

**Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Смоленский областной институт развития образования»
(ГАУ ДПО СОИРО)**

**Методические рекомендации
по разработке адаптированной образовательной
программы ДОО**

**Смоленск
2017**

УДК 373.2

ББК 74.104

М 54

Автор-составитель:

Фролова О.В., доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования ГАУ ДПО СОИРО;

Речицкая Н.В., ст. преподаватель кафедры ГАУ ДПО СОИРО

М 74 Методические рекомендации по разработке адаптированной образовательной программы ДОО / Авт.-сост. О.В. Фролова, Н.В. Речицкая. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2017. – 116 с.

В методических рекомендациях представлены правовые и содержательные основы разработки адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Данные методические рекомендации направлены на разъяснение специалистам, педагогическим работникам и руководителям дошкольных образовательных организаций содержательных аспектов проектирования адаптированных образовательных программ дошкольных образовательных организаций.

УДК 373.2

ББК 74.104

© ГАУ ДПО СОИРО, 2017

Содержание

Введение.....	4
Раздел 1. Нормативно-правовые основы проектирования адаптированных образовательных программ.....	5
Раздел 2. Особенности содержательного наполнения разделов адаптированной образовательной программы дошкольной образовательной организации с учетом специфики контингента воспитанников.....	13
Перечень коррекционных программ и технологий.....	103
Литература	109
Тезаурус.....	111

Введение

Вступление в силу нового закона «Об Образовании в Российской Федерации» требует введения в деятельность дошкольного образовательного учреждения (работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья) нового направления – разработку адаптированной образовательной программы (далее – Программа).

Эта ситуация обусловила реальную необходимость создания методического обеспечения, организационных документов, определяющих структуру и содержание Программы.

Данные методические рекомендации призваны помочь педагогам и специалистам ДОУ в разработке адаптированной образовательной программы для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Методические рекомендации знакомят со структурой адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, механизмами ее разработки, процедурами перевода ребенка с ограниченными возможностями здоровья на обучение по Программе, с организацией мониторинга достижений ребенка в освоении адаптированной образовательной программы.

Раздел 1. Нормативно-правовые основы проектирования адаптированных образовательных программ

В условиях реализации образовательными организациями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и перехода на федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, определивших новые подходы к качеству образования, реальным механизмом обеспечения достижения каждым учащимся, в том числе с ограниченными особенностями здоровья, этого качества является основная образовательная программа соответствующего уровня образования (далее – ООП).

Необходимо отметить, что образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано в дошкольных организациях: индивидуально, совместно с другими в отдельных группах, а также – в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Иначе говоря, возможны две формы организации обучения рассматриваемой категории обучающихся: инклюзивное обучение и обучение в специализированных общеобразовательных организациях. Важно понимать, что при любом варианте образование ребенка с ОВЗ осуществляется по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Исходя из нормативных требований, любая общеобразовательная организация, в которой обучаются дети с ОВЗ, обязана самостоятельно разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы (далее – АОП). При проектировании АОП важно понимать, что такие программы, с одной стороны, должны в полной мере соответствовать установленным законодательством требованиям к структуре и содержательному наполнению разделов, а с другой, отражать специфику ее реализации для обучающихся с конкретными видами ограничений по здоровью, учитывать психофизические особенности, возможности и потребности ребенка.

В предлагаемых рекомендациях представлен перечень материалов, с помощью которых образовательные организации, реализующие образовательные программы дошкольного образования, смогут разработать АОП в соответствии с требованиями современного законодательства.

Предлагаемый перечень включает подборку материалов разного целевого назначения: концептуальные материалы в помощь разработчикам адаптированных образовательных программ; нормативные документы федерального и регионального уровней, в соответствии с которыми такие программы разрабатываются; документы рекомендательного характера; методические материалы, на основе которых разрабатываются адаптированные образовательные программы.

Особую актуальность предложенной подборке источников, их классификации, придает то обстоятельство, что тема формирования и реализации

адаптированных образовательных программ мало разработана как в нормативном, так и научно-методическом, технологическом аспектах. Кроме того, практически отсутствует анализ содержания различных источников информации об особенностях составления и реализации таких программ, не описаны механизмы соединения в структуре и содержании АОП новых нормативных требований и накопленного в широкой практике специального (коррекционного) образования опыта организации образовательного процесса для детей с ОВЗ.

В этой связи, концептуальные материалы могут служить целями-ориентирами деятельности образовательных организаций при определении подходов к содержанию адаптированных образовательных программ. Так, при проектировании целевого раздела АОП разработчикам важно отразить идеи, принципы и подходы общего образования, сформулированные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, фундаментальном ядре содержания общего образования, проекте Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации. Данные материалы для разработчиков адаптированных образовательных программ являются методологическими основаниями.

Особое значение для разработки содержательного и организационного разделов АОП имеет проект Концепции федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В условиях отсутствия федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – СФГОС) данные материалы могут быть использованы разработчиками для формулирования целей и задач адаптированной образовательной программы, конкретизации принципов и подходов к ее реализации, планируемых результатов (целевой раздел), а также системы специальных условий освоения АОП обучающимися с конкретными видами нарушений здоровья (организационный раздел).

При разработке образовательной организацией АОП особое значение имеет нормативный подход, в соответствии с которым разработчикам таких программ необходимо руководствоваться, прежде всего, нормативными основаниями.

