другие нормативно-правовые документы.

В данных нормативно-правовых документах обозначены категории детей-инвалидов. К ним относятся дети до 18 лет, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации вследствие нарушений развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучения, общения, трудовой деятельности в будущем, статус которых установлен учреждениями медико-социальной экспертизы.

Законодательное закрепление вопросов, связанных с обеспечением надлежащих условий для обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, нашло отражение в Федеральном Законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В данном Федеральном Законе впервые в российской законодательной практике закреплено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» (часть 16 статьи 2).

Таким образом, категория «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» определена не с точки зрения ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий получения образования, исходя из решения коллегиального органа – психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК). В соответствии с данной статьёй органами государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования с учётом рекомендаций ПМПК, а для инвалидов – в соответствии с индивидуальной программой реабилитации или абилитации инвалида (далее – ИПРА) создаются специальные образовательные условия для организации обучения данной категории обучающихся в общеобразовательных организациях, реализующих как основные общеобразовательные программы, так и адаптированные основные общеобразовательные программы. При этом обучение детей с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано:

- в отдельной общеобразовательной организации для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- в отдельном классе, реализующем адаптированную основную образовательную программу обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- в инклюзивном классе, совместно со сверстниками, не имеющими нарушений развития.

В данном законе указано, что граждане Российской Федерации имеют право на получение впервые бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального образования и на конкурсной основе среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» учитывает особые потребности людей с ограниченными возможностями здоровья. Он гарантирует общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся (воспитанников). Гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от состояния здоровья (статья 5). Государство создает гражданам с отклонениями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов. Законом установлено разнообразие форм получения образования, в том числе экстернат, семейное образование (с последующей аттестацией в форме экстерната). Допускается сочетание различных форм образования.

В соответствии со статьей 7 Федерального Закона «Об образовании Российской Федерации» при реализации образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть установлены специальные государственные образовательные стандарты. Для детей и подростков с отклонениями в развитии органы управления образованием создают специальные образовательные организации (классы, группы), обеспечивающие их лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию в общество. Дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья направляются в указанные образовательные организации органами управления образованием только с согласия родителей (или законных представителей) по заключению психолого-медико-педагогической комиссии. В целях реализации права на образование граждан, нуждающихся в социальной поддержке, государство полностью или частично несет расходы на их содержание в период получения ими образования. Категории обучающихся, воспитанников, направляемых в указанные образовательные организации, содержание их на полном государственном обеспечении, определяются в соответствии с Законами Российской Федерации.

Для инвалидов и людей, имеющих родителей инвалидов имеются льготы при поступлении в образовательные учреждения профессионального образования.

Законодательные акты о специальном образовании приняты в ряде субъектов Российской Федерации.

В решении коллегии Министерства образования РФ от 18.01.2000 г. «О повышении роли системы дополнительного образования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья» говорится, что основная задача, стоящая перед государством и обществом в целом в отношении детей данной категории – создание надлежащих условий и оказание помощи в их социальной реабилитации и адаптации, к подготовке к полноценной жизни в обществе.

Коллегия, в частности, обратила особое внимание на:

- интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников;
- допрофессиональную подготовку детей с ОВЗ в целях обеспечения их социальной незащищенности;
- необходимость разработки системы мер по активизации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования детей;
- усиление взаимодействия образовательных организаций с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья;
- активное вовлечение детей с ОВЗ в подготовку и проведение массовых мероприятий с обучающимися, участие в конкурсах, смотрах, фестивалях, соревнованиях, олимпиадах и других формах дополнительного образования на муниципальном, федеральном и международном уровнях.

Нормативно-правовая база организации специальной помощи детям с комплексными нарушениями развития продолжает разрабатываться на федеральном и региональном уровнях. Так, основными документами, регулирующими актуальные вопросы организации условий и содержание обучения, воспитания и сопровождения детей со сложными нарушениями являются:

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.08.2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования».
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. №1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 сентября 2013г. N 1082 г. «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».

- Постановление Главного санитарного врача РФ от 15.05.2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях».

- Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

- Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000г. № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».

- Письмо Министерства образования РФ от 27 июня 2003 г. «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению школьников в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

- Постановление Правительства МО от 26 января 2005 г. №14-ПП «Об утверждении порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и в дошкольных образовательных, общеобразовательных учреждениях».

- Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 г. № АФ150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

- Письмо Министерства образования и науки РФ от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

- Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10 июля 2015 года № 26 Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

- Разъяснения Министерства образования и науки Российской Федерации от 11.08.2016 г. № ВК -1788/07 «Об организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

- Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

- Распоряжение Минпросвещения России от 9 сентября 2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».

Особенно важным нормативным документом, регламентирующим образование обучающихся с ТМНР, стал федеральный государственный образовательный стандарт (далее - ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в котором определены основные условия образования обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития, которые по состоянию психофизиче-

ского развития не могут освоить академические знания, предусмотренные образовательными программами для о с лёгкой или умеренной умственной отсталостью.

Большинство детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития имеют тяжёлую или глубокую умственную отсталость, поэтому для них в ФГОС предусмотрена возможность обучения по специальной индивидуальной программе развития (СИПР), в основе которой главным является освоение «жизненной компетенции». Компонент *«жизненной компетенции»* - овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми ребёнку в данный момент и дальнейшей социализации в обществе, что становится, возможным при поэтапном введении ребенка во все более сложное жизненное окружение, соответствующее зоне его ближайшего развития.

Для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью разработаны два варианта примерных адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП).

Второй вариант АООП разработан для обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Он определяет специфику образовательного процесса в отдельных образовательных организациях для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; в специальных классах, группах продленного дня для обучающихся, воспитанников, имеющих сложный дефект и тяжёлые множественные нарушения развития. Для данной категории обучающихся предусмотрено обучение на уровне школьного образования по компоненту «жизненной компетенции» с целью обеспечения максимально возможной социальной адаптации и подготовки к самостоятельной жизни. В содержании федерального государственного образовательного стандарта предусмотрено постепенное поэтапное развитие социального опыта каждого ребенка. Обязательным и единственно возможным для детей с тяжёлыми комплексными нарушениями развития в большинстве случаев признается индивидуальный образовательный маршрут обучения, который реализуется в системе комплексного сопровождения в условиях образовательной организации и дома.

Таким образом, в нормативно-правовых документах Российской Федерации отмечено, что образование является важным фактором обучения, воспитания, социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов; закреплены права детей на получение бесплатного начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования; регламентировано создание специальных условий для обеспечения образования всех категорий детей, независимо от состояния их психофизического развития, особых образовательных потребностей и возможностей освоения содержания образования.

II. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Создание системы комплексной помощи детям, имеющим сложные нарушения, в настоящее время является одним из приоритетных направлений современного образования. Для организации эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми, с имеющимися ограниченными возможностями здоровья, необходимо иметь четкое представление о структуре нарушения.

2.1. Понятие о структуре нарушения

Определение и понятие о структуре дефекта было дано Л. С. Выготским. В своих исследованиях он обосновал системное строение нарушения, характер сложных иерархических взаимоотношений между первичным, биологически обусловленным нарушением (ядром сложного симптомокомплекса) и вторичными социально обусловленными отклонениями в развитии. Согласно определению Л.С. Выготского, первичное нарушение вызывает ряд вторичных отклонений. Они в неблагоприятных социальных условиях (например, при отсутствии своевременной диагностики и коррекции) усугубляют первичный, так как не выполняют компенсаторную функцию. Психолого-педагогическое воздействие будет направлено, в первую очередь, на коррекцию и предупреждение вторичных дефектов.

Для преодоления первичных нарушений необходимо медицинское воздействие. Однако даже использование современных достижений медицины не всегда позволяет в полном объеме компенсировать первично нарушенную функцию. Степень и характер взаимосвязи между нарушениями определяется «отставленностью» первичного и вторичного отклонений в развитии. Непосредственно связанное с первопричиной вторичное нарушение оказывает выраженное негативное влияние. Это требует более длительного коррекционного воздействия.

Опосредованный дефект легче компенсируется и при условии своевременной диагностики и коррекционной помощи может быть устранен в полном объеме. В современных литературных источниках встречаются разные термины, употребляемые по отношению к рассматриваемой категории детей как синонимичные, а именно – «комплексные», «сложные», «комбинированные» нарушения. При этом специалисты разводят понятия осложненный дефект, сложный и множественный, отмечая различную структуру нарушения. Понимание структуры осложненного дефекта трактуется рядом современных исследователей (Мастюковой Е.М, Жигоревой М.В. и другими) следующим образом.

Сложный (осложненный) дефект предполагает наличие нескольких (как правило, двух) первичных нарушений, одно из которых определяет структуру нарушения, так как обуславливает вторичные отклонения, а другие первичные нарушения (в силу нерезкой выраженности) не приводят к выраженным негативным последствиям и не оказывают влияния на ведущий. При условии раннего выявления и оказания комплексной помощи, неярко выраженные первичные нарушения компенсируются. Примером осложненного нарушения может служить незначительное снижение слуха у ребенка с ДЦП. Собственно «сложное нарушение» отражает сочетание двух первичных нарушений, каждое из которых является ведущим, так как обуславливает структуру нарушения, вызывая ряд взаимосвязанных вторичных и третичных отклонений.

Множественное нарушение диагностируется, если у ребенка одновременно отмечаются три и более первичных нарушений развития, отягощающих структуру. При этом все составные элементы каждого нарушения находятся во взаимодействии и имеют отрицательный кумулятивный эффект.

По времени наступления сложные и множественные нарушения, подразделяются на следующие группы:

- врожденные или сложные дефекты, приобретенные в раннем возрасте;

- сложные нарушения, проявившиеся или приобретенные в младшем или старшем дошкольном возрасте;
- нарушения, приобретенные в подростковом возрасте;
- нарушения, приобретенные в зрелом возрасте;
- нарушения, наступившие в старческом возрасте.

По определению И.Ю. Левченко «Дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития – полиморфная группа по своим сенсорным, двигательным, речевым, эмоциональным и интеллектуальным возможностям, психическое развитие которых проходит в особых условиях восприятия окружающей действительности».

Динамика развития детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития определяется следующими факторами:

- этиологией,
- патогенезом нарушений,
- временем возникновения и сроками выявления отклонений,
- характером и степенью выраженности каждого из первичных расстройств, спецификой их сочетания;
- сроками начала, объёмом и качеством оказываемой коррекционной помощи.

2.2. Особенности детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития

Особенности детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития охарактеризованы И.М. Бгажноковой, М.В. Жигоревой, И.Ю. Левченко, И.Н. Миненковой.

По мнению данных учёных уровень психофизического развития детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами.

Возникновение ТМНР обуславливается наличием органических поражений центральной нервной системы (далее – ЦНС), генетических аномалий, нарушениями обмена веществ, нейродегенеративными заболеваниями и т.д. Органическое поражение центральной нервной системы чаще всего является причиной сочетанных нарушений и выраженного недоразвития интеллекта, а также сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации.

Интеллектуальные нарушения характерны для большинства детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Степень умственной отсталости может быть различной: от легкой до тяжелой и глубокой. Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью характеризуются выраженными нарушениями и (или) искажениями процессов познавательной деятельности, прежде всего: восприятия, внимания, памяти. У них отмечается грубое недоразвитие мыслительной деятельности, обуславливающее невозможность формирования абстрактно-логического мышления и речемыслительных процессов. Различные нарушения оказывают негативное влияние на ребенка не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания. Ребенок с этим человеком требует значительной помощи, объем которой существенно превышает содержание и качество поддержки, оказываемой при каком-то одном нарушении: интеллектуальном или физическом. Все эти проявления совокупно препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности ребенка, как в семье, так и в обществе.

У детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического. У них значительно затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи, что требует для большей части обучающихся использо-

вание разнообразных средств невербальной коммуникации и постоянной логопедической коррекции.

Внимание у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отличается низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости, неустойчивости, отвлекаемости. Слабость активного внимания препятствует решению сложных задач познавательного содержания, формированию устойчивых учебных действий. Однако, при продолжительном и направленном использовании методов и приемов коррекционной работы, становится заметной положительная динамика общего психического развития детей, особенно при умеренном недоразвитии мыслительной деятельности.

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

Двигательные нарушения также часто встречаются у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Выраженность двигательных проблем варьирует от моторной неловкости и сложностей с формированием предметных действий до тяжелых опорно-двигательных нарушений, характеризующихся неспособностью самостоятельно удерживать свое тело в сидячем положении и выполнять произвольные движения. Особенности моторной сферы характеризуются нарушениями координации, точности, темпа движений, что осложняет формирование физических действий (бег, прыжки и др.) и навыков несложных трудовых действий. У некоторых детей отмечается замедленный темп, рассогласованность, неловкость движений. У других – повышенная возбудимость сочетается с хаотичной нецеленаправленной деятельностью. Наиболее типичными для данной категории обучающихся являются трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений: удержание позы, захват карандаша, ручки, кисти, шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек, шнурков и др. Некоторые обучающиеся полностью зависят от помощи окружающих при одевании, раздевании, при приеме пищи, совершении гигиенических процедур и др., они постоянно нуждаются в уходе и присмотре.

Двигательная депривация у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития может возникнуть как из-за моторных нарушений, так и вследствие других нарушений развития, приводящих к снижению подвижности (интеллектуальные нарушения, нарушения зрения). Развитию двигательной депривации способствует и неправильно организованная среда, ограничивающая свободное перемещение ребенка (отсутствие возможности играть на полу, ползать, лазать и т.д.). Снижение двигательной активности у маленьких детей часто влечет заметное снижение количества сенсорных стимулов, которые они получают.

У детей с ТМНР нередко наблюдаются нарушения зрения или слуха (а иногда и их сочетание), от незначительных проблем до полной потери.

У многих детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития диагностируется эпилепсия. Для некоторых детей врачи могут подобрать противосудорожную терапию, однако встречаются и некупируемые формы эпилепсии.

У данной категории детей могут присутствовать также расстройства аутистического спектра:

- ребенок избегает взгляда в глаза, избегает прикосновений;
- ребенок не включается в предложенную взрослым деятельность, хотя может незаметно наблюдать за взрослым, когда тот не пытается вступить с ним в контакт;

- наблюдается повышенный уровень агрессии и аутоагрессии; стремление обратить на себя внимание плохим поведением и демонстративное нарушение правил, выходящее за рамки свойственного возрасту;

- постоянная провокация взрослых на сильные эмоциональные реакции;
- отсутствие дистанции в общении со взрослым и пр.

У некоторых детей особенности сенсорной интеграции могут проявляться в виде гиперчувствительности и защитных реакций по отношению к определенным стимулам или в виде активного поиска специфических ощущений. Для окружающих это может выглядеть как необычное и непонятное поведение.

У детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития часто встречаются нарушения привязанности, обусловленные разными факторами:

- длительное пребывание в отделениях реанимации и интенсивной терапии без родителей;
- большой объем медицинского и реабилитационного вмешательства, связанного с болевыми ощущениями и чувством страха, отсутствие поддержки ребенка в этих ситуациях;
- нехватка личного внимания;
- недостаточная компетентность взрослых, их неумение быстро и правильно реагировать на плач и другие сигналы малыша, успокоить или помочь ему.

Привязанность является одним из основных условий психического и личностного развития человека. Поведение близкого взрослого оказывает ключевое влияние на формирование привязанности у ребенка. Если потребность ребенка в привязанности и безопасности регулярно не удовлетворяется, это накладывает отпечаток на его личностное, психическое и даже физическое развитие. Нередко нарушение привязанности остается с ребенком на всю жизнь. Взрослым следует понимать, что отношения привязанности развиваются и видоизменяются в течение всей жизни человека и своевременно обратить внимание на проявление у ребенка признаков нарушения привязанности: постоянно сниженный фон настроения, вялость, апатичность, настороженность или плаксивость; устойчивое нежелание вступать в контакт с окружающими людьми. Данные признаки могут встречаться как по отдельности, так и одновременно. У некоторых детей отмечается излишняя навязчивость в общении со взрослым или же чрезмерная фамильярность, демонстрация проявлений привязанности любому малознакомому взрослому.

В ходе индивидуальной работы педагогов с ребенком можно существенно скорректировать нарушения привязанности и установить надежные отношения.

Детям с ТМНР нередко свойственен очень медленный темп реагирования, их ответы могут быть очень слабыми и необычными. Если взрослый не подстраивается к ребенку, то возникает ситуация, когда ответная реакция ребенка не замечается и не поддерживается. При этом ребенок может не понимать сигналы взрослого или не успевать связать их с последующими событиями. В таком случае происходящее будет возникать для ребенка внезапно и пугать его.

Все дети с тяжёлыми и множественными нарушениями развития подвержены риску развития депривации. Помимо эмоциональной депривации вследствие выраженного нарушения привязанности детям с ТМНР могут быть свойственны и другие виды депривации.

У детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития часто бывает мало опыта взаимодействия с предметами. Кроме того, им может быть сложно самостоятельно улавливать связи между объектами, событиями и символами. Этим детям необходима специальная помощь для формирования адекватной модели окружающего мира. В случаях когда такой помощи у ребенка нет, окружающая среда остается непонятной и непредсказуемой, т.е. формируется когнитивная депривация.

Тяжелые двигательные и сенсорные нарушения (а особенно их сочетание) приводят к тому, что ребенок не получает достаточное количество зрительных, слуховых, так-

тивных или других стимулов. Обедненная среда усугубляет ситуацию и может привести к сенсорной депривации.

С социальной депривацией могут столкнуться дети, не имеющие возможности выходить за пределы квартиры, посещать образовательные и культурно-досуговые учреждения, участвовать в жизни общества.

Все виды депривации влияют на психическое состояние ребенка и на возможности его развития. Многочисленные сенсорные дефициты дети начинают восполнять различными способами самостимуляции: сосанием пальца, монотонным раскачиванием, вокализациями, битьем головой, надавливанием пальцами на глаза, выдираанием волос, вызыванием рвоты и др.

Таким образом, педагогам, специалистам и родителям, воспитывающим детей с ТМНР, важно понимать, что тяжёлые и множественные нарушения развития представляют собой не сумму различных ограничений, а сложное качественно новое явление с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. Различные нарушения влияют на развитие человека не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания.

2.3. Классификация уровней развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями

Наиболее характерные особенности психофизиологического развития, потребности в создании специальных условий, позволили ученым (С.Ю. Ильина, В.Н. Вовк, А.П. Зарин, Ю.Т. Матасов, А.П. Антропов, А.М. Царев) объединить обучающихся с ТМНР в три условные группы [3].

