

**Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) – основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС.**

**Актуальные вопросы создания организационно-методических условий реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР)**

В статье рассматриваются актуальные вопросы образования детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в контексте Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Особое внимание автор уделяет разработке специальной индивидуальной образовательной программы развития (СИПР), как необходимого условия образования обучающихся с ТМНР.

**Ключевые слова:** тяжелые и множественные нарушения развития, Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), второй вариант адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), особые образовательные потребности, специальная индивидуальная программа развития.

В предыдущей статье (№ 3 2016 г.) рассматривались структура и отдельные вопросы разработки специальной индивидуальной программы развития (СИПР). В данной статье мы продолжаем тему СИПР и остановимся на некоторых актуальных вопросах обеспечения организационно-методических условий реализации индивидуальной программы.

Общепризнанно, что для реализации СИПР необходимо создать кадровые, материально-технические, финансовые и организационно-

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

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

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

- первый – традиционный подход: классы создаются с 1 дополнительного по 12. В классах обучаются дети примерно одного возраста;
- второй предполагает создание разновозрастных ступеней, которые объединяют обучающихся разного возраста:
  - первая ступень – от 7 до 10 лет (1-й дополнительный класс, 1-й – 3 классы);

- вторая ступень – от 11 до 13 лет (4 - 6 классы);
- третья ступень – от 14 до 16 лет (7 - 9 классы);
- четвертая ступень – от 17 до 19 лет (10 – 12 классы)

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

Спектр особых образовательных потребностей обучающихся по второму варианту АООП чрезвычайно широк и определяется большим диапазоном различных психофизических особенностей развития детей. При комплектации классов (ступеней) кроме возраста учитываются особенности психофизического развития детей и степень их потребности в уходе, присмотре и посторонней помощи. В каждом классе (на ступени) могут быть представлены дети, имеющие нарушения различной степени тяжести. Среди обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой степенью умственной отсталости можно выделить три типологические группы:

- 1) дети с тяжёлыми нарушениями опорно-двигательных функций, не передвигающиеся самостоятельно (вследствие сложных форм ДЦП со спастическим тетрапарезом, гиперкинезами и т.д.), нуждающиеся в физической помощи, в уходе (в переносе, передвижении коляски, при одевании и раздевании, туалете, приеме пищи и т.д.);
- 2) дети с выраженными проблемами поведения, у которых может происходить агрессия, самоагрессия, крик, стереотипии, «полевое» поведение и другие проявления деструктивного характера. В связи с этим они нуждаются в постоянном присмотре и сопровождении;
- 3) дети с умеренной или тяжелой умственной отсталостью, без вышеперечисленных сопутствующих нарушений или с ними, но в менее выраженной степени, не требующие постоянной помощи и контроля со стороны взрослых.

В каждой из трёх групп могут присутствовать дети с сенсорными нарушениями, расстройствами аутистического спектра, другими нарушениями или заболеваниями (например, эпилепсия).

Описание условных групп обучающихся строится на анализе психолого-педагогических данных, но не предполагает разделение детей в образовательной организации на группы/классы по представленным выше характеристикам. Состав обучающихся в классе должен быть смешанным, и даже важно, чтобы в нем были представители каждой из указанных выше типологических групп.

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

**Наполняемость класса/группы обучающихся** по второму варианту АООП образования детей с интеллектуальными нарушениями, согласно требованиям СанПиН<sup>1</sup>, *не должна превышать пяти человек.*

Рекомендуется следующее комплектование класса:

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

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

---

<sup>1</sup> 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" (утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. N 26)

образовательного процесса в условиях организации. Так, например, 10 обучающихся сдвоенного класса могут быть одновременно распределены следующим образом:

- ✓ с 5-ю обучающимися третьей группы проводит урок учитель класса и ему ассистирует воспитатель (или помощник);
- ✓ с 2-мя обучающимися (второй группы) проводятся коррекционно-развивающие занятия (логопед и учитель адаптивной физкультуры);
- ✓ с 2-мя обучающимися (первой группы) занимается второй учитель класса (коррекционный курс);
- ✓ с 1-м обучающимся (первой группы) проводит занятие воспитатель (или помощник) по заданию, подготовленному специалистом.