Нормативными основаниями, напрямую регламентирующими вопросы разработки адаптированных образовательных программ, являются Федеральный закон ФЗ-273 «Об образовании в РФ» и федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Кроме того, важную роль в содержательном наполнении АОП играют отдельные распорядительные документы федерального уровня (приказы Министерства образования и науки Российской Федерации).

Федеральный закон ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», во-

первых, определяет статус адаптированных образовательных программ, во-вторых, формулирует полномочия и права образовательных организаций по их разработке и реализации, в-третьих, предъявляет требования к организации получения образования обучающимися с ОВЗ в соответствии с правами последних. Так для понимания статуса АОП необходимо рассматривать понятие «адаптированная образовательная программа» как комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, форм аттестации. Данный комплекс представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов, *адаптированных для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей* и при необходимости *обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию* указанных лиц.

Адаптированная образовательная программа является обязательным локальным нормативным актом образовательной организации, который должен обеспечивать на институциональном уровне реализацию целей общего образования соответствующего уровня.

Так, дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности. При этом освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся.

Важными для понимания роли и места АОП в образовательном процессе образовательной организации являются статьи 11, 12 и 79 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», в которых акцентируется внимание на том, что:

- образовательная программа определяет содержание образования соответствующего уровня (образовательные программы дошкольного образования, начального общего образования, основного общего, среднего общего образования);
- образовательная программа разрабатывается в соответствии с

федеральными государственными образовательными стандартами соответствующего уровня общего образования.

Закон определяет также, что образовательная программа отражает совокупность компонентов федеральных государственных образовательных стандартов, которая включает в себя требования к:

1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;

2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) результатам освоения основных образовательных программ;

– содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида.

– На уровне федеральной нормы закреплено, что в образовательных организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися. Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя 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 обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах, т.е. инклюзивно, а также в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

При этом, определяя статус АОП как обязательного локального акта, стоит обратить внимание руководителей общеобразовательных организаций на тот факт, что в соответствии со статьей 92 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. Целью государственной аккредитации образовательной деятельности является подтверждение соответствия федеральным государственным образовательным

стандартам образовательной деятельности по основным образовательным программам и подготовки обучающихся в конкретной общеобразовательной организации.

Таким образом, адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования являются предметом государственной аккредитации. Адаптированные образовательные программы дошкольного образования аккредитации не подлежат, однако, являются объектом государственного контроля и надзора в сфере образования, а также внутренней системы оценки качества. Полномочия и права образовательных организаций по разработке и реализации АОП четко сформулированы в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации».

Во-первых, образовательная организация обязана обеспечивать реализацию в полном объеме образовательных программ, соответствие качества подготовки обучающихся установленным требованиям, соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным и психофизическим особенностям, предоставить условия для обучения детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медицинской-педагогической коррекции; осуществлять психолого-педагогическую помощь таким обучающимся, которая включает в себя:

психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;

коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;

комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;

помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.

Во-вторых, образовательная организация вправе иметь в своей структуре различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения и режима пребывания обучающихся; психологические и социально-педагогические службы, обеспечивающие социальную адаптацию и реабилитацию нуждающихся в ней обучающихся; использовать при реализации образовательных программ различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение; определять содержание образования, выбирать учебно-методическое обеспечение.

Наконец, для уточнения нормативных подходов к проектированию и реализации адаптированных образовательных программ, сформулированных в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» важно рассмотреть права

обучающихся с ОВЗ и их родителей (законных представителей) на получение образования, а также требования к организации обучения таких обучающихся.

Под обучающимся с ограниченными возможностями здоровья понимается физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Категории таких обучающихся также выделены в законе: глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и другие.

Дети с ОВЗ при обучении по адаптированным образовательным программам (а также их родители, законные представители) помимо общих для всех обучающихся прав имеют право: обучаться на основании заключения медицинской организации и обращения родителей (в письменной форме) в образовательных организациях, в которых проводятся необходимые лечебные, реабилитационные и оздоровительные мероприятия; обучаться на дому или в медицинских организациях; получать бесплатную психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь; обучаться по адаптированной образовательной программе, в том числе по индивидуальному учебному плану в пределах осваиваемой такой программы, в специально созданных для получения образования условиях; а также выбирать формы получения образования и формы обучения с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Родители обучающихся с ОВЗ имеют право высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей.

Таким образом, ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» определяет: понятие «адаптированная образовательная программа», ее статус обязательного локального акта образовательной организации, в которой обучаются дети с ОВЗ; формулирует нормативные требования к структуре, содержанию и результатам реализации адаптированных образовательных программ, а также объем полномочий и ответственности общеобразовательной организации по разработке и реализации АОП в соответствии с правами обучающихся с ОВЗ.

Другим нормативным основанием, четко регламентирующим структуру и содержание адаптированных образовательных программ образовательных организаций, являются федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования.

В силу того, что законом «Об образовании в Российской Федерации» федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС)

определен как совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня, при этом требования включают в себя требования к структуре образовательных программ, условиям их реализации, а также результатам освоения таких программ и одновременно являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся.

Образовательной организации при разработке АОП необходимо в полной мере отразить требования ФГОС к структуре и содержанию образовательных программ. Данные требования к результатам, структуре и условиям освоения образовательных программ учитывают возрастные и индивидуальные особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

При разработке образовательной организацией адаптированной образовательной программы необходимо руководствоваться также приказами Министерства образования и науки Российской Федерации, утверждающими Порядки организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам.