Первая группа. Дети, образующие первую группу, имеют тяжелые нарушения опорно-двигательных функций, самостоятельно не передвигаются вследствие сложных форм детского церебрального паралича со спастическим тетрапарезом, гиперкинезами и т. д. Дети имеют тяжёлые нарушения неврологического генеза. Из-за сложных форм ДЦП они полностью или частично нуждаются в физической помощи (в переносе, передвижении коляски), самообслуживании (при одевании и раздевании, туалете, приеме пищи), предметной деятельности, коммуникации и др. Большинство детей этой группы не могут самостоятельно удерживать тело в положении сидя. Спастика конечностей часто осложнена гиперкинезами. Процесс общения затруднен из-за органического поражения речевого аппарата и невозможности овладения средствами речи. Вместе с тем, интеллектуальное развитие таких детей может быть различно по степени умственной отсталости и колебаться от умеренной до глубокой. Дети с умеренной формой интеллектуального недоразвития проявляют элементарные способности к развитию представлений, умений и навыков, значимых для их социальной адаптации. У этой группы обучающихся проявляется интерес к общению и взаимодействию с детьми и взрослыми, что является позитивной предпосылкой для обучения детей вербальным и невербальным средствам коммуникации. Их интеллектуальное развитие позволяет им овладевать основами счета, письма, чтения и др. Способность ребенка к выполнению некоторых двигательных действий (захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи, головы и др.) создает предпосылки для обучения элементарным приемам и способам самообслуживания и развития предметно-практической и трудовой деятельности.

Вторая группа. Особенности развития обучающихся второй группы обусловлены выраженными нарушениями поведения (чаще как следствие аутистических расстройств): агрессия, самоагрессия, крик, стереотипии, полевое поведение и другие проявления деструктивного характера. В связи с этим они нуждаются в постоянном присмотре и сопровождении. Аутистические проявления затрудняют установление подлинной тяжести интеллектуального недоразвития, так как контакт детей с окружающими отсутствует или он возникает как форма физического обращения к взрослым в ситуациях, когда ребёнку тре-

буется помощь в удовлетворении потребности. У детей данной группы нет интереса к деятельности окружающих, они не проявляют ответных реакций на попытки учителя (родителя) организовать их взаимодействие со сверстниками. Эти дети не откликаются на просьбы, обращения в случаях, запрещающих то или иное действие, бросают игрушки, предметы. Такие реакции наблюдаются при смене привычной для ребенка обстановки, наличии рядом незнакомых людей, в шумных местах. Особенности физического и эмоционально-волевого развития детей с аутистическими проявлениями затрудняют их обучение в условиях группы, поэтому на начальном этапе обучения они нуждаются в индивидуальной программе и индивидуальном сопровождении специалистов.

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

Учет типологических особенностей с позиции специальной психологии и педагогики позволяет решать задачи организации условий обучения и воспитания детей в образовательной организации, включающих достаточное число педагогов, специалистов и обслуживающего персонала для удовлетворения потребностей в физическом сопровождении детей, выбор необходимых технических средств индивидуальной помощи, программно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Объединение обучающихся в представленные группы на основе анализа психолого-педагогических данных не предполагает разделение детей в образовательной организации на группы/классы по представленным выше характеристикам.

Обучающиеся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: с интеллектуальными и психофизическими недоразвитиями в умеренной, тяжелой или глубокой степени, с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести, получают образование по 2 варианту адаптированной основной общеобразовательной программы, согласно ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Анализ имеющихся программно-методических материалов позволил определить общие принципы, условия организации среды, направления, формы организации и обучения детей со сложными нарушениями развития.

Основопологающими принципами коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития являются:

Принцип социально-практической направленности обучения. Предусматривает преодоление зависимости ребенка от ближайшего окружения, подготовку к самостоятель-

ной жизни в обществе на максимально доступном уровне. Содержание коррекционной работы должно способствовать овладению социальными навыками в различных сферах (самообслуживание, социальные контакты, трудовая и профессиональная подготовка и другие).

Принцип воспитывающего характера обучения. Предполагает целостное воздействие на ребенка одновременно в двух направлениях: обучение знаниям, умениям и навыкам и воспитание личности с целью подготовки к деятельности и жизни в обществе.

Принцип дифференцированного и индивидуального подхода. Дифференцированное коррекционное воздействие предусматривает учет в коррекционной работе вариативности и специфичности структуры нарушения, а также уровня развития детей. На основании данного принципа осуществляется деление детей на подгруппы, подбирается вариативное содержание, методы и средства обучения, различные виды помощи детям (направляющая, стимулирующая или обучающая). Индивидуализация обучения предполагает разработку образовательного маршрута на каждого ребенка с учетом степени проявления нарушения, индивидуально-типологических особенностей, компенсаторных возможностей.

Деятельностный принцип коррекционного обучения. Обучение осуществляется в процессе различных видов деятельности, с опорой на ведущий для каждого возраста вид деятельности и доступный для овладения ребёнком. При этом учитываются психофизические особенности ребенка и структура нарушения. Основным признается овладение ребенком не знаниями, а определенными доступными и необходимыми для самостоятельной жизни в обществе практическими действиями.

Принцип полисенсорной основы обучения. Предполагает опору на все сохранные анализаторы и развитие компенсаторных возможностей ребенка. Осуществляется максимальное обогащение сенсорного опыта ребенка. В процессе обучения необходимо использовать комплекс методов и приемов для формирования целостного образа об объектах и явлениях окружающего мира.

Принцип единства диагностики и коррекции нарушений. Предполагает осуществление комплексной и систематической поэтапной диагностики каждого ребенка, на основании которой составляется ИПО, отслеживается динамика развития и уровень овладения программным материалом. Это позволяет корректировать содержание программы на всех этапах обучения.

Принцип коммуникативной направленности. Предполагает развитие коммуникативных навыков в различных ситуациях взаимодействия со взрослым. При этом предусматривается возможность выбора альтернативных средств коммуникации (пиктограммы, Блисс-символы, жесты и др.).

III. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

3.1. Особые образовательные потребности обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития

Особенности и своеобразие психофизического развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, представляющие, как правило, нарушения интеллектуального развития в сочетании с нарушениями опорно-двигательных функций, сенсорными, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями, препятствуют или делают невозможным освоение обучающимися «академического» компонента адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования (АООП ДО) и адаптированных основных образовательных программ обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Особые образовательные потребности обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития – это комплекс специфических потребностей, учет которых определяет необходимость создания адекватных условий, способствующих развитию личности обучающихся для решения их насущных жизненных задач.

К общим аспектам реализации особых образовательных потребностей разных категорий детей с нарушениями психофизического развития относятся:

- время начала образования ребенка с тяжёлыми множественными нарушениями развития имеет определяющее значение для его дальнейшего развития, предполагает учет потребности в максимально возможном раннем начале комплексной коррекции нарушений;

содержание образования – эффективное использование адаптированных основных образовательных программ; рациональное сочетание академических знаний и уровня жизненной компетенции в соответствии с особенностями психофизического развития детей. Жизненные компетенции ребенка с тяжёлыми множественными нарушениями развития направлены на:

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;

- овладение навыками коммуникации и социального взаимодействия;

- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;

- формирование способности вступать в коммуникацию со взрослыми по вопросам медицинского сопровождения и созданию специальных условий для пребывания в образовательной организации, своих нуждах и правах в организации обучения;

- дифференциацию и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;

- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;

- подбор специальных методов и средств обучения, использование программно-методические разработок, основанных на имеющемся опыте работы и рекомендованных для разных категорий детей с комплексными и множественными нарушениями;

- особая организация обучения – организация специальной образовательной среды;

- расширение границ образовательного пространства;

- продолжительность образования – пролонгированные сроки обучения;

- определение круга лиц, участвующих в образовательном процессе.

Несмотря на специфику проявления отклонений в развитии у детей с тяжёлыми множественными нарушениями, определяющих значительную вариативность содержания, можно выделить, в качестве необходимых составляющих коррекционно-развивающей работы, общие подходы к оказанию коррекционной помощи детям с комплексными (сложными) нарушениями развития вне зависимости от структуры дефекта:

- ранняя диагностика и включение в систему специальной помощи сразу же после выявления первичных нарушений;
- оказание детям комплексной коррекционно-педагогической помощи специалистами разных служб и ведомств, ориентированной на устранение индивидуальных проблем каждого ребенка;
- расширение коррекционного образовательного пространства за пределы образовательной организации;
- обеспечение ребёнку с тяжёлыми множественными нарушениями развития, в качестве приоритетного направления коррекционной помощи, социальной адаптации и развития индивидуального жизненного опыта ребенка на максимально доступном ему уровне;
- обеспечение вариативности форм обучения детей с комплексными нарушениями с учётом возможностей ребенка. Изменение содержания программ для обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития, предоставление возможности предметной подготовки на беспредметное обучение данной категории детей или усложнение содержания по отдельным учебным дисциплинам для детей с более высоким уровнем развития;
- планирование содержания программы и организацию обучения и воспитания детей и подростков с комплексными нарушениями следует осуществлять с учётом уровня развития детей, компенсаторных возможностей, индивидуально-типологических особенностей, структуры нарушения и степени потребности в посторонней помощи, а не возраста обучающихся;
- обеспечение разных форм организации образования детей в зависимости от этапа обучения: на начальном этапе обучение и сопровождение каждого ребенка индивидуализировано, на последующих – этапах целесообразно включать обучающихся в подгрупповые и фронтальные занятия;
- включение членов семьи в качестве активных участников коррекционного образовательного процесса, использование вариативных форм работы с семьей.

Сложность и неоднородность структуры дефекта при сочетании нескольких первичных нарушений обуславливает необходимость дальнейшей разработки нормативно-правового и программно-методического обеспечения системы коррекционной помощи детям с тяжёлыми множественными нарушениями развития. При создании адекватных условий для оказания коррекционной помощи данной категории детей с учётом степени и структуры нарушения развития, следует учитывать региональные особенности и условия, созданные в образовательной организации, являющиеся необходимыми компонентами обеспечения эффективной коррекционной работы с детьми тяжёлыми множественными нарушениями развития.

3.2. Организация ранней комплексной помощи детям с тяжёлыми и множественными нарушениями развития

Особенно актуальным является оказание детям с тяжёлыми множественными нарушениями развития ранней комплексной коррекционной помощи.

Ранняя комплексная помощь – это область междисциплинарного знания, рассматривающая теоретические и практические основы комплексного обслуживания детей пер-

вых месяцев и лет жизни. Ранний возраст является самым благоприятным для психофизического развития ребёнка, так как пластичность центральной нервной системы ребенка, способность к компенсации нарушенных функций, при целенаправленном лечении и коррекционном воздействии детерминируют возможность полного или частичного исправления первично нарушенных психических и моторных функций при обратимых дефектах и предупреждения возникновения вторичных отклонений в развитии.

Ранняя комплексная помощь предполагает широкий спектр долгосрочных медико-психолого-социально-педагогических услуг, ориентированных на семью и осуществляемых в процессе согласованной работы специалистов разного профиля. Она представляет собой систему специально организованных мероприятий, каждый элемент которой может рассматриваться как самостоятельное направление деятельности учреждений, находящихся в ведении органов здравоохранения, образования и социальной защиты населения.

В системе образования ранняя комплексная психолого-педагогическая помощь функционирует как часть системы специального образования, призванная влиять на улучшение развития детей, имеющих тяжелые и множественные нарушения развития.

Воспитание детей раннего возраста является прерогативой родителей (законных представителей) ребёнка, большинство из которых не знакомы с особенностями развития детей в онтогенезе, не знают специфику проявлений нарушения развития у ребенка, не могут оказать своему ребенку необходимую помощь. Поэтому семьи, воспитывающие детей с выраженными нарушениями развития, нуждаются в квалифицированной психолого-педагогической помощи.

Оказание ранней помощи ребенку с нарушениями развития и его семье предполагает широкий спектр долгосрочных медико-психолого-социально-педагогических услуг, ориентированных на семью и осуществляемых в процессе согласованной работы специалистов разного профиля:

- в учреждениях здравоохранения (поликлиники, реабилитационные центры, Дома малютки, Центры реабилитации и абилитации и пр.);
- в учреждениях социального обслуживания (детские дома-интернаты для детей с выраженными нарушениями развития, Центры социальной помощи, Центры социального обслуживания населения и пр.);
- в учреждениях системы образования: Центры психолого-педагогического сопровождения (ППМС-центры), территориальные психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), Центры психолого-педагогической помощи, Центры диагностики и консультирования и пр., а также в структурных подразделениях, созданных на базе образовательных организаций – Службы ранней комплексной помощи детям с ОВЗ, группы кратковременного пребывания для детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития, группы «Особый ребенок», психолого-педагогические консультации, Лекотеки (далее – Службы ранней помощи).

Дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития, как правило, в раннем возрасте не посещают дошкольные образовательные организации, поэтому оказание коррекционно-педагогической работы осуществляется в разных Службах ранней помощи.

Система ранней комплексной помощи включает следующие направления деятельности:

- выявление младенца с отставанием или риском отставания в развитии, предполагающее единство ранней диагностики, идентификации, скрининга и направления в соответствующую территориальную службу ранней помощи;
- ранняя плановая и (или) экстренная медицинская коррекция;
- просвещение и консультирование семьи (в больницах, поликлиниках, Консультационных пунктах и пр.);
- установление диагноза и оформление инвалидности (в бюро медико-социальной экспертизы):

- определение уровня развития ребенка, установление статуса «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» и проектирование индивидуальных программ раннего образования (в территориальной ПМПК);

- оказание первичной помощи в реализации развивающих программ, как в условиях семьи, так и в условиях специально организованной педагогической среды, отвечающей особым образовательным потребностям младенца или ребенка раннего возраста Служб ранней помощи (Службы ранней психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, группы кратковременного пребывания для детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития, Лекотеки и другие).

- организация своевременной систематической коррекционно-развивающей работы в системе образования;

- обучение, психологическая и правовая поддержка семьи;

- скоординированная деятельность всех учреждений и организаций, находящихся в ведении органов здравоохранения, образования и социальной защиты населения в оказании полного комплекса услуг семье и ребёнку с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Комплексная коррекционно-развивающая помощь ребенку раннего возраста с тяжёлыми множественными нарушениями развития и его родителям специалистами разных служб ранней помощи осуществляется с целью коррекции нарушений, развития личности ребенка, социальной адаптации, обеспечения психолого-педагогического сопровождения детей и оказания психолого-педагогической поддержки его семье.

Задачи специалистов Служб ранней помощи:

- подбор адекватных средств общения с ребёнком;

- клинико-психолого-педагогическое обследование детей и родительско-детского взаимодействия выявление уровня актуального развития детей;

- улучшение сенсорного восприятия, двигательного-моторного развития, регуляторных способностей и личности детей;

- оказание коррекционно-педагогической помощи ребёнку посредством использования игротерапевтических методов и приёмов;

- развитие коммуникативных способностей, расширение круга общения детей со сложностями в адаптации, обусловленными патологией развития;

формирование предпосылок для обучения ребёнка в дошкольном образовательном пространстве с учётом его индивидуальных особенностей и возможностей;

- поиск ресурсных возможностей внутри семьи и вовлечение семьи в процесс развития ребёнка;

- обучение родителей методам взаимодействия с детьми;

- нормализация детско-родительских отношений, проведение психопрофилактической и психокоррекционной работы с членами семьи, воспитывающей ребёнка с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии;

- помощь семье в адаптации к инвалидности ребёнка и преодоление психологических проблем, обусловленных заболеванием ребенка.

Достижение цели и задач осуществляется междисциплинарной командой специалистов Служб ранней помощи (педагог-психолог, учитель-логопед, педагог-дефектолог, арт-терапевт, врач, руководитель Службы ранней помощи) в рамках проведения индивидуальных и фронтальных занятий с детьми и их родителями, проведения консультаций и тренингов с семьями, воспитывающими детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

Инновационный подход к формированию новой модели комплексной поддержки ребенка с отклонениями в развитии в условиях семьи предполагает активное (субъект-субъектное) взаимодействие всех ее участников (специалистов, членов семьи, самого ребенка) в абилитационном процессе.

Специалисты Служб ранней помощи используют в работе опыт зарубежных исследователей (программы «раннего вмешательства»: психотерапевтическое и социально-педагогическое; программы «Маленькие ступеньки» и пр.) и методические разработки отечественных учёных (Е.М. Мастюкова, Е.А. Стребелева, Н.Н. Печора и др.), представляющих систему ранней диагностики и, психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. Теоретическую базу для разработки программ ранней помощи составили основополагающие работы Л.С. Выготского о значимости практической деятельности для активации мыслительных процессов; положения о зоне актуального развития и зоне ближайшего развития; о профилактике вторичных дефектов, «социального вывиха». Данные исследования оказывают значительное влияние на разработку современных технологий в области специального образования, в том числе программ, направленных на проведение ранней диагностики и стимуляции развития младенцев и детей раннего возраста, имеющих врожденные дефекты развития, а также детей из групп медицинского, генетического и социального риска.

Для организации эффективной коррекционной работы с детьми, имеющими тяжёлые множественные нарушения развития, необходимо адаптировать имеющиеся программно-методические материалы (в т.ч. рекомендованные Министерством образования РФ) с учетом структуры нарушений каждого ребенка, возможности создания в образовательной организации специальных условий, особенностей региональной системы образования.

Таким образом, становление и развитие системы ранней комплексной помощи детям с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии является в настоящее время одним из приоритетов развития отечественной системы специального образования.

Некоторые дети с ТМНР зачастую посещают Службы ранней помощи до 7-8 летнего возраста. Часть детей с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии, по мере коррекции выраженных нарушений развития в Службе ранней помощи и возможности обучения в микрогруппе, может быть зачислена в группы компенсирующей направленности дошкольной образовательной организации.

3.3. Специфика обучения и воспитания детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в дошкольных образовательных организациях

В соответствии с пунктом 2 статьи 34 Федерального закона от 29.12.12 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» «...обучающиеся имеют право на предоставление условий для обучения с учётом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции».

Конкретную коррекционно-педагогическую помощь дети с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии и их родители получают в дошкольных образовательных организациях компенсирующего или комбинированного вида.

Практическая реализация специального дошкольного обучения и воспитания детей с тяжёлыми множественными нарушениями связана с семейно общественным подходом к воспитанию на основе принципов вариативности и системности.

Вариативность предполагает организацию различных форм помощи детям с тяжёлыми множественными нарушениями в развитии и родителям, их воспитывающим, с учетом региональных и социальных условий.

Принцип системности в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение или сглаживания причин отклонений в психофизическом развитии ребенка. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится определение причинно-следственных связей, иерархии отношений между симптомами нарушения и их причинами. Ориентирами для выбора первоочередных целей коррекционно-педагогической деятельности должны стать как структура нарушения, так и результаты анализа социальной ситуации развития ребенка.

Системный подход требует изучения ребенка как целостной системы в его взаимодействии с более широкими социальными системами – семьей, непосредственным окружением, а затем и участниками образовательных отношений дошкольной образовательной организации.