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

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

**Индивидуальный режим посещения образовательной организации** может быть установлен ребенку решением психолого-медико-педагогического консилиума организации на период реализации

соответствующих образовательных задач, включенных в *программу формирования базовых учебных действий*. Последняя является важным компонентом СИПР и, согласно требованиям ФГОС, включает задачи:

1. Подготовка ребенка к нахождению и обучению в среде сверстников, к эмоциональному, коммуникативному взаимодействию с группой обучающихся.

2. Формирование учебного поведения.

3. Формирование умения выполнять задание.

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

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

В частности, при наличии у ребенка выраженных проблем поведения, в ходе заполнения данного раздела СИПР необходимо установить, что конкретно является причиной деструктивного поведения ребенка, какова его функция, сформулировать в СИПР задачу коррекции поведения, а для реализации программы подобрать оптимальный метод

коррекции поведенческих проблем с учетом особенностей психофизического развития ребенка, и определить оптимальные условия, в которых будет осуществляться коррекционная работа.

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

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

Другая, не менее важная задача программы формирования базовых учебных действий – **формирование учебного поведения**, которое важно

в качестве основы решения задач обучения и воспитания при этом происходит формирование:

- направленности взгляда (на говорящего взрослого, на задание);
- умения выполнять инструкции педагога;
- умения пользоваться по назначению учебными материалами;
- умения выполнять действия по образцу и по подражанию.

В данной статье мы не ставим цель раскрыть методику работы по решению данной и последующих задач программы формирования базовых учебных действий. Вместе с тем, читатель может познакомиться с подходами к формированию учебного поведения в публикациях Морозовой С.С.

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

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

**Методологической основой процесса обучения и воспитания** является культурно-историческая школа, 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, принципа развивающего обучения, предполагающего учёт зон актуального и ближайшего развития, а также



деятельностной концепции учения и личностно-ориентированного подхода к ребенку.

В обучении могут использоваться отечественные и адаптированные зарубежные методики и программы. В частности, обычно используются следующие подходы: метод базальной стимуляции – А. Фрелих (Basale Stimulation); методы альтернативной (дополнительной) коммуникации; элементы проектного подхода в обучении; элементы двигательной (физической) терапии; программа MOVE – развитие двигательных возможностей через обучение (Mobility Opportunities via Education); программа ТЕАССН – лечение и обучение детей с аутизмом и другими сходными нарушениями коммуникации – Э. Шоплер, Г. Мессибов (Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children); технология АВА – прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analyses), эмоционально-уровневый подход – В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др., методы игрокоррекции – Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова и др., а также другие методики.

В рамках данной статьи не ставится задача анализа и описания различных методов, эта тема требует отдельного детального рассмотрения. Важно понимать, что не существует универсального подхода, обеспечивающего эффективное образование всех обучающихся. Выбор и использование того или иного метода зависит от особенностей развития ребенка и образовательных задач, сформулированных в его СИПР.

**Психолого-медико-педагогический консилиум** образовательной организации является важным инструментом психолого-педагогического сопровождения ребенка. Консилиум несет ответственность за создание необходимых условий образования ребенка, которые предписаны в заключении ПМПК, и собирается для решения следующих вопросов: организация приема обучающихся, проведение психолого-медико-

педагогического обследования, анализ проблем обучения и воспитания ребенка в семье или в школе; организационно-методическая поддержка специалистов, работающих с ребенком. На консилиум приглашаются родители (законные представители ребенка).

Наиболее сложные вопросы оказания ребёнку комплексной помощи выносятся на обсуждение психолого-медико-педагогического консилиума, в работе которого принимают участие специалисты, работающие с ребенком, и родители обучающегося. С целью координации медицинского и психолого-педагогического аспектов помощи детям с эпилепсией, ДЦП, РАС необходимо проведение регулярных консультаций с врачами (психиатр, невропатолог, ортопед и нейропсихолог). В ходе диалога обсуждаются вопросы возможного изменения медицинской коррекции, проведения медицинского обследования, изменения подходов психолого-педагогической работы с ребенком, введения индивидуального графика посещения ребёнком образовательной организации и другие. По итогам работы ПМПк составляется протокол и, при необходимости, даются рекомендации о внесении изменений в СИПР.

Как и при реализации других образовательных программ, освоение СИПР предполагает проведение **текущей, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся**, в ходе которой происходит оценка их образовательных достижений. Для оценки результатов образования особого ребёнка ФГОС рекомендует применять метод экспертной группы, сформированной на основе междисциплинарного подхода. Она (группа) объединяет представителей всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребёнком, включая специалистов: учителей, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога и других, с привлечением членов семьи ребенка. Задачей экспертной группы является выработка согласованной оценки

достижений ребёнка в сфере жизненных компетенций и академических навыков.