Данные распорядительные акты являются обязательными для исполнения всеми образовательными организациями. В этих нормативных документах конкретизируются особенности организации образовательного процесса для воспитанников и учащихся с ограниченными возможностями здоровья, которые обязательно должны учитываться в содержании.

Так, Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам дошкольного образования регламентирует, что образование воспитанников с ОВЗ в дошкольной образовательной организации может осуществляться в группах компенсирующей или комбинированной направленности, а также в специализированных дошкольных образовательных организациях.

При этом в группах компенсирующей направленности осуществляется реализация адаптированной образовательной программы дошкольного образования только для детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

В группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Итак, изучение и использование комплекса нормативных документов позволит образовательным организациям разработать адаптированные образовательные программы в соответствии с законодательством и обеспечить учет индивидуальных особенностей конкретных обучающихся, определить оптимальную стратегию освоения ими АОП.

При формировании содержания адаптированных образовательных программ целесообразно изучить отдельные распорядительные документы федерального и регионального уровней с целью отражения их положений в соответствующих разделах АОП.

Письмо Минобрнауки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» можно использовать при разработке раздела АОП «Система условий» в части рекомендаций по содержанию пакетов специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами.

Кроме того, в данном документе описаны модели интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду дошкольного образовательного учреждения. Эти модели не потеряли актуальность и в условиях нового законодательства и могут быть использованы, в частности, при разработке программы коррекционной работы.

Среди современных распорядительных документов федерального уровня важно отметить Письмо Министерства образования и науки РФ «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

В Письме описана специфика деятельности в современных условиях специальных образовательных организаций реализующих АОП для обучающихся глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, а также со сложными дефектами и других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Определено в качестве инновационного направления – развитие инклюзивных (интегрированных) форм обучения инвалидов, предоставление возможности выбора для ребенка образовательного и реабилитационного маршрута, определения формы и степени его инклюзии (интеграции) в образовательную среду, на основе решений психолого-медицинско-педагогических комиссий, исходя, из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка, с непосредственным участием его родителей. Данные материалы могут быть положены в основу определения стратегии реализации АОП и отражены в разделах «Система условий», «Учебный план».

Раздел 2. Особенности содержательного наполнения разделов адаптированной образовательной программы дошкольной образовательной организации с учетом специфики контингента воспитанников

При разработке дошкольной образовательной организацией адаптированной образовательной программы дошкольного образования в качестве методических рекомендаций целесообразно использовать примерные основные образовательные программы дошкольного образования. Данные учебно-методические материалы позволяют разработчикам конкретизировать требования ФГОС дошкольного образования к содержательному наполнению обязательной части каждого из разделов адаптированной образовательной программы.

Раскроем содержание деятельности по проектирования адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ОВЗ.

В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования адаптированная образовательная программа в своей структуре имеет три раздела: целевой, содержательный и организационный, наполнение которых также определено требованиями ФГОС дошкольного образования к структуре образовательных программ.

Целевой раздел адаптированной образовательной программы в соответствие с требованиями включает три компонента:

- пояснительную записку;
- значимые для разработки и реализации Программы характеристики, в том числе характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ (описание клинико-психологических характеристик детей с различными категориями отклонений в развитии);
- целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения адаптированной образовательной программы дошкольного образования);
- систему оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с ОВЗ адаптированной образовательной программы дошкольного образования.

Остановимся детально на содержании каждого из выделенных выше компонентов целевого раздела. Адаптированной образовательной программы.

Пояснительная записка адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ОВЗ разрабатывается на основе требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, определенных ФГОС дошкольного образования, которые являются необходимыми. Достаточность определяется полнотой информации, позволяющей судить об особенностях адаптированной образовательной программы с учетом уровня и выраженности отклонений в развитии ребенка.

Анализ структурных компонентов позволяет рекомендовать дошкольной

образовательной организации следующую универсальную структуру пояснительной записи, соответствующую требованиям ФГОС дошкольного образования в части структуры основной образовательной программы:

- 1) цель и задачи реализации адаптированной образовательной программы, конкретизированные в соответствии с требованиями специального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ к результатам освоения адаптированной образовательной программы;
- 2) принципы и подходы к формированию адаптированной образовательной программы;
- 3) общая характеристика адаптированной образовательной программы;
- 4) общие подходы к организации коррекционной работы.

Таким образом, проектирование пояснительной записи включает два этапа:

- 1) разработка целевого компонента (цели, задачи, принципы, подходы к формированию программы и организации коррекционной работы) на основе ФГС ДО и СФГОС и примерных основных образовательных программ;
- 2) представление общей характеристики адаптированной образовательной программы.

При определении цели и задач реализации адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ОВЗ целесообразно учесть целевые ориентиры, представленные во ФГОС дошкольного образования и в примерных основных образовательных программах.

В то же время определение целей и задач требует уточнения с учетом особенностей контингента воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, миссии дошкольной образовательной организации, социального заказа, особенностей образовательного процесса, взаимодействия с социальными партнерами, традиций и реализуемых инновационных проектов.

Следующим этапом проектирования адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ОВЗ является отбор принципов и подходов к формированию содержания и психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в коррекционно-образовательном процессе.