Оказание психолого педагогической помощи ребенку и родителям основывается на принципе единства требований к процессу воспитания и обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями, который должен быть отражён в индивидуальной коррекционной программе развития.

На основе информации и анализа собранных данных, полученных в процессе психолого-медико-педагогического обследования, специалисты дают общую оценку уровня развития ребенка. Затем определяют характер и степень выраженности первичного нарушения, структуру вторичных отклонений, оценивают сущность трудностей ребенка, выделив факторы, связанные с выявленными отклонениями, определяют пути коррекционного воздействия в целях устранения или ослабления остроты проблемы.

Обучение и воспитание детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития может быть организовано в отдельных дошкольных образовательных организациях компенсирующего вида для детей с ограниченными возможностями здоровья или в отдельных группах компенсирующей направленности в дошкольных образовательных организациях комбинированного вида, в также в группах кратковременного пребывания для детей с для детей с тяжёлыми нарушениями развития.

Основные направления коррекционно-педагогического процесса обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития в дошкольной образовательной организации

Основной целью комплексной помощи детям с тяжёлыми множественными нарушениями развития в дошкольной образовательной организации является создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, формирование его позитивных личностных качеств.

Вопросы теории и методики дошкольного воспитания детей с нарушениями интеллекта представлены в работах Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, Е.А. Екжановой, Т.Н. Исаевой, А.А. Катаевой, Н.Д. Соколовой, Е.А. Стребелевой и др.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) определены требования и условия, необходимые для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
 - обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства, в том числе и детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития и создание благоприятных условий для развития детей, учитывая совокупность особенностей каждого ребёнка и уважение к личности ребёнка;
 - обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;
 - обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей;
 - учет индивидуальных потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования и особые образовательные потребности, индивидуальные потребности детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития;

- создание условий для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи, разработки и реализации плана индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечения доступности развивающей предметно-пространственной среды.

В ФГОС ДО установлены необходимые условия для работы с детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития;

- полная укомплектованность кадрами (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатели);
- привлечение к работе специалистов (музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, прошедших соответствующую переподготовку);
- установление отношений взаимопонимания между специалистами и родителями ребенка;
- выбор образовательного маршрута для ребенка, с учетом его возможностей и индивидуально-типологических особенностей.

В ФГОС ДО определены особенности организации образовательной деятельности для детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития;

- содержание дошкольного образования и условия организации обучения и воспитания детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития определяются адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации или абилитации инвалида (ИПРА).

- в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам дошкольного образования, должны быть созданы специальные условия для получения дошкольного образования детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития:

- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования;

- предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую техническую помощь,

- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

- обеспечение доступа в здания образовательных организаций и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ дошкольного образования детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

В целях доступности получения дошкольного образования детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития дошкольного образования организацией обеспечивается:

- для детей-инвалидов по зрению: присутствие ассистента (тифлопедагога), оказывающего ребенку необходимую помощь; обеспечение выпуска альтернативных форматов печатных материалов или аудиофайлы и пр.;

- для неслышащих и слабослышащих детей: обеспечение надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации, предоставление услуг сурдопереводчиков, для слепоглухих детей – тифлосурдопереводчиков;

- для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, материально-технические условия должны обеспечивать возможность беспрепятственного доступа детей в различные помещения организации, а также их пребывания в указанных помещениях (наличие различных приспособлений).

Для воспитанников, нуждающихся в длительном лечении, детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать дошкольные образовательные организации, на основании заключения медицинской организации и письменного обращения роди-

телей (законных представителей) обучение по образовательным программам дошкольного образования организуется на дому или в медицинских организациях.

Содержание образовательного процесса в группе компенсирующей или комбинированной направленности определяется образовательной программой дошкольного образования и индивидуальными программами, разработанными для каждого ребенка с тяжёлыми множественными нарушениями развития, составленными педагогами дошкольной образовательной организации на основе типовых, специальных, коррекционных, адаптированных или авторских программ с учетом возраста, сложности, выраженности и характера нарушений развития воспитанников.

Дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития, имеющие умственную отсталость, обучаются по Программе дошкольных образовательных организаций компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта (авторы Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева).

В данной программе предлагается осуществлять организацию образования умственно отсталых детей дошкольного возраста в рамках реализации следующих блоков задач: *диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие и образовательные*.

Ведущей *диагностической* задачей является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка в динамике коррекционно-воспитательного процесса и одновременно в целях разработки индивидуальной программы развития ребенка.

Блок *воспитательных задач* направлен на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии ребенка и его семьи, становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении дошкольника, а также воспитания у него положительных личностных качеств.

Основные задачи организации коррекционной работы, направлены, во-первых, на развитие компенсаторных механизмов становления психики и деятельности ребенка с выраженными нарушениями развития, а во-вторых, на преодоление и предупреждение у воспитанников детского сада вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров. При этом предполагается обучение родителей использованию психолого-педагогических приемов работы с ребенком.

Образовательные задачи направлены на обучение детей способам усвоения общественного опыта, развитие их познавательной активности, формирование всех видов детской деятельности, характерных для каждого возрастного периода.

В структуре Программы (авторы Е.А. Екжанова и Е.А. Стребелева) представлена Пояснительная записка и 6 разделов: «Здоровье», «Социальное развитие», «Физическое воспитание и физическое развитие», «Познавательное развитие», «Формирование деятельности», «Эстетическое развитие».

I. Раздел «Здоровье». Определены задачи и условия формирования предпосылок и конкретных способов здорового образа жизни ребенка.

II. Раздел «Социальное развитие» содержит следующие блоки психолого-педагогической работы с детьми:

- формирование у ребенка представлений о самом себе, воспитание элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения ребенка к себе (концентр «Я сам»);
- формирование сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками и воспитание навыков продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности (концентр «Я и другие»);
- формирование адекватного восприятия окружающих предметов и явлений, воспитание положительного отношения к предметам живой и неживой природы, создание предпосылок и закладка первоначальных основ экологического мироощущения, нрав-

ственного отношения к национальным традициям и общечеловеческим ценностям (концентр «Я и окружающий мир»).

III. Раздел «Физическое воспитание и физическое развитие». Физическое воспитание и физическое развитие направлено на совершенствование функций формирующегося организма ребенка, полноценное развитие основных движений, разнообразных двигательных навыков, совершенствование тонкой ручной моторики и развитие зрительно-двигательной координации.

IV. Раздел «Познавательное развитие» содержит несколько подразделов:

- Развитие внимания.
- Развитие тонкой ручной моторики и совершенствование зрительно-двигательной координации.

- Сенсорное воспитание и развитие ориентировочной деятельности.

- Развитие различных видов памяти.

- Формирование мыслительной деятельности.

На занятиях по *формированию мышления* выделяются следующие направления:

- создание у детей предпосылок к развитию наглядно-действенного мышления;
- формирование целенаправленной орудийной деятельности в процессе выполнения практического и игрового задания;
- формирование обобщенного представления о вспомогательных предметах и орудиях фиксированного назначения;
- знакомство детей с проблемными практическими ситуациями;
- формирование навыков анализа этих ситуаций и обучение использованию предметов-заместителей;
- формирование способов ориентировки в условиях проблемной практической задачи и способах ее выполнения;
- формирование метода проб как основного метода решения проблемно-практических задач и обобщение этого опыта в вербальном плане;
- формирование у детей наглядно-образного мышления;
- формирование у детей умений выполнять предметную классификацию по образцу, слову и самостоятельно;
- обучение детей решению элементарных логических задач.

Ознакомление с окружающим миром проводится по следующим направлениям: ознакомление с явлениями социальной жизни; ознакомление с предметным миром, созданным человеком; ознакомление с природой (живой и неживой) и явлениями природы.

- Формирование элементарных математических представлений.

- Развитие основных компонентов речевой деятельности.

- Подготовка к обучению грамоте

V. Раздел «Формирование деятельности». В данном разделе реализуются следующие направления:

- формирование предметной деятельности;
- становление игровой деятельности;
- формирование продуктивных видов детской деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, ручной труд);
- формирование элементов трудовой деятельности.

VI. Раздел «Эстетическое развитие». В данном разделе предусмотрены следующие виды эстетического воспитания:

- музыкальное воспитание и ритмика;
- изобразительное искусство;
- ознакомление с художественной литературой;
- театрализованная деятельность.

Специфика реализации адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования

С 2018 года обучение детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития осуществляется в соответствии с Примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17.

Данная программа отражает современное понимание процесса воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, основывающееся на психолого-педагогических и медико-социальных закономерностях развития детства. При этом детство рассматривается как уникальный и неповторимый этап жизни ребенка, в котором закладываются основы для его личностного становления, развития способностей и возможностей, воспитания автономии, самостоятельности и дальнейшей социализации.

Данная Программа соответствует требованиям ФГОС ДО, адресована всем участникам образовательных отношений, участвующим в обучении и воспитании детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и охватывает все основные образовательные области в семи возрастных периодах (от 2-х месяцев до 7/8 лет).

В Программе учитываются возрастные и индивидуальные потребности ребенка, связанные с его социальной ситуацией развития и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования.

Специфической особенностью Программы является коррекционная направленность воспитательно-образовательной работы. В рамках возрастного, деятельностного и дифференцированного подходов к коррекционно-развивающему обучению и воспитанию детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличительной особенностью данной Программы является выделение специфических коррекционно-педагогических задач, направленных на развитие и коррекцию индивидуальных познавательных, речевых и эмоциональных нарушений детей в процессе занятий с профильными специалистами, а также на формирование эффективных детско-родительских отношений с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка.

Программа основана на системном подходе, учитывающем возрастные психологические новообразования, а также ведущую и типичные виды деятельности на каждом возрастном этапе развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) раннего и дошкольного возраста. Задачи обучения ориентированы на онтогенетические закономерности и возрастные особенности нормативного детства. При этом на каждом этапе обучения учитываются индивидуальные возможности обучения ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

АООП ДО состоит из трех разделов: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел программы описаны:

- цели и задачи АООП ДО для ребенка интеллектуальными нарушениями, значимые для всех субъектов образовательного процесса: детей, родителей, педагогов, организаторов образования;
- принципы и подходы к формированию Программы;
- характеристики ребенка с интеллектуальными нарушениями;
- планируемые результаты освоения адаптированной основной образовательной программы.

В Программе представлены четыре варианта психолого-педагогических характеристик детей раннего и дошкольного возраста с умственной отсталостью:

- ***первый вариант*** развития при *легкой степени* умственной отсталости, характеризующийся как «социально близкий к нормативному».
- ***второй вариант*** развития характеризуется как «социально неустойчивый», он описывает детей с умеренной умственной отсталостью;

• **третий вариант** развития умственно отсталых детей дошкольного возраста характеризуется как «*социально неблагополучный*» и характерен для детей с тяжелой умственной отсталостью и с множественными нарушениями в развитии;

• **четвертый вариант** развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется как «*социально дезадаптированный*». Данный вариант характеризует детей с глубокой степенью умственной отсталости и большинство детей с множественными нарушениями в развитии.

В каждом варианте описаны особенности развития детей с умственной отсталостью в социально-коммуникативном развитии; в физическом, познавательном и речевом развитии, описаны особенности деятельности и личности детей.

Образование детей дошкольного возраста с тяжёлыми и множественными нарушениями развития осуществляется в основном по третьему и четвёртому вариантам АООП ДО.

В **Целевом разделе** определены специфические образовательные потребности детей с разной степенью умственной отсталости *для четырех вариантов развития детей*.

Общие закономерности, возрастные и специфические особенности развития детей с разной степенью выраженности умственной отсталости обуславливают их особые образовательные потребности:

- раннее коррекционное обучение и воспитание в ситуации эмоционально-положительного взаимодействия,
- непрерывность, системность и поэтапность коррекционного обучения,
- реализация возрастных и индивидуальных потребностей ребенка на доступном уровне взаимодействия со взрослым,
- использование специальных методов и приемов обучения в ситуации взаимодействия со взрослыми,
- проведение систематических коррекционных занятий с ребенком,
- создание ситуаций для формирования переноса накопленного опыта взаимодействия в значимый для ребенка социальный опыт,
- активизация всех сторон психического развития с учетом доступных ребенку способов обучения,
- активизация и стимуляция познавательного интереса к ближайшему окружению.

В **Целевом разделе** описаны специфические образовательные потребности для всех детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, соответствующие третьему и четвёртому вариантам.

Специфическими образовательными потребностями для детей третьего варианта развития (дети с тяжёлой умственной отсталостью) являются:

- овладение доступными средствами коммуникации для поддержания потребности в общении со знакомым (близким) взрослым,
- социальное ориентирование на знакомого взрослого,
- овладение элементарными навыками самообслуживания (прием пищи, опрятность),
- реализация эмоционально-двигательного потенциала к продуктивному взаимодействию со знакомым взрослым, продолжение и увеличение времени взаимодействия,
- специальные технические средства (ТСР) реабилитации (вертикализаторы, ходунки-опоры, кресла-каталки с поддержками для рук и таза и др.).

Содержание обучения и воспитания детей третьего варианта развития может быть ориентировано на жизненно-значимые потребности ребенка: в социально-коммуникативном и эмоционально-когнитивном направлениях, физическом развитии.

Приоритетной задачей коррекционного обучения является создание комфортной для ребенка ситуации взаимодействия, реализация его сенсорных и двигательных возможностей в процессе целенаправленной деятельности, организуемой взрослым при ис-

пользовании специальных технических средств (далее – ТСП) реабилитации (вертикализаторы, ходунки-опоры, кресла-каталки с поддержками для рук и таза и др.).

Специфические образовательные потребности для образования детей четвертого варианта развития (дети с глубокой умственной отсталостью):

- накопление положительных впечатлений для социальной адаптации в окружающей бытовой среде и поддержания ситуации взаимодействия в доступной ребенку форме,
- социальное поведение в ответ на комфортность условий ухода,
- активизация эмоционально-положительного сенсомоторного потенциала к ситуации взаимодействия со знакомым взрослым,
- медицинское сопровождение и уход,
- специальные технические средства реабилитации (вертикализаторы, ходунки-опоры, кресла-каталки с поддержками для рук и таза и др.).

Содержание обучения и воспитания детей четвертого варианта развития реализуется в направлениях: социально-коммуникативном и физическом. Специфической задачей коррекционного обучения является выявление и активизация сенсомоторного потенциала ребенка в социально-значимых для него ситуациях взаимодействия со взрослым.

Целевые ориентиры образования зависят от возраста и степени тяжести интеллектуального нарушения и состояния здоровья ребенка. Они определены для четырех вариантов развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста с разной степенью умственной отсталости.

Целевые ориентиры в младенческом возрасте для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренная и тяжелая степень умственной отсталости):

- ребенок проявляет реакции на зрительные, слуховые и тактильные стимулы в специально создаваемой и знакомой для него ситуации;
- узнает мать, близкого взрослого;
- может недолго удерживать погремушку;
- может переворачиваться;
- издает произвольные звуки;
- может пить из бутылочки.

Целевые ориентиры в раннем возрасте для детей с выраженной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- ребенок откликается на свое имя;
- понимает и использует отдельные жесты и слова, вступая в контакт со знакомыми взрослыми;
- может пользоваться ложкой по назначению;
- владеет прямохождением (самостоятельно ходит);
- проявляет интерес к взаимодействию с новым взрослым (педагогом) в процессе эмоционального общения и предметно-игровых действий;
- показывает по просьбе взрослого свои основные части тела и лица (глаза, руки, ноги, уши, нос);
- проявляет адекватные реакции в процессе выполнения режимных моментов: переключаясь с одного вида действий на другие, от одного места проведения занятия к другому (от занятия в игровой зоне к занятиям в учебной зоне и музыкальном зале и т. д.);
- использует коммуникативные средства общения со взрослым (жесты, слова: «привет», «пока», «на», «дай»);
- показывает по просьбе взрослого названный им знакомый предмет (игрушку).

Целевые ориентиры на этапе завершения освоения АООП ДО

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с умеренной степенью умственной отсталости:

- здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании, пользуясь при этом невербальными и/или вербальными средствами общения;
- благодарить за услугу, за подарок, угощение;
- адекватно вести себя в знакомой ситуации;
- адекватно реагировать на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих;
- проявлять доброжелательное отношение к знакомым людям;
- сотрудничать с новым взрослым в знакомой игровой ситуации;
- положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда;
- самостоятельно участвовать в знакомых музыкальных и подвижных играх;
- самостоятельно спускаться и подниматься по ступенькам лестницы;
- положительно реагировать на просьбу взрослого убрать игрушки, покормить животных, полить растения в живом уголке;
- проявлять некоторую самостоятельность в быту, частично владеть основными культурно-гигиеническими навыками;
- положительно относиться к труду взрослых и к результатам его труда.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования для детей с тяжелой степенью умственной отсталости:

- здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании, пользуясь при этом невербальными средствами общения (смотреть в глаза, протягивать руку);
- взаимодействовать со знакомым взрослым в знакомой игровой ситуации;
- самостоятельно ходить;
- владеть элементарными навыками в быту;
- подражать знакомым действиям взрослого;
- проявлять интерес к сверстникам.

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей.

Образовательная деятельность по Программе оценивается посредством введения системы показателей, которые объединены в группы ведущих факторов, ориентированных на те или иные сферы деятельности дошкольной организации, оказывающей помощь детям с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Педагогическое обследование проводится в начале и в конце учебного года с целью педагогического изучения индивидуального уровня сформированности основных линий развития и всех видов детской деятельности. Обследование направлено на выявление актуального уровня развития ребенка (самостоятельное выполнение заданий), зоны его ближайшего развития (возможности ребенка при выполнении заданий с помощью взрослого), а также предполагает фиксацию статуса ребенка «ниже зоны ближайшего развития», что указывает на чрезвычайно низкий темп его обучаемости и слабые потенциальные возможности. Задачи обследования – выявить индивидуальные особые образовательные потребности каждого ребенка, определить формы обучения (занятия – индивидуальные, фронтальные, занятия в малой группе), а также оценить эффективность педагогического воздействия для дальнейшего планирования коррекционной помощи.

Педагогическая диагностика проводится в ходе наблюдений за поведением детей в группе, уровня их самостоятельности в быту, активностью в свободной и специально организованной деятельности, а также в процессе индивидуального обследования специалистами (педагогом-дефектологом, педагогом-психологом и логопедом).

Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Содержательный раздел АООП ДО

В содержательном разделе АООП ДО представлено:

- описание образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО детей раннего и дошкольного возраста с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, с учётом их особых образовательных потребностей;
- организация взаимодействия взрослых с детьми, имеющими тяжёлые и множественные нарушения развития;
- содержание работы педагогического коллектива с семьями дошкольников с тяжёлыми и множественными нарушениями развития;
- Программа коррекционно-развивающей работы, составленная с учётом возрастных, психофизических, индивидуальных особенностей, возможностей и интересов детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

В АООП ДО описано содержание образования детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в *пяти образовательных областях*:

1. Социально-коммуникативное развитие.
2. Познавательное развитие.
3. Речевое развитие.
4. Художественно-эстетическое развитие.
5. Физическое развитие.