*Текущая аттестация* происходит после окончания изучения темы и в конце учебного полугодия. При этом оценивается самостоятельность ребенка при выполнении действий и сформированность представлений. В качестве критериев оценки самостоятельности при выполнении действий выступают следующие: «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». Основными критериями сформированности представления являются: «узнает объект», «не всегда узнает объект», «не узнает объект». Текущая оценка может быть представлена в разных формах, по выбору образовательной организации. Например, в форме букв, или в процентах, либо (традиционно) в баллах.

*Промежуточная аттестация* отражает итоги учебного года. Основой служит анализ предметных и личностных результатов образования ребёнка. Результаты анализа представляются в удобной и понятной всем членам группы форме, оценивающей наличный уровень развития компетенций – в описательной форме (характеристике). Характеристика отражает: что обучающийся знает и умеет на конец учебного периода по предметам и коррекционным курсам, включенным в его СИПР; что из полученных знаний и умений он применяет на практике, насколько активно, адекватно и самостоятельно он их применяет. В ходе оценки в качестве основного используется метод наблюдения за ребенком в ходе уроков/занятий, выполнения ребенком повседневных действий режима дня. В качестве дополнительных инструментов могут использоваться элементы тестовых методик, решение о применении которых обоснованно принято членами

экспертной группы. В случае необходимости, для промежуточной аттестации в конце учебного года выделяется период времени достаточный для выявления тех или иных результатов образования обучающихся.

*Итоговая аттестация* – оценка результатов освоения СИПР последнего года обучения в образовательной организации. Оценка достижений обучающегося представляется, как в описательной форме, так и в баллах, которые вносятся в свидетельство об обучении.

Вопрос о форме оценки (отметке) остается не определенным ни в стандарте, ни в примерной АООП (2-й вариант) образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Вероятно, понадобится время для накопления опыта применения СИПР и его анализа, по результатам которого, возможно, будет унифицирована форма оценки достижений обучающихся по СИПР.

## Литература

1. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. — М. : Просвещение, 2013. — 42 с.
2. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. -СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001. 416 с.
3. Головчиц, Л.А. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л.А. Головчиц, А.М. Царёв // Дефектология. — 2014. — № 1. — С. 3–13.
4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция. М., 1990. - 197 с.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М: Изд. Теревинф, 1997. - 342 с.
6. Морозова С.С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. – М., 2008. — 154 с.
7. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. – М., 2013. — 363 с.
8. Царёв А.М. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ / А.М. Царев, Л.А. Головчиц // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — № 3. — С. 12–19.
9. Рудакова Е.А. Разработка индивидуальной программы обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.А. Рудакова, О.Ю.

- Сухарева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — № 3. — С. 20–22.
10. Рязанова А.В. Основные принципы организации развивающей среды для ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития / А.В Рязанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — № 3. — С. 38–43.
  11. Царёв А.М. Организация обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития в Псковском Центре лечебной педагогики / А.М. Царёв // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2011. — № 4. — С. 12–22.
  12. Bidabe L., Lollar J.M. M.O.V.E. Mobility Opportunities Via Education: Kern County Superintendent of Schools Office, Bakersfield CA, 1990.
  13. Braun, U., Kristen, U. Basale Stimulation, Basale Kommunikation, Unterstuetzte Kommunikation Was ist eigentlich was? // ISAAC (Hrsg.): Unterstuetze Kommunikation 4/97.
  14. Froehlich A. D. Basale Stimulation. Dusseldorf: verlag Selbstbestimmtes Leben, 1991.
  15. Kristen, U.: Praxis Unterstuetzte Kommunikation. Eine Einfuerung. Verl. Selbstbestimmtes Leben, 1994. Duesseldorf.
  16. Lovaas O.I., Calouri K., Jada J. The nature of behavioral treatment and research with young autistic persons. // Diagnosis and treatment of autism / Ed. by C. Gilberg. NY, 1989.-Pp. 285-306.
  17. Mesibov G., Schopler E., Hearsay K. Structured Teaching. From: Behavioral issues in Autism. Edited by E. Schopler and G. Mesibov (Plenum Publishing Corporation, 1994)