Система коррекционно-развивающей работы базируется на следующих **общедидактических принципах**:

1. **Принцип целенаправленности педагогического процесса.** Цель как закон определяет характер и способ действий человека. Исходя из общих целей воспитания и развития личности ребенка, в ходе коррекционно-педагогической деятельности происходит соотнесение существующего уровня развития ребенка с предполагаемым, проектируемым эталоном, что создает основу для формирования программы коррекционной деятельности, определения этапов ее реализации, путей, способов и средств достижения предполагаемого результата.

2. **Принцип целостности и системности педагогического процесса.** Если педагогический процесс рассматривать как систему, т.е. как совокупность

элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих соответственную целостность, единство, то коррекционно-педагогическая деятельность будет являться ее элементом, подсистемой, субсистемой. В то же время коррекционная деятельность имеет свою структуру, упорядоченное множество своих взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления.

3. Принцип гуманистической направленности педагогического процесса и уважения к личности ребенка определяет необходимость гармонического сочетания целей общества и личности, ориентацию учебно-воспитательного процесса на личностные возможности ребенка, его интересы и потребности.

4. Принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе является важным звеном коррекционного процесса. Только понимая и осознавая необходимость проводимых перемен в поведении, активно помогая их осуществлению, желая и стремясь их ускорить и реализовать, можно говорить об успешности и результативности коррекционно-педагогического процесса, надеяться на успех. Превращение воспитанника из объекта в субъект педагогической деятельности – длительный и сложный процесс, но без него невозможно надеяться на положительный результат. Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий. Этот принцип оптимизирует педагогический процесс, мобилизует в нем социально значимые силы, создает поле дополнительного педагогического влияния, подключая воздействие родителей, сверстников.

Далее целесообразно представить **принципы организации коррекционно-развивающей работы** с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного дошкольного учреждения:

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.

При определении целей и задач коррекционно-педагогической деятельности необходимо исходить из ближайшего прогноза развития ребенка, а не сиюминутной ситуации его отклоняющегося поведения. Своевременно принятые превентивные (профилактические) меры позволяют избежать ненужных осложнений в его развитии и поведении, а, следовательно, необходимости развертывания в дальнейшем полномасштабных специальных коррекционных мероприятий. Вместе с тем любая программа коррекции развития воспитанника должна быть направлена не только на коррекцию отклонений в развитии и поведении, на их предупреждение, сколько на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности ребенка.

2. Принцип единства диагностики и коррекции обеспечивает целостность педагогического процесса. Невозможно вести эффективную и полномасштабную

коррекционную работу, не зная исходных данных об объекте. Трудно подобрать необходимые методы и приемы коррекции отклоняющегося поведения и развития, если у нас нет объективных данных о ребенке, особенностях его развития и взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного систематического контроля, фиксации произошедших изменений или их отсутствия, т.е. контроля динамики хода и эффективности коррекции; проведения диагностических процедур, пронизывающих (охватывающих) все этапы коррекционно-педагогической деятельности – от постановки целей до ее достижения, получения конечного результата.

3. Принцип планирования и организации специальной коррекционно-воспитательной работы с учетом структуры дефекта, индивидуальных особенностей детей.

Осуществление общеобразовательных задач неразрывно связано с решением задач коррекционных.

4. Принцип группировки учебного материала в разных разделах программы по темам, которые являются сквозными на весь период дошкольного обучения. Коррекция и формирование в процессе всех видов деятельности двигательных умений и навыков, коррекции нарушений психического и речевого развития.

5. Принцип реализации деятельностного подхода к коррекционно-воспитательной работе, т.е. проведение всех видов воспитательной работы – образовательной и коррекционной в русле основных видов детской деятельности.

При планировании и организации коррекционно-педагогической работы следует выбрать наиболее адекватную целям и задачам коррекции модель деятельности, чтобы в ее содержании, формах и методах реализации были посильны сложные задания, которые ребенок в состоянии был бы выполнить, а разрешение их направляло бы его в положительное русло развития. Принцип деятельностного подхода является методологическим принципом построения процесса коррекции, определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей, подчеркивая, что исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности ребенка, создание необходимых условий для его активного проявления, действий в ходе коррекционной работы.

Ведущая деятельность ребенка определяет его отношение к миру, позицию и взаимодействие с теми элементами социальной среды, которые в соответствующий момент являются источниками развития, задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений «ребенок – сверстник», «ребенок–взрослый».

6. Принцип комплексного использования методов и приемов

коррекционно-педагогической деятельности. В коррекционной педагогике необходима некая совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих и индивидуально-психологические особенности личности, и состояние социальной ситуации, и уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, и подготовленность к его проведению учителей – дефектологов, воспитателей. Должны присутствовать при этом и определенная логика и последовательность применения педагогических методов и коррекционных приемов, определенная ступенчатость воздействия на сознание ребенка, его эмоционально-чувственную сферу, вовлечения его в активную индивидуальную или групповую деятельность со сверстниками или взрослыми.

7. Принцип компетентностного подхода

Развитие познавательной деятельности осуществляют специалисты: учителя-дефектологи, воспитатели.

Развитие и коррекцию речи проводят учителя-логопеды.

Коррекцию имеющихся нарушений обеспечивают учителя-дефектологи (сурдо-, тифло-, олигофренипедагоги).

Педагог-психолог обеспечивает психологическое здоровье детей, коррекцию и развитие личности ребёнка.