Содержание каждой образовательной области основывается на возрастных закономерностях развития ребенка, включает концептуальные подходы к содержанию воспитания и обучения детей, обозначает целевые ориентиры их развития в разные возрастные периоды:

Младенческий возраст:

- от 2-х до 6-ти месяцев;
- с 6-ти до 12-ти месяцев.

Ранний возраст (1-3 года):

- от 1-го года до 1-го года 6-ти месяцев;
- от 1-го года 6-ти месяцев до 2-х лет;
- от 2-х лет до 2-х лет 6-ти месяцев;
- от 2-х лет 6-ти месяцев до 3-х лет.

Дошкольный возраст

- от 3-х лет до 4-х лет;
- от 4-х лет до 5-ти лет;
- от 6-ти до 7 (8)-ми лет.

В каждой образовательной области определены основные задачи, содержание деятельности и то, чему дети разного возраста и с разной степенью выраженности интеллектуального нарушения могут научиться.

В содержательном разделе описана организация взаимодействия взрослых с детьми, основанная на системном подходе и предусматривающая отношение к ребенку как к системно развивающемуся индивидууму, имеющему свою субъективно выраженную направленность и формы внешнего и внутреннего реагирования на изменяющуюся социальную среду. При этом процесс продуктивного взаимодействия ребенка и взрослого – это

динамический мотивообразующий процесс для обоих участников общения, который рассматривается в АООП ДО как фундаментальный стержень коррекционно-развивающегося обучения и воспитания.

На начальном этапе весь обучающий процесс с умственно отсталыми детьми организуется взрослым: он ставит цель, анализирует условия и средства достижения этой цели, организует сами действия и осуществляет контроль их выполнения и оценку. Но это не значит, что ребенок остается при этом пассивным. Напротив, он обязательно должен быть активным участником обучающего процесса – он должен научиться принимать поставленную взрослым цель, вслед за проведенным взрослым анализом ориентироваться в условиях задачи, хотеть и уметь овладевать способами действий, действовать целенаправленно до получения результата, ориентироваться на оценку не только самого результата, но и способа действий. Важно сформировать у ребенка элементы самооценки и умение контролировать себя в процессе выполнения игровой и практической задачи. Наличие перечисленных выше элементов обучающего процесса обеспечивает успех коррекционной работы по развитию всех видов детской деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.

Наряду с общеметодологическими подходами к взаимодействию сотрудников с детьми реализуются гуманные, личностно-ориентированные стратегии общения педагогов с детьми в повседневной жизни:

- взрослые проявляют уважение к личности каждого ребенка, доброжелательное внимание к нему;
- обращаются с детьми ласково с улыбкой, осуществляя тактильный контакт (глядят, обнимают, сажают на колени и т. д.);
- обращаются к ребенку по имени, подчеркивая его достоинства;
- тепло обращаются с детьми во время различных режимных моментов (в том числе утром при встрече с ребенком, во время еды, подготовки ко сну, переодевания и пр.);
- стремятся установить с детьми доверительные отношения, проявляют внимание к их настроению, желаниям, достижениям и неудачам;
- поощряют самостоятельность детей в выполнении режимных процедур, учитывая их индивидуальные особенности и состояния здоровья (предпочтение той или иной пищи, привычки и др.);
- педагоги чутко реагируют на инициативу детей в общении, учитывают их потребность в поддержке взрослых;
- выслушивают детей с вниманием и уважением;
- вежливо и доброжелательно отвечают на вопросы и просьбы детей, обсуждают их проблемы;
- успокаивают и подбадривают расстроенных детей, стремятся избавить ребенка от негативных переживаний;
- педагоги общаются с детьми индивидуально, выбирая позицию «глаза в глаза»;
- педагоги формируют у детей положительное отношение к сверстникам;
- собственным поведением демонстрируют уважительное отношение ко всем детям;
- привлекают внимание детей к эмоциональным состояниям друг друга, поощряют проявления сочувствия, сопереживания сверстникам;
- поддерживают эмоциональный комфорт непопулярных в группе детей, создают условия для их принятия сверстниками;
- организуя совместные игры детей, обучают их взаимодействовать позитивно, координировать свои действия, учитывать пожелания друг друга, учить делиться;
- чутко относятся к жалобам детей, обучая их социально приемлемым формам взаимодействия;

- сотрудники не ограничивают естественный шум в группе (оживленную деятельность, игру, смех, свободный разговор и др.);
- голос взрослого не доминирует над голосами детей;
- взаимодействие с детьми в ходе режимных процедур должно стимулировать их самостоятельность;
- предоставляют детям возможность самим выбирать занятие по интересам;
- взрослые поддерживают положительное самоощущение детей;
- чаще пользуются поощрениями, чем наказаниями;
- обращают внимание ребенка на его достижения в разных видах деятельности, возможности и способности;
- намеренно создают ситуацию, в которой ребенок достигает успеха.

При этом важно, чтобы все педагоги реализовывали выше указанные стратегии общения не только сами в повседневной жизни, но и обучали родителей положительному взаимодействию со своими детьми.

Организация взаимодействия педагогического коллектива с семьями, воспитывающими детей дошкольного возраста с ТМНР

Педагогическая работа с родителями, воспитывающими детей дошкольного возраста с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, в дошкольных образовательных организациях направлена на решение следующих задач:

- повышение педагогической компетентности у родителей;
- формирование потребности у родителей в содержательном общении со своим ребенком;
- обучение родителей педагогическим технологиям воспитания и обучения детей;
- создание в семье адекватных условий воспитания детей.

Работа с родителями осуществляется в двух формах – индивидуальной и групповой. При использовании индивидуальной формы работы у родителей формируются навыки сотрудничества с ребенком и приемы коррекционно-воспитательной работы с ним. При групповой форме даются психолого-педагогические знания об условиях воспитания и обучения ребенка в семье. Индивидуальные формы помощи – первичное (повторное) психолого-педагогическое обследование ребенка, консультации родителей, обучение родителей педагогическим технологиям коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей.

Групповые формы работы – консультативно-рекомендательная; лекционно-просветительская; практические занятия для родителей; организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и праздников и др.

В ходе использования этих форм работы родители получают ответы на интересующие их вопросы, касающиеся оценки специалистами уровня психического развития детей, возможности их обучения, а также рекомендации по организации дальнейших условий воспитания ребенка в семье.

На лекционных занятиях родители усваивают необходимые знания по различным вопросам воспитания детей; знакомятся с современной литературой в области психологи и специального обучения и воспитания детей. На практических занятиях родители знакомятся с приемами обучения ребенка в условиях семьи: формирование у него навыков самообслуживания и социального поведения.

Содержание работы специалистов с семьей планируется с учетом следующих факторов:

- социального положения семьи;
- особенностей характера взаимодействия близких взрослых со своим ребенком;
- позиции родителей по отношению к его воспитанию;
- уровня педагогической компетентности родителей и др.

Используются следующие методы работы с родителями: беседы, анкетирование, тестирование, наблюдение, участие и обсуждение вебинаров, ведение и анализ дневниковых записей, практические занятия.

Время включения родителей в систему реабилитационных мероприятий, их поведение и степень адаптации к изменениям, связанным с болезнью ребенка, непосредственным образом влияет на ход и результаты всего педагогического сопровождения. Раннее включение родителей в коррекционную работу с ребенком в большинстве случаев позволяет нейтрализовать переживания родителей, изменить их позицию в отношении воспитания проблемного ребенка, а также сформировать адекватные способы взаимодействия со своим малышом.

Основными направлениями сопровождения семей являются следующие:

- психолого-педагогическое изучение состояния членов семьи, в первую очередь матери и ребенка;
- психологическая помощь в адекватной оценке потенциальных возможностей развития ребенка;
- составление программы реабилитационных мероприятий с семьей;
- повышение информированности родителей о способах и методах лечения, развития и обучения ребенка;
- консультативная помощь родителям в решении вопросов о возможностях, формах и программах дошкольной подготовки детей и дальнейшем школьном обучении;
- обучение родителей элементарным методам педагогической коррекции (дидактическим играм, продуктивным видам деятельности);
- психологическая поддержка родителей в решении личных проблем и негативного эмоционального состояния.

Педагог-психолог проводит индивидуальное психологическое обследование характера взаимодействия матери со своим ребенком, совместно с педагогами разрабатывает программу сопровождения каждой семьи. Важно проводить работу со всеми членами каждой семьи для оказания эмоциональной поддержки каждому из них и формирования положительного взаимодействия со своим ребенком.

Учитель-дефектолог проводит обследование ребенка по основным линиям развития и разрабатывает программу воспитания и обучения ребенка. При разработке программы учитываются как общие, так и специфические образовательные потребности ребенка, определяются педагогические условия, методы и приемы работы, направленные на коррекцию специфических отклонений у детей с эмоциональными двигательными, сенсорными, умственной отсталостью. Родителям дается информация об условиях, необходимых для развития познавательной активности ребенка и самостоятельности в семье. Специалисты периодически консультируют родителей по вопросам динамики развития ребенка и организации деятельности и поведения ребенка в условиях семьи.

Следует организовать взаимодействие с родителями музыкального педагога и инструктора по физическому воспитанию. Учитывая во многих случаях наличие нарушения общения у воспитанников и трудности его формирования, можно говорить о том, что именно с помощью музыки родители могут установить эмоциональный контакт с ребенком, развивать его эмоциональную сферу. Музыкальные занятия способствуют развитию положительного взаимодействия между детьми и взрослыми. То же относится и к физкультурным занятиям. Инструктор по физической культуре помогает родителям в выборе эффективных приемов работы с ребенком в процессе проведения подвижных игр.

Особенно важно тесное взаимодействие специалистов с родителями в адаптационный период ребенка, когда возможны проявления дезадаптационного стресса. Именно проблемы личностного развития и поведения, общения детей в коллективе, детско-родительских отношений могут быть решены совместно специалистами с родителями.

Постепенно, в процессе взаимодействия у родителей формируется система практических и теоретических знаний о воспитательной деятельности, расширяется арсенал средств педагогического воздействия на ребенка и форм взаимодействия с ним в ходе семейного воспитания. Повышается общая родительская компетентность: чувствительность к изменению состояния ребенка; нормализуется система требований и ожиданий; повышается уверенность в себе как воспитателе, происходит гармонизация хода психического развития детей в семье.

Программа коррекционной работы с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития

В содержательном разделе представлена Программа коррекционной работы с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, которая реализуется во всех образовательных областях: Социально-коммуникативное развитие, Познавательное развитие, Речевое развитие, включающее организацию логопедической работы, Художественно-эстетическое и Физическое развитие детей.

Специфической особенностью данной Программы является коррекционная направленность воспитательно-образовательной работы с детьми, имеющими умственную отсталость (интеллектуальное нарушение) и ТМНР.

Существенное отличие данной Программы коррекционной работы от других программ заключено в акценте на задачах, направленных на формирование возрастных психологических новообразований и становление различных видов детской деятельности, которые происходят в процессе организации специальных занятий с детьми при преимущественном использовании коррекционных подходов в обучении.

Организационный раздел

Организационный раздел АООП ДО описывает систему психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка, включающих организацию развивающей предметно-пространственной среды.

Для реализации АООП ДО в дошкольной образовательной организации необходимо создать определённые педагогические условия, соответствующие образовательным и коррекционным задачам детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: нормативно-правовое, материально-технические, научно-методическое, кадровое и финансовое обеспечение, создание специальных медико-социальных условий, включающих предметно-развивающую среду, введение особого режима дня и распорядка работы и пр.

АООП ДО реализуется в традиционных и вариативных формах организации дошкольного образования: в условиях стационарных групп с 14-ти часовым, 24-ти часовым пребыванием, в группах кратковременного пребывания, в условиях семейного воспитания, в разновозрастных группах ДОО, в группах интегрированной, компенсирующей направленности, в психолого-педагогических и медико-социальных центрах, реабилитационных центрах и пр.

Организация развивающей предметно-пространственной среды

Предметно-развивающая среда детства – это система условий, обеспечивающих всю полноту развития всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка. Она включает ряд базовых компонентов, необходимых для полноценного социально-коммуникативного, физического, познавательного и художественно-эстетического развития детей. К ним относятся: природные среды и объекты, культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий и др.

Предметно-развивающая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка и его развития, возрастные особенности и задачи коррекционно-воспитательного воздействия. Она должна отвечать вполне определенному возрасту и содержанию деятельности детей, а также основным принципам национальной культуры.

При организации развивающей среды в дошкольной образовательной организации необходимо соблюдать следующие принципы:

- принцип дистанции позиции при взаимодействии: установление контакта между ребенком и взрослым. Самое предпочтительное общение взрослого и ребенка ведется на основе пространственного принципа «глаза в глаза». Это условие достигается посредством использования разновысокой мебели, высота, которой может меняться в зависимости от задач занятия, желания детей и взрослого;

- принцип активности: формирование активности у детей и проявления активности взрослого, по сравнению с домашней обстановкой среда в дошкольной организации должна быть интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств. Это может достигаться наличием разнообразных игрушек, размещением пособий в доступной близости от детей, создание реальных условий для воссоздания «взрослых форм деятельности» (возможность стирать, мыть кукол, убирать помещение и т. д.);

- принцип стабильности-динамичности: в цветовом и объемно-пространственном построении интерьера при сохранении общей смысловой целостности должны выделяться многофункциональные формы, легко трансформируемые формы (мягкий строительный материал, сборно-разборные игровые модули и т. д.);

- принцип комплексирования и гибкого зонирования. Жизненное пространство в детском саду должно быть построено таким образом, чтобы оно давало возможность детям свободно заниматься различными видами деятельности, не мешая друг другу, в зависимости от интересов и желаний (организация различных функциональных помещений: просторный кабинет для занятий учителя-дефектолога с детьми, спортивный и музыкальные залы, изостудия, комната для театрализованной деятельности, трансформация групповых комнат с помощью раздвижных перегородок и т. п.);

- принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия: достигается путем использования в детской группе определенных семейных традиции (фотоальбомы, стенды с фотографиями детей, близких родственников; наличие разновеликих зеркал; стимулирующая цветовая среда групповых помещений и т. д.);

- принцип открытости и закрытости:
 - открытость природе («зеленые комнаты», организация участков с растущими на них деревьями кустарниками, клумбами, проживание домашних животных);
 - открытость культуре – элементы настоящей взрослой живописи, литературы, музыки должны органически входить в дизайн интерьера, среда дошкольной образовательной организации должна основываться и на специфических региональных особенностях культуры, декоративно-прикладных промыслов с фольклорными элементами, исторически связанными с данным регионом; открытость обществу, открытость своему Я, среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа Я (зеркала, фотографии, уголки «уединения» и т. д.).

- принцип учета половых и возрастных различий детей (зонирование спален, закрывающиеся туалетные и ваннные комнаты и т. д.).

Предметно-развивающая среда и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Они основываются на системном подходе к коррекционно-развивающему обучению детей с умственной отсталостью и опираются на современное представление о предметном характере деятельности, ее роли и значении для психического и личностного развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного

возрастов. Для обеспечения полноценного развития ребенка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми.

Кадровые условия реализации Программы

Успех в воспитании и обучении детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) раннего и дошкольного возраста в значительной степени зависит от профессиональной компетенции и личностных качеств учителя-дефектолога, воспитателей и других специалистов, контактирующих с детьми. К важнейшим качествам личности этих специалистов можно отнести глубокий интерес к своей профессии, наличие познавательных педагогических интересов, любовь к детям и желание помочь им, чувство сострадания к родителям проблемного ребенка, желание и умение оказать им не только профессиональную помощь, но и поддержать их, проявить гуманность и добросердечие.

Особое значение коррекционного воздействия состоит во взаимопонимании и взаимопомощи педагога и ребенка. Педагог внимательно изучает ребенка в процессе организованной деятельности, которая строится на основе его интересов, склонностей и психических возможностей. При этом педагогу важно как можно более оптимально использовать все возможности ребенка, и это является принципиальной основой нормализации и стабилизации его психического развития.

Основными аспектами эффективного взаимодействия педагогического работника с ребенком, имеющим умственную отсталость (интеллектуальные нарушения) являются:

- адекватность содержания психолого-педагогического взаимодействия состоянию и уровню психофизического развития ребенка;
- оптимальная направленность коррекционной работы для достижения конкретных педагогических целей;
- обеспеченность содержательным взаимодействием, приводящим ребенка к осознанию своих потенциальных возможностей.

Взрослые, осуществляющие работу с ребенком с умственной отсталостью, являются, по сути, средством адаптивного и связующего звена такого ребенка с окружающей действительностью, что обеспечивается только в условиях регулярного, многообразного и эмоционально насыщенного общения. Актуализация психолого-педагогического влияния взрослого возрастает по мере уточнения, конкретизации и детализации причин появления отклонений и нарушений, характера их проявлений, степени выраженности поражений функций, времени выявления отклонений развития и изучения условий социальной жизни ребенка. Субъективное и неадекватное понимание ребенком окружающей действительности возникает там, где ребенок с умственной отсталостью не получает должной поддержки и помощи взрослого при осмыслении им познавательных фактов жизни.

Главным организатором жизнедеятельности ребенка с умственной отсталостью является взрослый (воспитатель, учитель-дефектолог, педагог психолог и др.). Решающее значение при этом играют его педагогическое мастерство, высокая информированность, умение понимать состояние ребенка, владеть богатым арсеналом приемов и способов психолого-педагогического корректирующего воздействия, постоянное стремление к оптимальному удовлетворению всех потребностей ребенка в познании окружающего мира и развитию его интереса к познанию. При правильно организованной коррекционной работе, при благоприятном психолого-педагогическом влиянии, при логично оправданных целях, средствах, содержании и методах можно достичь максимальных результатов в коррекции и психофизическом развитии детей-дошкольников и формировании у них высоких адаптивных возможностей.

Штатное расписание дошкольной образовательной организации, реализующей адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования для детей с интеллектуальными нарушениями определяется согласно нормативно-правовым документам и в соответствии с заключениями психолого-медико-педагогической комиссии, которые регламентируют введение следующих должностей: воспитатель, учитель–

дефектолог учитель-логопед, педагог-психолог, специалист по адаптивной физкультуре, тьютор и другие педагогические работники из расчёта на одну группу обучающихся с ТМНР (5 детей) – 1 ставку учителя-дефектолога (специальность «олигофренопедагогика»); 2 ставки воспитателя, 0,5 ставки учителя-логопеда; 0,25 ставки музыкального руководителя; 0,25 инструктора по физической культуре и другие педагоги и специалисты.

Педагогические работники, реализующие образовательные области АООП ДО и программу Коррекционной работы, должны иметь высшее профессиональное педагогическое специальное (дефектологическое) образование и/или удостоверение о повышении квалификации в области обучения и воспитания детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) установленного образца.