Воспитатели организуют совместную деятельность, проводят режимные моменты. Планируют свободную самостоятельную деятельность детей, которая наполняется образовательным содержанием за счет создания педагогом разнообразной предметной среды. Это позволит обеспечить широкий выбор деятельности, соответствующей интересам ребенка, включить их во взаимодействие со сверстниками или действовать индивидуально.

Работу по физическому воспитанию осуществляют инструктор по физическому воспитанию, инструктор-методист ЛФК.

Развитие музыкально-художественной деятельности осуществляет музыкальный руководитель.

8. Принцип учёта психофизического состояния ребенка при определении объёма и характера проводимой с ним работы по освоению образовательной программы. Образовательный процесс в ДОУ должен осуществляться на основе модели взаимодействия структурных подразделений – коррекционно-развивающего и лечебно-реабилитационного. Это позволит организовать и систематизировать последовательность медицинских и педагогических мероприятий, обеспечить относительную равномерность медицинской и педагогической нагрузки на ребенка.

9. Принцип дифференциированного подхода к коррекционной работе, которая строится с учетом состояния здоровья (первичного дефекта и вторичных отклонений). Контингент детей с ОВЗ крайне не однороден. Это определяет необходимость сочетания индивидуальных программы для детей со сложной

структурой дефекта и индивидуального коррекционного маршрута для других детей с ОВЗ. Поэтому педагоги проводят индивидуальные, подгрупповые занятия, фронтальные занятия. Для некоторых категорий детей с ОВЗ это могут быть занятия по физической культуре и музыке.

10. Принцип приоритетного формирования качеств личности, необходимых для дальнейшей социальной адаптации.

Весь образовательный процесс образовательного учреждения строится таким образом, чтобы у детей, формировалась активная жизненная позиция, оптимизм, коммуникабельность, уверенность в своих силах.

12. Принцип планирования и проведение всех образовательных и коррекционно-воспитательных мероприятий на основе максимально сохранных в своем развитии функций с коррекцией нарушенных функций и формирование приемов их компенсации.

Чем тяжелее патология, тем больше акценты смещаются в сторону создания компенсаторных средств.

Это означает, что нужно формировать функциональные системы за счет более активного развития сохранных функций, на основе индивидуальной коррекционно-развивающей программы.

13. Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.
Ребенок не может развиваться вне социального окружения, он активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Отклонение в развитии и поведении ребенка – результат не только его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на него родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогов, т.е. сложности в поведении ребенка – следствие его отношений с ближайшим окружением, особенностей их совместной деятельности и общения, характера межличностных контактов с социумом. Следовательно, успех коррекционной работы с ребенком без сотрудничества с родителями или другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в развитии и поведении оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезультатным.

Подходы к проектированию адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ОВЗ отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Так в п.7 ФГОС ДО определена одна из задач: «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».

В качестве основополагающих подходов определены системно-деятельностный и компетентностный.

Считаем целесообразным в качестве принципов и подходов к формированию

АОП для детей с ограниченными возможностями здоровья выделить следующие:

- полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;
- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее – индивидуализация дошкольного образования);
- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;
- сотрудничество Организации с семьёй;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;
- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);
- учёт этнокультурной ситуации развития детей.
- принцип развивающего образования, реализующийся через деятельность каждого ребенка в зоне его ближайшего развития;
- соответствие критериям полноты, необходимости и достаточности, то есть достижение поставленных целей и решение задач только на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному «минимуму»;
- принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;
- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;
- построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра;
- принцип непрерывности образования обеспечивает связь всех ступеней дошкольного образования, от раннего и младшего дошкольного возраста до старшей и подготовительной к школе групп. Приоритетом с точки зрения непрерывности образования является обеспечение к концу дошкольного детства такого уровня развития каждого ребенка, который позволит ему быть успешным при обучении по программам начальной школы. Соблюдение принципа преемственности требует не только и не столько овладения детьми определенным объемом информации, знаний, сколько формирование у дошкольника качеств,

необходимых для овладения учебной деятельностью – любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности и др.;

- принцип системности. Образовательная программа представляет собой целостную систему высокого уровня: все компоненты в ней взаимосвязаны и взаимозависимы».

Далее разработчикам адаптированной образовательной программы для детей дошкольного возраста с ОВЗ необходимо дать ее общую характеристику и подходы к организации коррекционной работы. В качестве необходимых могут быть рекомендованы следующие подходы:

- построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми с учетом выраженности отклонений в развитии;
- системный подход к организации коррекционно-развивающей работы;
- преемственность всех этапов коррекционно-развивающей работы: диагностического, отборочного, содержательного, организационного, мониторингового.

Таким образом, будет сформирована пояснительная записка в АОП.

Следующим этапом в разработке АОП является описание существенных психолого-педагогических характеристик детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Примеры таких характеристик предложены ниже.

Психолого-педагогическая характеристика детей с тотальным недоразвитием

Умственная отсталость – это стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы (ЦНС).

Степень поражения ЦНС может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступления. Поэтому этиология патологического развития может быть самой разнообразной, а это, в свою очередь, вызывает индивидуальные особенности физиологического, эмоционально-волевого и интеллектуального развития умственно отсталого ребенка.

По степени выраженности умственной отсталости выделяют четыре категории: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую УО.

Дети – с глубокой умственной отсталостью не обучаются в школе и находятся в специальных учреждениях системы министерства социального обеспечения, где им оказывается необходимая медицинская помощь, наблюдение и уход.