Для эффективности проведения коррекционно-педагогической работы с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития необходимо соблюдать определённые педагогические условия:

- установление эмоционального контакта взрослого с ребенком (в том числе с подключением зрительных, слуховых и тактильных анализаторов);
- правильное определение способов постановки перед ребенком образовательно-воспитательных задач, учитывающих актуальные и потенциальные его возможности;
- наличие профессионально подготовленных кадров, владеющих методиками личностно-ориентированной педагогики и коррекционно-педагогическими технологиями;
- выявление структуры, характера и степени нарушения или отклонений в развитии, т.е. правильное диагностирование вторичных отклонений в развитии ребенка;
- определение задач содержания коррекционно-развивающего обучения и воспитания, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка;
- проведение систематических индивидуальных и фронтальных занятий с каждым ребенком;
- сочетание наглядных, практических и словесных методов коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии;
- включение родителей в коррекционно-педагогический процесс;
- реализация единства требований к воспитанию и обучению ребенка в семье и дошкольной образовательной организации;
- взаимодействие всех специалистов, участвующих в комплексной реабилитации ребенка с нарушениями в развитии.

В целях эффективной реализации АООП ДО образовательная организация дошкольного образования должна создать условия для профессионального развития педагогических и руководящих кадров, в том числе, их дополнительного профессионального образования.

Соблюдение вышеуказанных педагогических условий будет способствовать успешной организации коррекционно-педагогического процесса в дошкольной образовательной организации и формированию профессиональной и психологической готовности педагогов к обучению детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Материально-техническое обеспечение реализации АООП ДО

Дошкольные образовательные организации или группы, в которых воспитываются дети с умственной отсталостью и с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, должны быть оборудованы с учётом реализации общих и специфических образовательных задач данной категории обучающихся.

В АООП ДО представлен примерный Перечень оборудования и дидактического материала в рамках реализации образовательных областей:

- для социально-коммуникативного развития (оборудование, атрибуты и материалы для труда и для проведения игр:

- для сенсорного воспитания, формирования мышления, элементарных количественных представлений:
- для ознакомления с окружающим;
- для занятий по речевому развитию;
- для изобразительной деятельности;
- для развития движений.

Финансовые условия реализации АООП ДО

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования чётко определяет, что реализация образовательной программы осуществляется в полной мере лишь в условиях, соответствующих предъявляемым к ним требованиям. Обеспечение условий, кадровых, предметно-пространственной среды, иных, требуют от дошкольной образовательной организации направленных усилий, связанных с формированием финансовых потоков. Главным принципом формирования финансовых условий реализации АООП ДО является принцип содействия конечному обучению воспитанника в условиях, необходимых для обеспечения такого обучения.

Финансовое обеспечение реализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования, разработанной для детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития осуществляется в соответствии с потребностями на осуществление всех необходимых расходов для обеспечения конституционного права на бесплатное и общедоступное дошкольное образование с учетом направленности группы, режима пребывания детей в группе, возрастом воспитанников.

Объем финансового обеспечения реализации АООП ДО должен быть достаточным и необходимым для осуществления дошкольной образовательной организации:

- расходов на средства обучения, необходимые для организации реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с умственной отсталостью;
- расходов на оплату труда работников, реализующих АООП ДО с учётом
 - уменьшения нормы часов педагогической работы в неделю за ставку заработной платы в размере 25 часов для воспитателей групп компенсирующей направленности и комбинированной направленности, непосредственно осуществляющих обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися с умственной;
 - необходимости привлечения дополнительных педагогических работников для сопровождения детей с умственной отсталостью: одного дефектолога (олигофренопедагога) на группу компенсирующей направленности, одного специального психолога на группу;
 - необходимости уменьшения числа детей в группах компенсирующей направленности для детей с ТМНР: имеющих умственную отсталость умеренной или тяжелой степени в возрасте старше 3-х лет – до 8 человек;
 - необходимость уменьшения числа детей в группах комбинированной направленности для детей с умственной отсталостью: имеющих умственную отсталость умеренной или тяжелой степени в возрасте старше 3-х лет – до 10 человек, в том числе не более 3-х детей с умственной отсталостью;
- расходов, связанных с дополнительным профессиональным образованием педагогических работников по профилю их педагогической деятельности и других расходов, связанных с реализацией АООП ДО.

Расчет нормативных затрат на реализацию адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с умственной отсталостью должен осуществляться посредством применения повышающих коэффициентов к нормативным затратам на оказание услуг по реализации основных общеобразовательных программ дошкольного образования (Таблица 1).

Таблица 1.

Значения повышающего коэффициента для адаптированных программ, реализуемых в группах компенсирующей и комбинированной направленности (для детей с умеренной или тяжелой степенью умственной отсталости)

Возраст детей	Группы компенсирующей направленности	Группы комбинированной направленности
от 3-х лет до 5-ти лет	1,63	1,3
от 5-ти лет и старше	3,44	2,75

В локальных правовых актах дошкольной образовательной организации о стимулирующих выплатах, определяются критерии и показатели результативности и качества, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ДО к условиям реализации АООП ДО.

Планирование образовательной деятельности

В условиях реализации ФГОС ДО меняются подходы к планированию педагогической деятельности в группах детского сада, обучающихся детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития. Планирование в рамках ФГОС ДО носит системный, комплексный характер и включает:

- планирование образовательной деятельности в ходе режимных моментов (прием либо подъем детей, утренние санитарно-гигиенические процедуры, выполнение комплексов гимнастики, кормление, прогулка, дневной сон, закаливающие процедуры и т. д.);
- планирование непосредственно образовательной деятельности по пяти образовательным областям с учетом особенностей и возможностей ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития и индивидуального темпа усвоения программного материала;
- планирование *в области индивидуализации образовательно-воспитательной деятельности* учитывает возрастной, дифференцированный и индивидуализированный подходы, направлено на приобщение детей к социокультурным нормам, взаимодействие в коллективе сверстников и общепринятым правилам поведения;
- планирование *взаимодействия сотрудников образовательной организации с семьями воспитанников* (изучение детско-родительских отношений, анкетирование, консультирование, просвещение семей, включение членов семьи в реализацию образовательного процесса);
- планирование предметно-пространственной развивающей образовательной среды и соблюдение условий для позитивной социализации детей.

В АООП ДО определён режим и распорядок для детей с умственной отсталостью с учётом рекомендации СанПиН (режим сна и бодрствования детей, прием пищи, продолжительность ежедневных прогулок, длительность непрерывной образовательной деятельности для каждой возрастной категории детей и степени выраженности дефекта; специфика организации коррекционно-развивающих занятий). Режим и распорядок дня должен соответствовать возрастным особенностям детей направленности групп, режима функционирования групп (12-часовой, 24-часовой или группы кратковременного пребывания), а также региональных рекомендаций специалистов в области охраны и укрепления здоровья детей.

Таким образом, в примерной АООП ДО предусмотрено создание специальных образовательных условий, обеспечивающих реализацию прав детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития на образование.

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития является важным пропедевтическим периодом образования, обеспечивающего преемственность между дошкольным и школьным этапами жизни ребенка.

3.4. Сущность и содержание образования обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в школе

Цель обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития – развитие личности, формирование общей культуры, соответствующей общепринятым нравственным и социокультурным ценностям, формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни.

Содержание образования ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития ТМНР осуществляется в соответствии с ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для них разработан второй вариант АООП. При реализации АООП учитывается тяжесть и глубина умственной отсталости (тяжелая или глубокая степень), сочетание различных нарушений развития (нарушения зрения; слуха; опорно-двигательного аппарата; расстройства аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести; текущие психические и соматические заболевания и др.), и как следствие, уровень готовности обучающегося к включению в образовательный процесс.

Определение варианта АООП осуществляется специалистами психолого-медико-педагогической комиссии, сформулированными по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования ребенка.

Образование детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, осуществляется в соответствии с заключением и рекомендациями ПМПК, с учётом ИПРА и в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

При реализации АООП обучающихся с умственной отсталостью учитывают пожелания родителей (законных представителей) ребенка. В ст. 38 Конституции РФ и ст. 63 и 64 Семейного кодекса РФ, а также других документах указывается на то, что родители имеют преимущественное право и обязанность представлять интересы своих детей и защищать их от возможных нарушений.

Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, определяя семью, как важнейший институт общества, основу и опору государства, отвечающую за социализацию учащихся, рассматривает родителей как равноправных участников образовательных отношений. Реализация данного ФГОС привела к кардинальной перестройке организационной, методической деятельности, как на уровне управления образования, так и на уровне организации образовательных отношений в отдельно взятом классе.

В соответствии с ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), изменяются функциональные обязанности участников системы образования, порядок взаимодействия между ними. Сущность ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) для второго варианта определяется тем, что в его основе лежит общественный договор, представляющий собой новый тип взаимоотношений между личностью, семьей, обществом и государством, который в наиболее полной мере реализует права человека и гражданина. Этот тип взаи-

моотношений основан на принципе взаимного согласия личности, семьи, общества и государства в формировании и реализации основополагающих позиций в области образования. Родители должны стать активными участниками образовательной деятельности: они могут влиять на содержание и расписание внеурочной и вне учебной деятельности, помогать в её организации, принимать в ней участие, при необходимости присутствовать на уроках, принимать участие в разработке и реализации АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

Таким образом, родители имеют приоритет перед всеми другими физическими или юридическими лицами при решении проблем организации жизни их ребенка, в том числе и в области обучения.

Особые образовательные потребности обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в школе

Особенности и своеобразие психофизического развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития определяют специфику их образовательных потребностей. Под особыми образовательными потребностями детей с ТМНР понимают комплекс специфических потребностей, возникающих вследствие выраженных нарушений интеллектуального развития, часто в сочетанных формах с другими психофизическими нарушениями. Учет таких потребностей определяет необходимость создания адекватных условий, способствующих развитию личности обучающихся для решения их насущных жизненных задач.

Для реализации особых образовательных потребностей обучающегося с ТМНР обязательным является специальная организация всей его жизни, обеспечивающая развитие жизненной компетенции в условиях образовательной организации и в семье. При этом объектом профессионального внимания выступает не сама семья и не родители ребенка, а семейное воспитание. Именно в этих рамках рассматривается взаимодействие классного руководителя с родителями. Изучается семейная атмосфера, взаимоотношения, а затем выстраивается система комплексной работы.

Современные научные представления позволяют выделить общие «аспекты реализации особых образовательных потребностей» разных категорий детей с нарушениями психофизического развития (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина). Аспектами реализации особых образовательных потребностей являются:

- содержание образования – введение специальных учебных предметов и коррекционных курсов;
- реализация специальных методов и средств обучения;
- особая организация обучения – индивидуализация обучения, особая пространственная, временная и смысловая организация образовательной среды (поэтапный переход от индивидуальной работы к групповой);
- определение круга лиц, участвующих в образовании и организация их взаимодействия – потребность в согласованном участии специалистов разных профилей (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, педагогов, социальных работников, врачей), включение родителей в процесс реабилитации ребенка средствами образования;
- продолжительность образования детей с ТМНР. Руководствуясь принципом нормализации жизни, общее образование детей с ТМНР по СИПР происходит в течение 13 лет (с 1 дополнительного по 12 класс). Обучение осуществляется по одному году в каждом классе. Основанием для перевода обучающегося из класса в класс является возраст обучающегося;
- продолжение обучения за рамками школьного возраста:

- обучение самостоятельному проживанию в условиях квартиры, формирование бытовых навыков;
- формирование навыков социально-коммуникативной деятельности,
- организации свободного времени;
- обучение доступной трудовой деятельности,
- обучение ремеслу в условиях сопровождаемого трудоустройства или специальных мастерских.

Обучающийся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, получает образование по варианту два АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), на основе которой педагоги общеобразовательной организации разрабатывают специальную индивидуальную программу развития.

«Специальная индивидуальная программа развития» - это образовательная программа, разрабатываемая на основе адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, с тяжёлыми и множественными нарушениями, с учетом специфических индивидуальных образовательных потребностей обучающихся указанных категорий.

Специальную индивидуальную программу развития образовательная организация разрабатывает самостоятельно на один год. В разработке принимают участие все специалисты, работающие с ребенком, при участии его родителей.

Разработка СИПР для обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития осуществляется в соответствии со следующими принципами:

- принцип государственной политики Российской Федерации в области образования;
- принцип учета общетипологических и индивидуальных предметных потребностей обучающихся;
- принцип развивающей направленности образовательного процесса, основывающийся на развитии личности обучающегося и увеличение его «зоны ближайшего развития», учитывая его особые образовательные потребности;
- онтогенетический принцип;
- принцип направленности на развитие деятельности, обеспечивающий возможность обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития овладеть предметно-практической деятельностью, способами и приемами познавательной и учебной деятельности, коммуникативными навыками;
- принцип переноса усвоенных знаний, умений, навыков и отношений в практическую деятельность;
- принцип совместной деятельности с семьей.

Требования к структуре адаптированной основной общеобразовательной программы (вариант 2)

Учебный план специальной индивидуальной программы развития для обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития включает: обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса.

Обязательная часть общеобразовательной программы для обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития составляет не менее 60%, а часть, формируемая участниками образовательного процесса не более 40% от общего объема СИПР.

Структура СИПР содержит:

1. Общие сведения о ребёнке.
2. Характеристику, включающую оценку развития обучающегося на момент составления программы и определяющую приоритетные направления воспитания и обучения ребёнка.

3. Индивидуальный учебный план.
4. Содержание образования в условиях организации и семьи.
5. Условия реализации потребности в уходе и присмотре,
6. Внеурочная деятельность.
7. Перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР.
8. Перечень возможных задач, мероприятий и форм сотрудничества организации и семьи обучающегося.
9. Перечень необходимых технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов.
10. Средства мониторинга и оценки динамики обучения.

Специальная индивидуальная программа развития обучающегося с тяжёлыми и множественными нарушениями развития реализуется образовательной организацией через урочную и внеурочную деятельность в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами, а также другими нормативно-правовыми документами.

Специальная индивидуальная программа развития обучающегося с тяжёлыми и множественными нарушениями развития содержит: целевой, содержательный и организационный разделы.

Целевой раздел

Целевой раздел включает:

- Пояснительную записку.
- Психолого-педагогическую характеристику обучающегося с ТМНР.
- Планируемые результаты освоения обучающимися с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития адаптированной основной общеобразовательной программы.
- Систему оценки достижения обучающимися с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы.

В Пояснительной записке раскрыты цель и задачи реализации специальной индивидуальной программы развития, конкретизированные в соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения образования обучающимися с ТМНР.

Целью реализации СИПР обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития является обретение обучающимися таких жизненных компетенций, которые позволяют ему максимальной возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального, поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для каждого обучающегося пределах.

Психолого-педагогическая характеристика обучающегося с тяжёлыми и множественными нарушениями развития составляется на основе психолого-педагогического обследования ребенка специалистами образовательной организации, с целью оценки актуального состояния развития обучающегося.

Характеристика отражает:

- бытовые условия семьи, оценку отношения членов семьи к образованию ребенка;
- данные о физическом здоровье, двигательном и сенсорном развитии ребенка;
- особенности проявления познавательных процессов: восприятий, внимания, памяти, мышления, речи;

- поведенческие и эмоциональные реакции ребенка, особенности личности (со слов родителей);
- сформированность социально значимых знаний, навыков, умений: коммуникативные возможности, игра, самообслуживание, предметно-практическая деятельность, интеллектуальные умения и знания (счет, письмо, чтение, представления об окружающих предметах, явлениях);
 - потребность в уходе и присмотре;
 - необходимый объем помощи со стороны окружающих: полная/частичная, постоянная/эпизодическая.

По результатам обследования ребенка и в соответствии с заключением и рекомендациями ПМПК специалисты психолого-педагогического консилиума образовательной организации определяют приоритетные направления воспитания и обучения ребёнка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития; образовательные области, учебные предметы, коррекционные занятия (в школе или в условиях надомного обучения).

Планируемые результаты освоения обучающимися с тяжёлыми и множественными нарушениями развития СИПР

В соответствии с требованиями ФГОС к АООП обучающихся с ТМНР результативность обучения каждого обучающегося оценивается с учетом особенностей его психофизического развития и особых образовательных потребностей. В связи с этим требования к результатам освоения образовательных программ представляют собой описание возможных результатов образования данной категории обучающихся.

Планируемые результаты освоения обучающимися СИПР должны:

- обеспечивать связь между требованиями ФГОС, содержанием образования и системой оценки результатов освоения СИПР;
- являться содержательной и критериальной основой для разработки программ учебных предметов и для системы оценки качества освоения обучающимися данной программы;
- адекватно отражать требования ФГОС к структуре и содержанию планируемых результатов, передавать специфику целей изучения отдельных учебных предметов, соответствовать психофизическим возможностям обучающихся;
- рассматриваться в качестве возможных (примерных), соответствующих индивидуальным возможностям и специфическим образовательным потребностям обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Система оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения СИПР

Требования к результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы обучающимися с тяжелыми и множественными нарушениями развития формируют в соответствии с ФГОС и рассматриваются в варианте 2 (СИПР) как возможные (примерные) и соразмерные с индивидуальными возможностями и специфическими образовательными потребностями обучающихся.

Основным ожидаемым результатом освоения обучающимся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития СИПР является развитие жизненной компетенции, позволяющей достичь максимальной самостоятельности (в соответствии с его психическим и физическим возможностям) в решении повседневных жизненных задач, включение в жизнь общества через индивидуальное поэтапное и планомерное расширение жизненного опыта и повседневных социальных контактов.

Требования устанавливаются к результатам:

- личностным, включающим сформированность мотивации к обучению и познанию, социальные компетенции, личностные качества;
- предметным, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания и его применению.

Предполагаемые **личностные результаты** освоения СИПР составляются с учетом индивидуальных возможностей и специфических образовательных потребностей обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Личностные результаты освоения СИПР могут включать:

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

Возможные **предметные результаты** освоения СИПР планируются с учетом индивидуальных возможностей и специфических образовательных потребностей обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, а также специфики содержания предметных областей и конкретных учебных предметов.

Итоги освоения отражённых в СИПР задач и анализ результатов обучения позволяют составить развернутую характеристику учебной деятельности ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, оценить динамику развития его жизненных компетенций.

Для оценки результатов развития жизненных компетенций ребенка рекомендуется применять метод экспертной группы (на междисциплинарной основе). Она объединяет представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребенком, включая членов его семьи. Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки достижений ребенка в сфере жизненных компетенций. Основой служит анализ результатов обучения ребенка, динамика развития его личности. Результаты анализа должны быть представлены в удобной и понятной всем членам группы форме оценки, характеризующей наличный уровень жизненной компетенции.