Дети – с умеренной умственной отсталостью обладают определенными возможностями к овладению речью, усвоению отдельных несложных трудовых навыков. Однако наличие грубых дефектов восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально – волевой сферы делает обучение этих детей трудным, но практически относительно возможным.

Дети – с легкой умственной отсталостью посещают специальное

(коррекционное) образовательное дошкольное учреждение и в будущем обучаются во вспомогательной школе.

Каждый ребенок в полном смысле «особый»: у него свой тип восприятия, внимания, памяти, характер и темперамент. Все психические проявления у таких детей выражены ярче, рельефнее по сравнению с обычными детьми.

Особенностью **эмоциональной сферы** детей с умственной отсталостью является недоразвитие более сложных и дифференцированных эмоций. В своих эмоциональных переживаниях, дети не могут отделить главное от второстепенного. Поэтому они могут давать эмоциональные бурные реакции по ничтожным поводам и слабо реагировать на серьезные жизненные события.

Не могут оценивать возможные последствия тех или иных поступков, событий, как и в мышлении характера, тугоподвижность, слабая переключаемость, инертность и стереотипность эмоций. Познавательные эмоции обычно не развиты. Часто наблюдается неадекватность эмоциональных реакций, не способность подавлять свои непосредственные влечения. Вне обучения не происходит существенных изменений в состоянии эмоционально-волевой сферы. У ребенка длительно задерживаются трудности в регуляции поведения, не возникает, потребность в произвольном управлении поведением. В своих действиях дети оказываются не целенаправленными, у них нет желания преодолевать на пути к цели даже пассивные трудности. Дети не стремятся довести начатое дело до конца, отказываясь от него при малейшей трудности.

В **контакт** с детьми и взрослыми такие дети вступают чаще всего с трудом. Контакт непродуктивный, нестойкий, поверхностный. Однако некоторые дети в контакт вступают легко и свободно, но, как правило, он малопродуктивен и непродолжителен.

Работоспособность у детей низкая, они быстро утомляются.

Умственно отсталые дети не умеют руководить своими действиями, у них нет инициативы, они не самостоятельны, не умеют преодолевать различные препятствия, противостоять любым искушениям. Умению жить, разбираться в практических вопросах, развитию эмоционально-волевых качеств педагоги должны отдавать должное внимание. Чувства у умственно отсталых детей часто бывают неадекватны. Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит к тому, что у детей с опозданием и трудом формируются высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственность. У умственно отсталых детей часто бывают расстройства настроения (эйфория, апатия), приподнятость или вялость.

У умственно отсталых детей не наблюдается также **соподчинения мотивов**; импульсивные действия, сиюминутные желания – преобладающие мотивы их поведения.

Очень распространены у умственно отсталых детей приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления

далеко не всегда адекватны. У них возникают «тупиковые подражания» – эхолалическое повторение жестов и слов без понимания их смысла.

Совсем по иному, чем в норме, складывается **общение**, как со взрослыми, так и с коллективом сверстников. Ограниченнность средств общения, речевых и неречевых, непонимание ситуации, отображаемой в игре, ведут к тому, что умственно отсталые дети в большинстве случаев оказываются отверженными во дворе, в массовом детском саду.

Желание самоутвердиться в такой ситуации, характерное для дошкольников, приобретает патологические формы: с одной стороны, они становятся озлобленными и могут вести себя жестоко по отношению к более слабым, а с другой стороны, развивающийся комплекс неполноценности делает их еще более отверженными в среде сверстников.

При интеллектуальной недостаточности оказывается дефектной уже первая ступень познания – **восприятие**. У детей нарушены процессы ощущения и восприятия, процессы непосредственного отражения действительности. Ощущать и воспринимать можно те свойства и предметы внешнего мира, которые действуют на анализаторы (глаз, ухо, кожа). У умственно отсталых детей наблюдается узость восприятия (сегментарное, ситуативное), поэтому они плохо понимают содержание картин, плохо различают цвета, геометрические формы и особенно оттенки, пытаются читать неосмысленно, а по буквам угадывают слова.

Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия у ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Лишь немногие дети с интеллектуальной недостаточностью к концу дошкольного возраста достигают уровня развития восприятия, с которого нормально развивающиеся дети начинают дошкольный возраст. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов.

Часто восприятие умственно отсталых детей страдает из-за снижения у них слуха, зрения недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранны, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия.

Умственно отсталым детям требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Не достигаются без специального обучения возможность обобщения по выделенным признакам, умение выстроить по определенному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду.

Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи

между частями, персонажами и прочие. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью, это при обучении проявляется в замедленном темпе узнавания предметов, сходных по звучанию звуков, слов, сходных букв и цифр.

Отличается также узость объема восприятия. Дети выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, не видя более важный для общего понимания материал. Характерным является нарушение избирательности восприятия.

Страдает формирования целостного образа: у половины детей образ не может стать основой действия и не воспроизводится ребенком ни в какой форме (ни форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины имеются искаженные, неполноценные образы. Дети с интеллектуальной недостаточностью не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Поздно и частое полноценно происходит соединение восприятия со словам, а это, в свою очередь, задерживает формирования представлений об окружающем предметном мире.