Текущая аттестация обучающихся включает полугодовое оценивание результатов освоения СИПР, разработанной педагогами образовательной организации на основе АООП для обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Промежуточная (годовая) аттестация представляет собой оценку результатов освоения СИПР и развития жизненных компетенций ребёнка по итогам учебного года.

Система оценки результатов отражает степень выполнения обучающимся СИПР, взаимодействие следующих компонентов:

- что обучающийся знает и умеет на конец учебного периода;
- что из полученных знаний и умений он применяет на практике;
- насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет.

При оценке результативности достижений обучения должны учитывать:

• особенности психического, неврологического и соматического состояния каждого обучающегося;

• степень самостоятельности ребенка (основанных на качественных критериях по итогам выполняемых практических действий: «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие по инструкции» (вербальной или невербальной), «выполняет действие по образцу», «выполняет действие с частичной физической помощью», «выполняет действие со значительной физической помощью», «действие не выполняет»; «узнает объект», «не всегда узнает объект», «не узнает объект»).

В случае затруднений в оценке сформированности действий, представлений в связи с отсутствием видимых изменений, обусловленных тяжестью имеющихся у ребенка нарушений, следует оценивать его эмоциональное состояние, другие возможные личностные результаты.

Итоговая оценка качества освоения обучающимися с тяжёлыми и множественными нарушениями развития адаптированной основной общеобразовательной программы осуществляется образовательной организацией. Предметом итоговой оценки освоения обучающимися специальной индивидуальной программы развития должно быть достижение результатов освоения СИПР последнего года обучения и развития жизненной компетенции обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Содержательный раздел СИПР

Содержательный раздел СИПР определяет общее содержание образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и включает следующие программы, ориентированные на достижение личностных и предметных результатов:

- Программа формирования базовых учебных действий.
- Программы учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области.
- Программа нравственного развития.
- Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.
- Программа внеурочной деятельности.
- Программа сотрудничества с семьей обучающегося.

Программа формирования базовых учебных действий

Программа формирования базовых учебных действий у обучающихся по СИПР должна содержать задачи:

- подготовки ребенка к нахождению и обучению в среде сверстников, к эмоциональному, коммуникативному взаимодействию с группой обучающихся;
- формирования учебного поведения;
- направленность взгляда (на говорящего взрослого, на задание);
 - умение выполнять инструкции педагога;
 - использование по назначению учебных материалов;
 - умение выполнять действия по образцу и по подражанию.

- умения самостоятельно переходить от одного действия (операции) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом действий.

- формирование умения выполнять задание:
 - от начала до конца в течение определённого периода времени;
 - с заданными качественными параметрами.

Решение поставленных задач происходит как на групповых и индивидуальных занятиях по учебным предметам, так и на специально организованных коррекционных занятиях в рамках учебного плана.

Программы учебных предметов и коррекционных занятий

Программы отдельных учебных предметов и коррекционных занятий должны:

- обеспечивать достижение планируемых результатов освоения АООП образования для обучающихся;
- разрабатываться на основе требований к возможным результатам освоения АООП;
- содержать: пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели образования с учетом специфики учебного предмета; общую характеристику учебного предмета с учетом особенностей его освоения обучающимися; описание места учебного предмета в учебном плане; результаты освоения конкретного учебного предмета (коррекционного занятия); описание материально-технического обеспечения образовательного процесса; содержание учебного предмета (коррекционного занятия).

Программа нравственного воспитания обучающихся с ТМНР

Программа нравственного воспитания обучающихся должна быть направлена на обеспечение их нравственного развития в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества.

В основу этой Программы должны быть положены ключевые воспитательные задачи, базовые национальные ценности российского общества, общечеловеческие ценности в контексте формирования у них нравственных чувств, нравственного сознания и поведения.

Программа должна включать: цель, задачи, основные направления работы, перечень планируемых результатов воспитания (социальных компетенций, моделей поведения умственно отсталых школьников), формы организации работы.

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни обучающихся с ТМНР

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни должна обеспечивать:

- формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды;
- пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения;
- формирование установок на использование здорового питания;
- развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом;
- формирование негативного отношения к факторам риска здоровью обучающихся (сниженная двигательная активность, несоблюдение санитарно-гигиенических норм, курение, алкоголь, наркотики и другие психоактивные вещества, инфекционные заболевания);

- формирование умений безопасного поведения в окружающей среде и простейших умений поведения в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях.

Программа должна содержать цели, задачи, планируемые результаты, основные направления и перечень организационных форм.

Программа внеурочной деятельности

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

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

Внеурочная деятельность, должна способствовать социальной интеграции обучающихся путем организации и проведения мероприятий, в которых предусмотрена совместная деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с ТМНР и обучающихся, не имеющих каких-либо нарушений развития, из различных организаций. Виды совместной внеурочной деятельности необходимо подбирать с учетом возможностей и интересов как обучающихся с нарушениями развития, так и их обычно развивающихся сверстников.

Программа сотрудничества с семьей обучающегося

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

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

Содержание ***коррекционно-развивающей области*** представлено следующими образовательными коррекционными курсами:

- «Сенсорное развитие».
- «Предметно-практические действия».
- «Двигательное развитие».
- «Альтернативная коммуникация».
- «Коррекционно-развивающие занятия».

Содержание данной области может быть дополнено организацией самостоятельно на основании рекомендаций ПМПК и ИПРА обучающегося с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Коррекционный курс «Сенсорное развитие»

Основные задачи реализации содержания коррекционного курса «Сенсорное развитие»:

- обогащение чувственного опыта через целенаправленное систематическое воздействие на различные анализаторы;
- развитие зрительного, слухового, тактильного, кинестетического восприятия, а также восприятие запаха и вкуса как пропедевтика формирования навыков общения, предметно-практической и познавательной деятельности.

Коррекционный курс «Предметно-практические действия».

Основные задачи реализации содержания коррекционного курса «Предметно-практические действия»:

- формирование интереса к предметному рукотворному миру;
- освоение простых действий с предметами и материалами;
- умение следовать определённому порядку (алгоритму, расписанию) при выполнении предметных действий;
- овладение навыками предметно-практической деятельности как необходимой основой для самообслуживания, коммуникации, изобразительной, бытовой и трудовой деятельности.

Коррекционный курс «Двигательное развитие»

Основные задачи реализации содержания коррекционного курса «Двигательное развитие»:

- мотивация 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;
- развитие функции руки, в том числе мелкой моторики; формирование ориентировки в пространстве; обогащение сенсомоторного опыта.

Коррекционный курс «Альтернативная коммуникация»

Основные задачи реализации содержания коррекционного курса «Альтернативная коммуникация»:

- освоение доступных средств невербальной коммуникации: взгляда, мимики, жеста, предмета, графического изображения, знаковой системы;
- освоение таблицы букв, карточек с напечатанными словами, набора букв как средства коммуникации;
- составление коммуникативных таблиц и коммуникативных тетрадей для общения в школе, дома и в других местах;
- освоение технических коммуникативных устройств.

Коррекционный курс «Коррекционно-развивающие занятия».

Основные задачи реализации содержания коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия»:

- коррекция отдельных сторон психической деятельности и личностной сферы;
- формирование социально приемлемых форм поведения, сведение к минимуму проявлений деструктивного поведения: крик, агрессия, самоагрессия, стереотипии и другое;
- коррекция речевых расстройств и нарушений коммуникации;

- дополнительная помощь в освоении отдельных действий и представлений, которые оказываются для обучающихся особенно трудными;
- развитие индивидуальных способностей обучающихся, их творческого потенциала.

В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития часть учебного плана, формируемая участниками образовательных отношений, предусматривает введение учебных курсов, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей данной категории обучающихся и необходимую коррекцию недостатков в психическом и (или) физическом развитии.

Организационный раздел СИПР

Организационный раздел СИПР определяет общие рамки организации образовательного процесса, а также механизмы реализации АООП обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Организационный раздел включает:

- учебный план, включающий предметные и коррекционно-развивающие области, внеурочную деятельность;
- систему специальных условий реализации СИПР в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Учебный план

АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и тяжёлыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) может включать как один, так и несколько учебных планов.

Индивидуальный учебный план для обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития обеспечивает введение в действие и реализацию требований ФГОС, определяет общий объем нагрузки и максимально допустимую нагрузку на обучающегося, состав и структуру предметных областей по годам обучения.

Индивидуальный учебный план включает:

- предметные области;
- предметы и коррекционные курсы.

Индивидуальный учебный план организации включает две части:

I – обязательная часть:

- шесть образовательных областей, представленных десятью учебными предметами;
- коррекционно-развивающие занятия (учитель-логопед, учитель или учитель-дефектолог).

II – часть, формируемая участниками образовательного процесса:

- коррекционные курсы, проводимые различными специалистами;
- внеурочные мероприятия.

Программы учебных предметов (1-4 классы):

1. Язык и речевая практика:
 - Речь и альтернативная коммуникация.
2. Математика:
 - Математические представления.
3. Окружающий мир:
 - Окружающий природный мир.
 - Человек.

- Домоводство.
 - Окружающий социальный мир.
4. Искусство:
 - Музыка и движение.
 - Изобразительная деятельность.
 5. Физическая культура:
 - Адаптивная физкультура.
 6. Технологии:
 - Профильный труд.
 7. Коррекционно-развивающие занятия.

Индивидуальный учебный план для обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития содержит коррекционные курсы (1-4 классы):

1. Сенсорное развитие.
2. Предметно-практические действия.
3. Двигательное развитие.
4. Альтернативная коммуникация.

В Индивидуальном учебном плане установлено количество занятий, отводимых на изучение предметов по классам (годам) обучения.

Особая организация обучения направлена на учёт потребности в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной, временной и смысловой организации образовательной среды. Например, дети с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра изначально нуждаются в индивидуальной подготовке до реализации групповых форм образования, в особом структурировании образовательного пространства и времени, дающим им возможность поэтапно («пошагово») понимать последовательность и взаимосвязь явлений и событий окружающей среды.

Определение границ образовательного пространства предполагает учёт потребности в максимальном расширении образовательного пространства за пределами образовательного учреждения. Например, для формирования навыков социальной коммуникации необходимо проводить занятия в реальной обстановке магазина, кафе, поликлиники, общественного транспорта и др.

Формы организации образовательного процесса, чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации СИПР образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития определяет образовательная организация.

Условия реализации СИПР обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития

Система условий реализации СИПР в соответствии с требованиями ФГОС обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития предполагает: кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение

Кадровое обеспечение образовательной организации, реализующей СИПР для обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития предполагает междисциплинарный состав специалистов (педагогические, медицинские и социальные работники), компетентных в понимании особых образовательных потребностей обучающихся, которые в состоянии обеспечить систематическую медицинскую, психолого-педагогическую и социальную поддержку. В зависимости от состава обучающихся в штат специалистов включаются: учителя-дефектологи (олигофренопедагоги, сурдопедагоги, тифлопедагоги), логопеды, психологи, специалисты по лечебной физкультуре, социальные педагоги, врачи (психиатр, невролог, педиатр).

Финансовое обеспечение реализации СИПР обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития опирается на исполнение расходных обязательств, обеспечивающих конституционное право граждан на общедоступное получение бесплатного общего образования. Объём действующих расходных обязательств отражается в задании учредителя по оказанию государственных (муниципальных) образовательных услуг в соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

Финансово-экономическое обеспечение образования осуществляется на основании на п.2 ст. 99 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации».

Материально-техническое обеспечение образования обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития должно отвечать как общим, так и особым образовательным потребностям данной группы обучающихся. В связи с этим в структуре материально технического обеспечения должна быть отражена специфика требований к:

- организации пространства;
- организации временного режима обучения;
- организации учебного места обучающихся;
- техническим средствам обучения и обеспечения комфортного доступа обучающихся к образованию (ассистирующие средства и технологии);
- специальным учебным и дидактическим материалам, отвечающим особым образовательным потребностям обучающихся;
- условиям для организации обучения и взаимодействия специалистов, их сотрудничества с родителями (законными представителями) обучающихся;
- информационно-методическому обеспечению образования.

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

Регламент организации обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития

Спектр особых образовательных потребностей обучающихся чрезвычайно широк и определяется большим диапазоном различных психофизических нарушений и особенностей развития детей с ТМНР.

Приём и зачисление ребенка с общеобразовательную организацию

При приеме в образовательную организацию ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития администрация общеобразовательной организации руководствуется ФЗ № 273 и Приказом Минобрнауки России от 22 января 2014 г. № 32 «Об утверждении Порядка приема граждан на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

При поступлении ребенка в образовательную организацию родители (законные представители) пишут заявление на имя директора, предоставляют заключение и рекомендации ПМПК, а также – индивидуальную программу реабилитации/абилитации ребенка-инвалида. Администрация образовательной организации знакомит родителей (законных представителей) обучающегося с Уставом образовательной организации и локальными актами, регламентирующими образовательную деятельность, в соответствии с федеральными документами.

Зачисление ребенка в образовательную организацию происходит на основании приказа директора образовательной организации после приема от родителей (законных представителей) ребенка документов, установленных законодательством Российской Федерации.

На основе приказа директора образовательной организации утверждается экспертная группа для разработки специальной индивидуальной программы развития, учитывающей специфические образовательные потребности ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

В задачи экспертной группы входит:

- разработка специальной индивидуальной программы развития;
- реализация специальной индивидуальной программы развития;
- оценка и анализ результатов освоения ребенком СИПР.

Комплектование классов обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития ТМНР.

С учетом выраженности основного дефекта и сопутствующих нарушений развития обучающихся с ТМНР можно разделить на три условные группы.

I группа детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития имеет тяжёлые нарушения неврологического генеза – сложные формы ДЦП (спастический тетрапарез, гиперкинез и т.д.). У них отмечаются:

- сложности передвижения, удержания тела в положении сидя;
- спастичность конечностей, гиперкинезы;
- нарушения речи;
- интеллектуальное развитие детей - от умеренной до глубокой.

Обучающиеся данной группы могут овладевать:

- основами счета, письма, чтения и др.
- некоторыми приемами и способами самообслуживания;
- развития предметно-практической и трудовой деятельности
- взаимодействию с детьми и взрослыми

II группа детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития – дети с выраженными нарушениями поведения (чаще – с аутистическими расстройствами). Для данной группы обучающихся характерна:

- расторможенность;
- «полевое», нередко агрессивное поведение;
- моторные и речевые стереотипии;
- трудности коммуникации и социального взаимодействия;
- отсутствие интереса к деятельности окружающих;
- отсутствие взаимодействия с педагогами, родителями, сверстниками;
- проявление агрессии или аутоагрессии;
- демонстрация деструктивных действий.

Для данной детей затруднено обучение в условиях группы, необходима индивидуальная программа и индивидуальное сопровождение.

III группа детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития не имеет выраженных нарушений движений и моторики. Моторная дефицитарность проявляется:

- в замедленности темпа движений;
- недостаточной согласованности и координации движений.

У некоторых детей наблюдаются:

- деструктивные формы поведения, стереотипии;

- избегание контактов с окружающими, черты, сходные с расстройствами аутистического спектра.

Для обучающихся третьей группы характерно интеллектуальное недоразвитие – умеренная степень умственной отсталости.

Речевое развитие проявляется по-разному:

- у некоторых детей речь отсутствует (мутизм);
- большая часть детей владеют элементарной речью;
- некоторые обучающиеся владеют речью на уровне развернутого высказывания, но речь не направлена социальную коммуникацию.

Описание условных групп обучающихся строится на анализе психолого-педагогических данных, но не предполагает деление детей в образовательной организации на группы/классы по представленным выше характеристикам. Комплектация классов (ступеней) происходит с учетом возраста, особенностей психофизического развития обучающихся, степени их потребности в уходе, присмотре и посторонней помощи. В каждом классе могут быть представлены дети, имеющие нарушения различной этиологии и степени тяжести.

Наполняемость класса/группы обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, согласно требований СанПиН не должна превышать пяти человек. Состав обучающихся в классе должен быть смешанным, и даже важно, чтобы в нем были представители каждой из разных типологических групп.

Рекомендуется следующее комплектование класса:

- один-два обучающихся из первой группы;
- один обучающийся из второй группы;
- два или три обучающихся из третьей группы.

Сбалансированная вариативная комплектация классов/ступеней позволяет:

- создать условия, которые благоприятствуют тому, что дети, несмотря на их разные возможности, учатся подражать и помогать друг другу;
- рационально распределять нагрузку персонала класса, связанную с уходом за детьми и обеспечением их безопасности.

Возможно также объединение двух классов в одном помещении, при этом вместе с увеличением числа обучающихся увеличивается количество персонала (не менее четырех взрослых на десять обучающихся). При таком распределении обучающихся расширяются возможности моделирования образовательного процесса в условиях организации. Так, например, 10 обучающихся сдвоенного класса могут быть одновременно распределены следующим образом:

- с пятью обучающимися третьей группы проводит урок учитель класса и ему ассистирует воспитатель (или помощник);
- с двумя обучающимися (второй группы) проводятся коррекционно-развивающие занятия (логопед и учитель адаптивной физкультуры);
- с двумя обучающимися (первой группы) занимается второй учитель класса (коррекционный курс);
- с одним обучающимся (первой группы) проводит занятие воспитатель (или помощник) по заданию, подготовленному специалистом.

Форма проведения уроков и коррекционных курсов/занятий может быть индивидуальной или групповой. Она выбирается специалистами с учетом особых образовательных потребностей обучающихся и сформированности у них базовых учебных действий. Если уровень базовых учебных действий низкий (или они не сформированы), то в соответствии с программой формирования базовых учебных действий, планируется индивидуальное расписание и режим пребывания обучающегося в образовательной организации.

Продолжительность пребывания ребенка в организации, предпочитаемая часть дня (например, утро или послеобеденное время) устанавливается психолого-педагогическим

консилиумом, с учетом психоэмоционального состояния ребенка и его готовности к нахождению и обучению в среде сверстников.

В качестве критерия готовности пребывания ребенка с группе сверстников можно рассматривать отсутствие постоянного крика, постоянной вокализации, повышенной двигательной активности, открытой агрессии, направленной на окружающих.

В групповой форме обучения могут принимать участие все обучающиеся класса или несколько (от двух детей). Малые группы формируются с учетом задач, поставленных в СИПР каждого обучающегося, и готовности обучающихся к освоению содержания учебного предмета.

Организационные формы образования

Уроки и занятия коррекционных курсов, проводимые специалистами организации, представлены в расписании класса в соответствии с учебным планом образовательной организации и индивидуальными учебными планами обучающихся класса.

Продолжительность урока для тяжёлыми и множественными нарушениями развития составляет 40 минут, продолжительность подгруппового занятия (группа – 2-3 обучающихся) – не более 40 минут; продолжительность индивидуальной работы (коррекционные занятия) – 25 минут.