Восприятие неразрывно связано с **мышлением**. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. И как показывают исследования отечественных ученых (В.Г. Петровой, Б.И. Тенского, И.М. Соловьева, Н.М. Стадненко, Ж.И. Шиф и др.) все мыслительные операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Мышление имеет конкретный, ситуационный характер: дети испытывают наибольшие затруднения в процессах обобщения, понимании причинно-следственных отношений. В старшем дошкольном возрасте они не справляются с заданиями на дифференциацию предметов по существенным признакам, поэтому особые затруднения испытывают в заданиях на классификацию выделения четвертой «лишней» картинки, при понимании скрытого смысла рассказа.

Недостаточность абстрактного мышления обуславливает трудность в усвоении детьми счета и особенно в решении задач. Не понимая смысла задач, они решают их часто механически, с трудом воспринимают помощь взрослого.

При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предмета. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

При сравнении предметов выделяют не существенные признаки. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства между предметами.

Особенно затруднен перенос усвоенного в конкретном задании способа

действия в новые аналогичные условия. Это обусловлено как спецификой самого мышления, так и малой подвижностью, инертностью психических процессов. Характерна склонность к стереотипности в мышлении и действиях. Все виды деятельности и поведения детей, однообразны, стереотипны, с преобладанием элементов подражания и копирования.

Развитие мышления умственно отсталых детей трудная, но принципиально разрешимая задача. Она достигается с помощью приемов обучения, где главное – методически грамотный переход от наглядного показа к словесно-логическому обобщению.

У умственно отсталых детей слабость регулирующей роли мышления, поэтому ребенок не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Этот недостаток тесно связан с некритичностью мышления. Им свойственно не сомневаться в правильности своих предположений. Они редко замечают свои ошибки. Умственно отсталые дети не предполагают, что их действия могут быть ошибочными.

Уровень **внимания** умственно отсталых детей весьма низок. Дети смотрят на предмет или изображение, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого развития внимания они не улавливают многое из того, что говорит педагог. Внимание у детей рассеянное, привлекается с трудом, удерживается на непродолжительное время. Истоцаемость внимания обусловлена колебанием психической активности.

Особенности восприятия и осмысления детей учебного материала неразрывно связаны с особенностями их **памяти**. Основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У умственно отсталых детей позже, чем у нормально развивающихся сверстников, формируется произвольное запоминание.

Слабость памяти проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Воспроизведение – процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Умственно отсталые дети все новое усваивают крайне медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое, не умеют во время пользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. У них наблюдается несовершенство памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. Они не умеют целенаправленно заучивать и

припоминать.

Характерной особенностью памяти умственно отсталых детей является эпизодическая забывчивость, которая обусловлена переутомлением нервной системы из – за общей ее слабости. У этих детей чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

Наряду с указанными особенностями психических процессов отличаются недостатки в развитии **речевой деятельности**, физиологической основой которой является нарушение взаимодействие между первой и второй сигнальной системами. Страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая.

Среди детей с интеллектуальной недостаточностью имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью.

Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой. Речь не отражает истинных, интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ребенку знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, длительно сохраняется ситуативное понимание значения слова. В ряде случаев наблюдается эхолалическая речь. Речь настолько слабо развита, что не может осуществлять и функцию общения, регулировать собственную деятельность ребенка – у детей наблюдается в отдельных случаях сопровождающая речь, но слабо развивается фиксирующая и планирующая. Сопровождающая речь часто производит впечатления несоотнесенной. Все эти особенности психических процессов детей с интеллектуальной недостаточностью влияют на характер протекания их деятельности.

Все эти особенности психических процессов умственно отсталых дошкольников влияют на характер протекания их **деятельности**. Продуктивные виды деятельности у детей с нарушениями интеллекта вне обучения фактически не возникают. У детей не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок, отмечается непреднамеренное черкание. Иногда рисунки примитивны, фрагментарны, не передают целостного образа предмета, искажают его форму и пропорцию.

В связи с недоразвитием зрительно-двигательной координации и с моторными трудностями, техника изобразительной деятельности остается у умственно-отсталых дошкольников весьма примитивной. Они не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство эмоциональной выразительности.

Если у детей появляются предметные рисунки, то эти рисунки, с одной

стороны примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предмета, искажают их форму и пропорции, с другой – представляют собой усвоенный ребенком графический штамп, не отражающий для него реальный предмет. В связи с недоразвитием зрительно – двигательной координации и с моторными трудностями, техника изобразительной деятельности остается весьма примитивной. Особенно показательным то, что дети, умеющие рисовать, не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство эмоциональной выразительности.

Очень своеобразными оказываются и действия, осуществляемые с конструктивными материалами. У необученных детей присутствует действия, которые по своей сущности противоречат конструктивным свойствам строительных материалов и не имеют познавательной направленности. К их числу относятся облизывание, покусывание, отбрасывание, постукивание об стол, хаотично нагромождают друг на друга, сооружают бесформенные постройки, которые не имеют предметного содержания.

Таким сооружениям свойственна крайняя неустойчивость из-за нарушения различных, предметных действий – накладывание, совмещение, вталкивания, поворачивания и т. д. Некоторые дети специально разбивают постройки, радуясь моменту разрушения. Отсутствие направленности на получения продуктивного результата, процессуальные действия со строительными материалами из специального обучения остаются до конца дошкольного возраста.

Развитие **игры** в младшем дошкольном возрасте является прямым продолжением предметной деятельности. Может возникнуть только на ее основе, на определенном уровне ее развития. В то же время к началу дошкольного возраста у детей с интеллектуальной недостаточностью фактически совсем не возникает предметная деятельность.