Обучение осуществляется в первую смену. После уроков организуется работа группы продлённого дня, в рамках деятельности которой осуществляется обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития санитарно-гигиеническим и коммуникативным навыкам, проводятся развивающие игры, индивидуальные и подгрупповые занятия специалистов образовательной организации.

Трудовое обучение осуществляется исходя из региональных условий (потребность в рабочих кадрах), с учётом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей, интересов учащихся и их родителей (подготовку для индивидуальной трудовой деятельности).

Учёт проведённых индивидуальных/групповых уроков (занятий) осуществляется в журнале класса. Выбор и использование форм, методов, технологий обучения зависит от особенностей развития обучающихся и образовательных задач, сформулированных в СИПР.

Особенности содержания занятий

Теоретическую основу процесса обучения и воспитания детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития составляют учение Л.С. Выготского и его последователей о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на различных возрастных этапах; о компенсации нарушенных функций; о реализации принципа развивающего обучения, предполагающего учет зон актуального и ближайшего развития;

- деятельностная концепция обучения;
- концепция личностно ориентированного подхода к ребенку.

Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями физического и умственного развития осуществляется на принципах милосердия, гуманности, медико-педагогической и социальной поддержки детям и их семьям.

Формирование базовых учебных действий происходит в форме индивидуальной работы специалиста с ребенком, с постепенным дозированным увеличением времени его пребывания в группе сверстников. По мере формирования базовых учебных действий и готовности обучающегося к нахождению и обучению с другими детьми время пребывания ребенка в образовательной организации вообще и в классе постепенно увеличивается.

Основное условие развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями – специальная психолого-педагогическая помощь, которая осуществляется различными специалистами в тесном сотрудничестве с семьёй. Развивающее обучение детей с тяжё-

лыми и множественными нарушениями развития выстраивается по нескольким актуальным направлениям в соответствии с их типологическими особенностями.

Это сенсорное развитие, обучение предметно-практической деятельности, социальная адаптация.

Сенсорное развитие детей с ТМНР. Глубокие нарушения у детей зрения, слуха, речи изменяют нормальное взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов в психическом развитии. Нарушения сенсорных и двигательных систем замедляют процесс созревания структур мозга и психических образований, существенно меняют условия, в которых протекает жизнедеятельность ребенка, обуславливают возникновение вторичных отклонений в физическом и психическом развитии. В связи с этим основой компенсации нарушений перцептивно-когнитивного развития детей является совместная с педагогом и индивидуальная деятельность ребенка, направленная на сенсорное развитие, в специально организованной образовательной среде.

Процесс обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития осуществляется с учётом возможности широкого привлечения сохранных анализаторов для получения информации об окружающем мире. В теории и практике специального образования это положение определяется как полисенсорный подход, который обеспечивает использование максимально возможного количества анализаторов при знакомстве с предметами и явлениями окружающего мира. Введение в процесс обучения полисенсорного аспекта создает условия для обогащения процесса восприятия, проведение его на основе сохранных анализаторов, таких как зрительный, слуховой, моторный (речедвигательный), кинестетический (тактильный) и проприоцептивные – осязание, обоняние, вкусовой и вестибулярный аппараты.

Дополнение неполноценного восприятия (зрительного, слухового) восприятиями других модальностей значительно обогащает представления детей об окружающем мире, способствует развитию познавательной деятельности. Для обогащения и восполнения недостаточности чувственного опыта дети данной категории нуждаются в различного рода стимуляции, которая осуществляется на основе раздражителей.

В коррекционно-развивающей работе с детьми применяется базальная стимуляция, направленная на создание условий для возникновения импульсов во всех областях восприятия при помощи хорошо организованных стимулов:

- соматическая область (вся поверхность тела);
- вестибулярная область (чувство равновесия);
- вибрационная область (колебания);
- оральная область (ротовая полость);
- акустическая область (слух);
- тактильно-осязательная область (чувство осязания);
- визуальная область (зрение).

Обучение детей с ТМНР предметно-практической деятельности.

Запаздывание возникновения предпосылок предметно-практических действий (захвата, удержания, интерсенсорной связи «рука – глаз») и их нарушение у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития ведёт к опозданию формирования предметной деятельности. Неполноценная предметная деятельность в дошкольном возрасте обуславливает следующие трудности в деятельности у детей старше 7 лет:

- нарушение целенаправленности деятельности (ориентировка в задаче, неумение преодолеть возникшие трудности, «соскальзывание» с выполнения задачи);
- недостаточно критичное отношение к полученному результату (не соотносят предметное содержание и реальную значимость результатов);
- неспособность переноса усвоенного опыта (используют свой опыт без учета поставленной задачи, не переносят опыт в незнакомую ситуацию);

- нарушения мотивации деятельности (в деятельности руководствуются мотивами, вызванными необходимостью выполнять требования взрослого, демонстрируют близкую мотивацию «здесь и сейчас»);

- трудности опосредования в речи собственной деятельности (трудности в комментировании деятельности, объяснении плана действий, отчете о выполненном действии);

- наличие неадекватных (бессмысленных) и некачественных действий (трудности соотношения цели и действий, необходимых для ее достижения).

Обучение предметно-практической деятельности детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития направлено на формирование следующих умений:

- выполнять манипуляции с предметами;
- различать предметы по их внешним и функциональным свойствам;
- пользоваться игрушками и другими предметами, в том числе доступными инструментами, по их назначению;

- достигать результата в деятельности путем последовательного выполнения определенных действий, руководствуясь образцом, устной или наглядной инструкцией (расположенными в определенной последовательности предметами, фотографиями, пиктограммами, словами и др.).

Обучение коммуникативным навыкам

Отсутствие навыка коммуникации, возможности речевого общения обуславливает необходимость обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития навыкам альтернативной коммуникации.

Обучение коммуникативным навыкам с использованием вербальных средств включает:

- Установление контакта с собеседником: установление зрительного контакта с собеседником, учет эмоционального состояния собеседника.

- Реагирование на собственное имя.
- Приветствие собеседника звуком (словом, предложением).
- Привлечение к себе внимания звуком (словом, предложением).
- Выражение своих желаний звуком (словом, предложением).
- Обращение с просьбой о помощи, выражая её звуком (словом, предложением).
- Выражение согласия (не согласия) звуком (словом, предложением).
- Выражение благодарности звуком (словом, предложением).
- Ответы на вопросы словом (предложением).
- Задавание вопросов предложением.
- Поддержание диалога на заданную тему: поддержание зрительного контакта с собеседником, соблюдение дистанции (очередности) в разговоре.

- Прощание с собеседником звуком (словом, предложением).

Обучение коммуникативным навыкам с использованием невербальных средств включает:

- Указание взглядом на объект при выражении своих желаний, ответ на вопрос.
- Выражение мимикой согласия (несогласия), удовольствия (не удовольствия), приветствие (прощание) с использованием мимики.
- Выражение жестом согласия (несогласия), удовольствия (неудовольствия), благодарности, своих желаний; приветствие (прощание), обращение за помощью, ответы на вопросы с использованием жеста.

- Привлечение внимания звучащим предметом; выражение удовольствия (неудовольствия), благодарности звучащим предметом; обращение за помощью, ответы на вопросы, предполагающие согласие (несогласие) с использованием звучащего предмета.
- Выражение своих желаний, благодарности, обращение за помощью, приветствие (прощание), ответы на вопросы с предъявлением предметного символа.
- Выражение согласия (несогласия), удовольствия (неудовольствия), благодарности, своих желаний, приветствие (прощание), обращение за помощью, ответы на вопросы, задавание вопросов с использованием:
 - графического изображения (фотография, цветная картинка, черно-белая картинка, пиктограмма);
 - карточек с напечатанными словами;
 - таблицы букв;
 - кнопки (клавиши), нажатие которых запускает воспроизводящее речь устройство (например: «BigMac», «TalkBlock», «GoTalkOne»);
 - коммуникатор (например, “Stepbystep”);
 - компьютер (планшетного компьютера).

Специфика множественных нарушений влечёт за собой полную и постоянную зависимость ребенка во всех сферах жизни. Многие не только не могут говорить, читать, писать, они также могут не уметь передвигаться, умываться, одеваться, самостоятельно есть. Поэтому особенно важным направлением коррекционно-развивающей работы является формирование социального опыта обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

После окончания обучения в школе люди с тяжёлыми и множественными нарушениями развития продолжают нуждаться в постоянной, интенсивной поддержке на протяжении всей жизни. С учётом потребности в пролонгированном обучении, выходящим за рамки школьного возраста для них организуют обучение самостоятельному проживанию в условиях квартиры, где продолжается формирование бытовых навыков, навыков социально-коммуникативной деятельности и организации свободного времени; обучение доступной трудовой деятельности, ремеслу в условиях сопровождаемого трудоустройства или специальных мастерских.

VI. Система психолого-педагогического и медико-социального сопровождения лиц с тяжёлыми и множественными нарушениями развития

Для успешного включения ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в общеобразовательный процесс необходима организация психолого-педагогического сопровождения, затрагивающего все сферы жизнедеятельности ребенка.

В письме Минобразования РФ от 6 апреля 2001 г. N 9/1495-6 «Об использовании рекомендаций Российско-фламандской научно-практической конференции в деятельности ППМС-центров» *сопровождение* определяется как *особый вид помощи ребенку, его родителям, педагогам в разрешении сложных проблем, связанных со становлением подрастающего человека*. При этом помощь рассматривается как совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.

В настоящее время в системе образования комплексное индивидуальное сопровождение развития ребенка понимается как новая *педагогическая технология*, обеспечивающая превращение идеи взаимосвязи развития и образования из декларации в реальность, предполагающая обретение субъектом развития нового значимого опыта по решению проблем развития.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями.

Необходимость существования службы психологического сопровождения в образовании вполне осознается и признается всеми участниками образовательных отношений. При этом психолого-педагогического сопровождение рассматривается как средство социальной реабилитации, не только самого ребенка, но и его семьи.

Участники системы ППМС сопровождения – это дети, их родители (законные представители), педагоги, медицинские работники и другие сотрудники образовательной организации, осуществляющие взаимодействие с детьми в процессе сопровождения.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса являются:

- рекомендательный характер советов сопровождающего. Ведущая идея – необходимая самостоятельность ребенка в решении актуальных для его развития проблем, при этом ответственность за принятие решения остаётся за ребёнком, его родителями, близким окружением;
- приоритет интересов сопровождаемого, «на стороне ребенка» – специалист сопровождения должен пытаться решить проблему ребенка с максимальной пользой для него;
- непрерывность сопровождения – ребёнку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи вплоть до полного решения проблемы;
- комплексный, междисциплинарный подход к решению любой проблемы развития ребенка. Данный принцип требует согласованной работы всех специалистов сопровождения, которые включены в единую модель организации сопровождения, руководствуются едиными ценностями и принципами деятельности и владеют единой системой методов;
- стремление к автономизации – предполагает относительную независимость от образовательного учреждения, его решений и мнений педагогов, работающих в нем.
- целенаправленность и систематичность сопровождения;
- равнозначность программ помощи ребёнку в проблемной ситуации и программ предупреждения возникновения проблемных ситуаций;
- преемственность сопровождения на разных уровнях образования;
- принцип сетевого взаимодействия специалистов сопровождения;

- принцип нахождения ребенка в «центре внимания» специалистов сопровождения, которые защищают его интересы и права, стремятся актуализировать собственный потенциал ребенка, обеспечивают поддержку.

Задачи психолого-педагогического сопровождения

Основными задачами ППМС сопровождения детей с ТМНР являются:

- квалифицированная комплексная диагностика возможностей и особенностей развития ребенка;
- организация ранней коррекции нарушений развития детей (с момента выявления) с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей;
- оказание помощи (содействия) ребенку и его семье в решении актуальных задач развития, обучения;
- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития;
- психолого-педагогическое обеспечение реализации образовательных и воспитательных программ;
реализация дифференцированного подхода в обучении и воспитании детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития;
- создание максимально благоприятных условий для активизации адаптационных механизмов детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития и их успешной социализации;
- реализация инновационных педагогических и здоровьесберегающих технологий в организацию ППМС сопровождения образовательного процесса обучающихся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития;
- предупреждение возникновения вторичных проблем развития ребенка, обусловленных первичным дефектом;
- развитие психолого-педагогической и правовой компетентности (психологической культуры) педагогов и родителей;
- проведение мониторинга результативности коррекционно-развивающей работы и обучения ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития;
- повышение роли семьи и ответственности родителей по выполнению своих обязанностей в деле воспитания ребенка;
- развитие психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Основную роль в психолого-педагогическом сопровождении ребенка выполняют специалисты психолого-педагогического консилиума образовательной организации: педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, инструктор по адаптивной физической культуре, социальный педагог, медицинская сестра, педагог дополнительного образования.

Направления деятельности специалистов сопровождения:

- *Актуальное направление* ориентировано на решение уже имеющихся проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании детей, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности.
- *Перспективное направление* ориентировано на предупреждение возможного неблагополучия в развитии ребенка, профилактику отклонений в обучении, поведении и воспитании.

Метод сопровождения – способ практического осуществления процесса сопровождения на основании полной информации о сущности проблемы и путях её решения.

Этапы психолого-педагогического сопровождения

Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова, О.В. Филатова выделяют пять этапов психолого-педагогического сопровождения:

1. *Диагностический этап*, в рамках которого осуществляется сбор необходимых данных о ребёнке, проведение первичной диагностики специалистами психолого-педагогического консилиума образовательной организации, направление ребенка на обследование в ПМПК; проведение консультаций для родителей (законных представителей) ребенка.

2. *Поисковый этап*, ориентированный на анализ приобретённой информации о психическом развитии ребенка и его социальной ситуации развития.

3. *Консультативно-проективный этап*, на котором заключается договор между родителями и специалистами психолого-педагогического консилиума образовательной по определению стратегии сопровождения ребенка.

4. *Деятельностный этап*, в рамках которого осуществляется реализация комплексной программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка.

5. *Рефлексивный этап*, на котором проводится анализ возможностей реализации задач сопровождения, выполнения рекомендаций всеми участниками сопровождения.

Авторы указывают на то, что этот этап может стать заключительным в реализации индивидуальной программы сопровождения.

Проведение психолого-педагогического обследования и оценка состояния развития ребенка с ТМНР

Диагностический этап

Психолого-педагогическая диагностика является необходимым структурным компонентом и средством оптимизации коррекционно-развивающей работы в образовательной организации (И.М. Бгажнокова, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, И.Н. Миненкова).

При поступлении ребенка в образовательную организацию специалисты знакомятся с ним и его семьей (законными представителями), проводят психолого-педагогическое обследование с целью последующей разработки СИПР и создания оптимальных условий ее реализации.

В процессе психолого-педагогического обследования ребенка, участвуют все специалисты, привлекаемые к составлению и реализации СИПР: учитель класса, учителя музыки и физической культуры, учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог и др.

Специалисты ППк образовательной организации:

- проводят психолого-педагогическое обследование ребенка;
- анализируют проблемы обучения и воспитания ребенка в семье и в образовательной организации с целью уточнения образовательного маршрута;
- обеспечивают организационно-методическую поддержку специалистов, работающих с ребенком.

Если у ребенка эпилепсия, детский церебральный паралич, расстройства аутистического спектра и другие нарушения, то для координации медицинского и психолого-педагогического аспектов должны регулярно проводиться консультации с врачами-специалистами (психиатр, невролог, ортопед, нейропсихолог и др.).

Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития проводится с учётом следующих принципов.

- *Принцип комплексного изучения детей.* Чтобы точно установить ограничения жизнедеятельности и функциональные возможности ребёнка, определить содержание

коррекционно-развивающей работы с ним, важно совместно обсуждать данные, полученные при обследовании различными специалистами: врачами, учителями-дефектологами, психологами, социальными педагогами.

- *Принцип всестороннего изучения детей.* Этот принцип предусматривает изучение ребёнка во всех областях его развития: моторика и передвижение, самообслуживание и быт, коммуникация и речь, социально-эмоциональное взаимодействие, познавательная, трудовая, досуговая деятельность, саморегуляция. Данный принцип предполагает обнаружение не просто отдельных ограничений жизнедеятельности, а связей между ними, установление иерархии обнаруженных проблем в развитии ребёнка (т. е. первичные, вторичные).

- *Принцип целостного системного изучения ребёнка.* Принцип системности означает учет всех явлений, которые обусловили особенности развития ребёнка с ТМНР. Принцип целостности и системности реализуется в сборе и изучении данных о семье, ее составе, характере трудовой деятельности, режиме дня и состоянии предметно-развивающей среды в семье, а также анамнестических сведений. При этом важно выяснить, кто из ближайшего окружения наиболее заинтересован в развитии ребёнка, кто оказывает ему максимальную поддержку и наиболее компетентен в вопросах взаимодействия с ним.

- *Принцип учета онтогенетического развития* означает, что разработка диагностической карты, основных видов заданий для изучения детей с комплексными нарушениями, организация и проведение самого процесса обследования должны осуществляться с учетом появления видов деятельности ребёнка в онтогенезе.

При проведении диагностики педагоги применяются такие методы как: тестирование, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности ребёнка, документация, анкетирование родителей.

Требования к проведению психолого-педагогического обследования детей с ТМНР

И.Н. Миненковой определены специфические требования к проведению психолого-педагогического обследования ребёнка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития [4].

- При подборе диагностических заданий необходимо предусматривать, что дети с ТМНР лучше всего воспринимают задачи, решение которых связывается с вполне ощутимой пользой для них (еда, защита). Диагностические задания должны включать ребёнка в привычные для него виды деятельности.

- Для установления контакта с ребёнком с тяжёлыми и множественными нарушениями развития следует определить свойственную ему стереотипную манеру поведения (навязчивую привязанность к специфическим и нефункциональным действиям и ритуалам) и подключиться к ней.

- Экспериментальные диагностические методики должны представлять собой сочетание вербальных и невербальных заданий, разработанных с учетом своеобразия речевого развития детей. В большинстве случаев следует использовать невербальные методики.

- Диагностические задания должны быть доступны для выполнения, учитывать сочетания нарушений у детей, степень их тяжести. Особое внимание следует уделять способам предъявления заданий (показ, использование табличек с текстом заданий или названий предметов, словесно-жестовая форма объяснений, словесное устное объяснение).

- Стимульный материал необходимо адаптировать в соответствии с познавательными, зрительными и двигательными возможностями ребёнка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (величина, форма, объёмность, цвет, контрастность).

- Детям с нарушением опорно-двигательного аппарата для результативного выполнения диагностических заданий необходимо обеспечить удобное положение тела. Гармоничное мускульное напряжение способствует целенаправленному восприятию и двигательной активности (использование поддерживающих приспособлений: кольцо для руки, фиксатор для головы, вертикализатор или стойка, стол с вырезом, наклонная доска для лежания на животе, подтяжки и пояс для груди для детей с гипотонусом).

- Психолого-педагогическую диагностику не следует проводить при плохом функциональном состоянии ребёнка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ребёнок не должен испытывать голод, жажду, боль и другие неприятные ощущения).

- При выполнении диагностических заданий рекомендуется использование позитивного подкрепления. Для этого диагносту следует знать, предпочтения ребенка – какая стимуляция ему приятнее всего.

Диагностическое обследование ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития рекомендуется проводить с применением следующих методов: метод беседы, метод направленного (включенного) педагогического наблюдения в ситуациях учебной и внеурочной деятельности, методы количественного и качественного анализа, графические методы.

Учитель-дефектолог осуществляет задачу всестороннего качественного анализа особенностей познавательной и игровой деятельности, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер, пространственной и социально-бытовой ориентировки, личностного развития (т. е. диагностика развития).

Учитель-дефектолог в системе сопровождения осуществляет следующие функции:

- обследует ребенка, выявляет общую осведомлённость, сформированность учебных навыков, имеющихся знаний по письму, чтению, математике и т. д.;

- определяет структуру и степень выраженности имеющегося у учащихся дефекта;

- комплектует группы для занятий с учётом психологического состояния детей;

- участвует в реализации специальной индивидуальной программы развития;

- проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии, восстановлению нарушенных функций и их максимальной коррекции;

- способствует формированию общей культуры личности обучающихся, осознанному выбору и освоению профессиональных программ;

- использует разнообразные формы, приёмы, методы и средства обучения в рамках федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с умственной отсталостью;

- обеспечивает уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта, и несёт ответственность за их реализацию.

- работает в тесном контакте с учителями и воспитателями, посещает занятия и уроки;

- консультирует педагогических работников и родителей по применению специальных методов и приёмов оказания помощи детям с тяжёлыми и множественными нарушениями развития;

- проводит просветительскую деятельность, способствующую пониманию и принятию обществом детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

В ходе психологического обследования *педагог-психолог* выявляет:

- особенности психического развития ребенка (время сензитивных периодов развития речи, движений и т. п.);

- начало формирования навыков опрятности, самообслуживания, общения с детьми;

- состояние моторики, характер игры;

- поведенческих реакций, и др.

Обязательным является изучение не только отдельных психических процессов, но и личности в целом.

Педагог-психолог:

- проводит групповые и индивидуальные занятия, направленные на нормализацию эмоционально-волевой сферы, формирование продуктивных способов мыслительной деятельности, а также на профилактику возможных отклонений межличностных отношений;
- оказывает методическую помощь учителям;
- развивает психолого-педагогическую компетентность педагогов и родителей.

В обязанности *учителя-логопеда* в рамках реализации системы сопровождения входит:

- всестороннее изучение речи обучающихся;
- проведение индивидуально-групповых и фронтальных занятий с учащимися, имеющими отклонения в речевом развитии;
- оказание методической помощи учителям по преодолению трудностей при освоении обучающимися родного языка.

Учитель-логопед определяет предпосылки развития речи, особенности и уровень развития экспрессивной и импрессивной речи. Среди детей со сложными (комплексными) нарушениями часто встречаются дети, которых специалисты относят к категории «безречевых» детей. В этом случае, учителю-логопеду необходимо:

- определить все имеющиеся вокализации и звукосочетания у ребенка, вывить наиболее близкие по звучанию и артикуляции к звукам родного языка (это позволяет определить последовательность отработки звуков в процессе логопедической работы);
- выявить произвольность и осознанность их использования (соотносит ли определённую вокализацию с конкретными предметами, действиями или проявляется спонтанно вследствие эмоциональных реакций);
- определить характер употребления вокализаций (постоянный или непостоянный, то есть использует одни и те же вокализации, доступные для произношения, или они варьируются вне зависимости от ситуации);
- эмоциональную окрашенность вокализаций, позволяющих понять смысловые оттенки;
- способность к подражанию вместе с логопедом или за логопедом повторить доступные вокализации, но с изменёнными характеристиками (интонацией, силой, высотой голоса, темпом) или в новой ситуации (например, в процессе расширения смыслового оттенка имеющейся вокализации).

Задачей учителя-логопеда является определение сформированности коммуникативных навыков (невербальных и вербальных) и возможности их использования в разных ситуациях общения. Если у ребенка сохранены вербальные средства общения, то учитель-логопед обследует речевые функции по адаптированной диагностической схеме, то есть разработанной индивидуально с учётом речевых возможностей ребенка. При этом особое внимание уделяется обследованию языковых компонентов на уровне импрессивной речи, а экспрессивная речь обследуется в различных ситуациях общения.

Для логопедических занятий в учебном плане предусматриваются часы в соответствии с Базисными учебными планами образовательной организации, осуществляющей обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Учителя, работающие с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития:

- проводят систематическое углублённое изучение обучающихся с целью выявления их индивидуальных образовательных особенностей и определения направлений развивающей работы;
- фиксируют динамику развития обучающихся;
- ведут учёт освоения ими общеобразовательных программ.

Таким образом, совместное комплексное обследование ребенка позволяет определить особенности психических процессов; сформированность общей и мелкой моторики; предметно-практической и продуктивных видов деятельности; особенности игры, уровень сформированности учебных (академических) знаний и жизненной компетенции.

Особое внимание уделяется следующим критериям оценки деятельности:

- восприятию и пониманию инструкции;
- наличию мотивации к деятельности;
- возможности удержания мотивации и алгоритма деятельности;
- темповым характеристикам деятельности;
- характеру выполнения деятельности (обследовательские действия);
- степени самостоятельности выполнения;
- умению принимать и выполнять задания с помощью взрослого;
- возможности саморегуляции и самоконтроля своей деятельности.

В ходе диагностики специалисты образовательной организации оценивают уровень сформированности представлений, действий/операций отмечая степень самостоятельности обучающегося:

- уровни выполнения действий «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие по инструкции» (вербальной или невербальной), «выполняет действие по образцу», «выполняет действие с частичной физической помощью», «выполняет действие со значительной физической помощью», «действие не выполняет»;
- представление: «узнает объект», «не всегда узнает объект» (ситуативно), «не узнает объект».

Содержание педагогической диагностики позволяет специалистам определить уровень актуального развития ребенка и зону ближайшего развития; обеспечивает оценку готовности детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития к самостоятельному осуществлению повседневной деятельности в основных жизненных областях.

По результатам диагностики педагоги психолого-педагогического консилиума образовательной организации заполняют протоколы обследования.

Поисковый этап

Поисковый этап ориентирован на анализ информации о психическом развитии ребенка и его социальной ситуации развития, полученный в ходе диагностического обследования ребенка. На этом этапе обсуждаются способы решения проблемы и определяются специальные условия развития, обучения и воспитания ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

На основе результатов психолого-педагогического обследования составляется характеристика, включающая оценку развития обучающегося, имеющихся у него навыков и умений на момент проведения обследования. Психолого-педагогическая характеристика является итогом психолого-педагогического обследования ребенка, отражает установленный актуальный уровень его развития и становится основой последующей разработки СИПР и является ее структурным элементом.

В ходе обсуждения результатов диагностики специалисты ППК образовательной организации при участии родителей (законных представителей) определяют основные направления и содержание психолого-педагогической работы с ребёнком, введение инди-

видуального графика посещения ребёнком образовательной организации, вносят (при необходимости) изменения в СИПР.

Консультативно-проектный этап

На данном этапе заключается договор между родителями и специалистами психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

Родители, воспитывающие ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, являются важным связующим звеном системы психолого-педагогического сопровождения. Родители выполняют в данной системе роль носителя и транслятора, определенных микрокультурных ценностей, но при этом их воздействие на ребенка носит скорее не формирующий, а регулирующий характер. Родители в меньшей степени вмешиваются в выбор ребёнком конкретных целей и задач школьной жизнедеятельности, они стремятся отсечь, закрыть те пути развития, движение по которым нежелательно, вредно и даже опасно для ребенка как с физической и правовой точек зрения, так и с точки зрения семейных, культурных, религиозных, национальных традиций. Это требует выстраивания определённой системы работы с родителями обучающихся, которая поможет родителям понять свои воспитательные успехи и неудачи и, возможно, пересмотреть систему взаимодействия со своим ребёнком.

Специалисты психолого-педагогического консилиума, совместно с родителями определяют стратегию сопровождения ребенка и составляют комплексный план коррекционно-развивающего процесса в виде индивидуальной программы сопровождения.

Индивидуальная программа сопровождения является документом, фиксирующим и регулирующим взаимодействие педагогов и специалистов образовательной организации в работе с обучающимся, нуждающимся в комплексном сопровождении.

Родители, после обсуждения результатов диагностического обследования ребенка и проведения консультативно-просветительской работы пишут заявление о согласии с выбором формы специального образования и содержания индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Деятельностный этап

Данный этап предполагает целенаправленный психолого-педагогический процесс сопровождения обучающегося с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, в котором осуществляется взаимодействие специалистов, родителей и детей. Его основу составляет разработка и реализация комплексной коррекционно-развивающей программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка.

При разработке и реализации программы сопровождения необходимо учитывать следующие факторы:

- индивидуальные особенности ребенка, т.е. особенность его развития, структуру дефекта, сильные и слабые стороны развития; уровень коммуникации и социальные навыки;
- возраст ребенка;
- наиболее сформированные навыки и возможности его адаптации;
- позиция семьи по отношению к нему, особенностям его развития, характер взаимоотношений родителей и специалистов, характер социального поведения ребенка и т.д.;
- возможности образовательной организации, осуществляющей сопровождение: объем коррекционных занятий, взаимодействие различных специалистов, условия, уровень разработанных специалистами программ, методических рекомендаций и дидактических материалов.

М.В. Жигорева предлагает изначально запланировать два варианта программы коррекционно-развивающей работы: упрощённый (начальная ступень) и усложнённый (основная ступень), для того, чтобы обеспечить корректировку программы с учётом динамики

ки ее усвоения ребёнком. Усложнение содержания и увеличение объёма материала планируется по принципу линейности и концентричности построения.

Планирование программы по беспредметному обучению осуществляется с учётом проявлений, представленных по основным показателям нервно-психического развития, выявленных в процессе комплексного обследования. В связи с этим ведущими направлениями коррекционной работы по беспредметной форме обучения будут являться следующие:

- формирование представлений ребенка о себе и окружающем;
- развитие навыков коммуникации;
- формирование навыков самообслуживания и безопасной жизнедеятельности;
- подготовка к овладению простейшими видами учебной деятельности;
- социальная интеграция и преодоление бытовой зависимости от ближайшего окружения.

Содержание коррекционной работы должно быть направлено на формирование возрастных психологических новообразований и становления всех видов детской деятельности.

Планирование режима организации занятий с обучающимися с тяжёлыми и множественными нарушениями развития осуществляется с учётом рекомендаций врачей-специалистов. При проведении коррекционно-развивающей работы с ребёнком, имеющим тяжёлые и множественные нарушения развития, следует соблюдать требования к организации занятий: место и время проведения занятий (первая или вторая половина дня), продолжительность и количество занятий; режим, объем нагрузки; подбор игрового и дидактического материала с учётом психофизических особенностей и потенциальных возможностей ребенка и задач коррекционно-развивающего обучения.

Проводится работа по предотвращению наступления утомления с использованием разнообразных средств и методов (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности); использование методов, активизирующих познавательную деятельность обучающихся (игровые ситуации; дидактические игры; игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими; психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук) и развивающих высшие психические функции и формирующие необходимые учебные навыки.

Все участники коррекционно-образовательного процесса должны соблюдать единые требования к организации обучения и воспитания детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. При работе педагогам следует проявлять педагогический такт, уважение к личности ребенка, своевременно оказывать эффективную помощь каждому ребёнку, поощрять за малейшие успехи, развивать у детей уверенность в собственных силах и возможностях.

Проводимые специалистами коррекционно-развивающие занятия дополняются диагностическими, контрольными срезами. Целесообразно проведение 6-8 коррекционных занятий и одно диагностическое, контрольное занятие. По результатам диагностического занятия целесообразно провести консультирование учителей и родителей по вопросам эффективности проводимой работы (определить причины и способы разрешения возникающих затруднений).

Все специалисты системы психолого-педагогического сопровождения, в рамках своих должностных обязанностей, заполняют Индивидуальную карту сопровождения обучающегося.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа с детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития должна быть личностно-ориентированной, проводиться систематически, с поэтапным увеличением длительности занятий, усложнением содержания материала и постепенным уменьшением помощи взрослого.

Рефлексивный этап

На данном этапе проводится мониторинг реализации задач сопровождения, эффективность выполнения рекомендаций всеми участниками процесса сопровождения ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Специалисты сопровождения отслеживают эффективность обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития по программе, рекомендованной ПМПК, текущие и этапные результаты адаптации, динамику развития и личностного роста обучающихся, формирование навыков образовательной деятельности, освоение общеобразовательных программ, показатели функционального состояния здоровья детей.

В конце учебного года проводится итоговая диагностика результатов коррекционно-развивающей работы. На каждого обучающегося составляется характеристика.

Основываясь на данных, полученных в итоговой диагностике различными специалистами, делается вывод об эффективности деятельности специалистов образовательной организации по созданию условий для полноценного развития ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. На основе анализа результативности деятельности специалистов системы психолого-педагогического сопровождения и родителей ребенка определяются задачи для разработки специальной индивидуальной программы развития и Индивидуальной программы сопровождения на следующий учебный год.

Таким образом, широкая сфера применения психолого-педагогического сопровождения позволяет рассматривать его как неотъемлемое звено системы образования, реализующее не только цели развития, воспитания, обучения детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, но решающее вопросы обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья детей; оказания консультативной и психолого-педагогической помощи всем участникам образовательных отношений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, вне зависимости от их психофизического развития, отказ от представлений о «необучаемых детях» детерминировали необходимость создания специальных образовательных условий для обучения, воспитания и интеграции в общество детей с тяжёлыми множественными нарушениями развития.

В представлениях современного педагога ребёнок с тяжёлыми и множественными нарушениями развития – это лицо, потенциально способное действовать и достигать независимости (в определённых областях жизнедеятельности и на определённом уровне, включаться в социум *(с разной степенью участия)*).

Создание единой системы комплексной помощи детям, имеющим сложные нарушения, в настоящее время является одним из приоритетных направлений современного специального (коррекционного) образования.

Система комплексной помощи ребёнку с тяжёлыми и множественными нарушениями развития предусматривает:

- поведение ранней диагностики отклонений в развитии ребенка и включение в систему специальной помощи сразу же после выявления первичных нарушений;
- обеспечение вариативности форм обучения детей с комплексными нарушениями с учётом особенностей и возможностей ребенка;
- организация взаимодействия специалистов разных служб и ведомств для оказания комплексной коррекционной помощи ребёнку, ориентированной на устранение индивидуальных проблем каждого ребенка;
- расширение коррекционного образовательного пространства за пределы образовательной организации;
- обеспечение разных форм организации детей в зависимости от этапа обучения: на начальном этапе обучение и сопровождение каждого ребенка индивидуализировано, на последующих этапах проведение подгрупповых и фронтальных занятий;
- планирование содержания программы обучения и воспитания детей и подростков с комплексными нарушениями осуществляется с учётом уровня развития и компенсаторных возможностей, индивидуально-типологических особенностей, структуры нарушения и степени потребности в посторонней помощи, а не возраста ребенка;
- использование вариативных форм работы с семьей, включение членов семьи в качестве активных участников коррекционного образовательного процесса;
- необходимость адаптирования имеющихся программно-методических материалов с учётом заявленных региональных проблем, условий, созданных в образовательной организации и структуры нарушений каждого ребенка.

Сложность и неоднородность структуры при сочетании нескольких первичных нарушений обуславливает необходимость дальнейших исследований в области нормативно-правового и программно-методического обеспечения системы коррекционной помощи детям данной категории.

Требуется дальнейшей разработки система ранней помощи таким детям, так как несвоевременная организация коррекционной помощи обуславливает устойчивость и фиксированность нарушений, появление множества вторичных отклонений и трудности компенсации нарушенных функций у ребенка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития.

Для организации эффективной коррекционной работы с детьми, имеющими комплексные нарушения развития, существует необходимость обновления и пополнения методической базы за счёт использования современных технологий обучения с учётом сте-

пени и структуры нарушений, уровня интеллектуального развития, потребностей ребенка в посторонней помощи.

Список литературы

1. Алмазова О.В. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие [Текст] / Алмазова О.В. - Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т спец. образования УрГПУ, 2010. – 305 с.
2. Афонькина Ю.А, Усанова И. И, Филатова О.В. Технология комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста: методические разработки для специалистов дошкольного образования, 2010. – 67 с.
3. Богатая О.Ф. Организация деятельности службы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях : метод. Рекомендации Департамент образования и молодёж. политики Ханты-Манс. авт. округа- Югры, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования ХМАО – Югры, «Сургут. гос. пед. ун-т» ; Сургут : РИО СурГПУ, 2015. – 142, [1] с.
4. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: [программно-методические материалы] / под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2013 г.
5. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
6. Забрамная С. Д., Левченко И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушения развития. [Текст] / Забрамная С. Д., Левченко И. Ю. - М.: Изд-во «Творческий центр», 2007.- 187 с.
7. Казакова Е.П. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.П. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка.- СПб.: Питер, 1998 г.
8. Колесникова Г.И. Специальная психология и специальная педагогика. Психокоррекция нарушений развития : учеб. пособие для академического бакалавриата / Г. И. Колесникова. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Юрайт, 2017. – 346 с.
9. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-метод. материалы / [Л.Б. Баряева и др.]; под ред. И.М. Бгажноковой. - М.: Владос, 2010 г.
10. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта (программно-методические материалы под ред. И.М. Бгажноковой) / М., Гуманитар. изд. центр, ВЛАДОС, 2013 г.
11. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.М. Мозговой, И.М. Яковлева, А.А. Ерёмина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
12. Организация деятельности Лекотек, обеспечивающих раннюю психолого-педагогическую помощь детям с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями: Методические рекомендации/Авт.-сост. О.Ф. Богатая, 2019. – Сургут. С – 106.
13. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание /Авт.-сост. Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М., 2003 г.
14. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.И. Липакова и др.; Под. ред. Л.Б. Баряева, Н.Н. Яковлевой. – СПб.; ЦПК проф. Л.Б. Баряева, 2011 г.
15. Программа для обучающихся с тяжелой степенью умственной отсталости под ред. Баряевой, СПб: Просвещение, 2011 г.
16. Примерная АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), М., Просвещение, 2017 г.

17. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксёнова, Б.А. Архипов, Л.И. Беякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 400 с.
18. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М., 2001 г.
19. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. Пособие для студентов вузов; под ред. В.И. Селивёрстовой, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: Гумнитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 358 с.
20. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста //СПб.: «Речь», 2003 г.
21. Ямбург Е.А., Забрамная С.Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации (практико-ориентированная монография). – М.: Бослен, 2013 г.