Интерес детей к предметам, в частности к игрушкам оказывается кратковременным, так как побуждается лишь их внешним видом. У не обучаемых детей младшего дошкольного возраста наряду с не специфическими манипуляциями наблюдается большое количество неадекватных действий с предметами. Количество их резко убывает лишь на шестом году, уступая место специфическим манипуляциям, ведущим к ознакомлению со свойствами и отношениями объектов. Большее место начинают занимать процессуальные действия.

Однако подлинной игры не возникает без обучения. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета.

Дети не используют предметы – заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре этих детей не возникает. Не

развивается в игре и функции речи, у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но как правило, и сопровождающей.

В физическом развитии умственно отсталого дошкольника, так же, как и в психическом, имеются общие тенденции с развитием нормальных детей.

Наряду с этим наблюдается и множество отклонений, в основе которых лежит диффузное поражение мозга. Эти отклонения находят свои выражения в ослабленности организма, в нарушениях соматического состояния, большей подверженности простудным и инфекционным заболеваниям, в общем, физическом недоразвитии (вес, рост), в нарушении развития статики и локомоции, основных движений, мелкой моторики, осанки, координации элементарных двигательных актов, в нарушении равновесия.

Из-за нарушения нервной регуляции мышечной деятельности, нарушается контроль за двигательными актами, возникают трудности в формировании произвольных движений, в становлении их целенаправленности, координированности, пространственной ориентировки. У многих детей возникают сопутствующие движения – синкенезии.

Однако у разных детей нарушения в физическом развитии могут иметь разный характер, разную степень выраженности, выступать в разных сочетаниях. Вместе с тем, индивидуальные различия в физическом развитии детей очень велики. Разброс показателей здесь много больше, чем у детей с нормальным интеллектом.

Умственно отсталые дети имеют разный уровень овладения **навыками самообслуживания**. Движения у детей при выполнении действий, связанных с самообслуживанием, неуверенные, нечёткие, часто замедленные или суетливые, недостаточно целенаправленные. Сильно выражена несогласованность действий обеих рук. У детей нет понимания последовательности и логики всех действий, входящих в навык.

Отмечаются особенности **музыкального воспитания** детей с интеллектуальной недостаточностью. У детей наблюдается резкое снижение внимания к музыкальному звучанию. Недостаточность эмоциональной отзывчивости на музыку сохраняется у не обученных детей до конца дошкольного возраста. Они остаются безучастными к звучанию и спокойных лирических мелодий, плясовой, и маршевой музыки.

У части детей наблюдается неадекватные эмоциональные проявления при восприятии различных, характерных пьес и песен. Это связано с общим нарушением эмоционально – волевой сферы, слабостью интереса к окружающим предметам явлениям вообще. Но в значительной степени это зависит от характера педагогических условий, в частности от музыкальной среды, которая окружала ребенка до поступления в дошкольное учреждение.

Эмоциональная отзывчивость на музыку развивается на протяжении всего

дошкольного возраста. К старшему дошкольному возрасту, обучаясь в детском саду, они начинают проявлять интерес к музыке, у них появляются любимые музыкальные игры, песни, пляски. Они уже могут чувствовать эмоциональный характер музыкальных пьес и адекватно передавать это настроение в движение, в подборе наглядного материала и пр. Формирования умения чувствовать характер и адекватно отзываться на музыку имеет большое значение для эмоционального развития этих детей, для формирования определенной культуры эмоций.

Далее представляем примерную психолого-педагогическую характеристику детей с нарушениями речи.

Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи. От других категорий детей с особыми нуждами их отличают нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития. Выделение этих дифференцирующих признаков необходимо для их ограничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей с олигофренией, задержкой психического развития, слепых и слабовидящих, детей с ранним детским аутизмом и др.

Дети с нарушениями речи подразделяются на ряд субкатегорий в зависимости от этиопатогенеза, клинической формы речевого дефекта, глубины и системной распространенности речевого расстройства, задач, содержания и методов логопедического воздействия. Глубокие нарушения различных сторон речи, ограничивающие возможности пользования языковыми средствами общения и обобщения, вызывают специфические отклонения со стороны других высших психических функций – внимания, памяти, воображения, вербально-логического мышления, эмоционально-волевой и личностной сферы и др., которые часто осложняют картину речевого нарушения ребенка.

Даже небольшие расстройства речи могут отрицательно влиять на общее развитие ребенка. Плохо говорящие дети часто подвергаются насмешкам со стороны сверстников, что делает их неуверенными в себе, застенчивыми, нерешительными, и в дальнейшем это способно привести к возникновению больших комплексов, что мешает преодолению дефекта, и развитию неуверенности в себе и собственных силах. Ребенок может начать избегать общения, что влияет на процесс социализации личности в целом.

Нарушения речи часто возникают вследствие органических или функциональных повреждений головного мозга.

В связи с этим у детей с расстройствами речевой функции зачастую наблюдаются различные сопутствующие нарушениям мозга нарушения психической деятельности: нарушения и задержки психического развития, эмоционально-волевой сферы, умственного развития, нарушения памяти,

внимания, познавательной деятельности.

В качестве общих признаков отмечаются позднее начало развития речи, скучный словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения, дефекты фонемообразования. Недоразвитие может быть выражено в разной степени: от отсутствия речи или лепетного её состояния до развёрнутой, но с элементами фонетического и лексико – грамматического недоразвития. В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. Степень выраженности названных отклонений весьма различна.

По данным исследований Р.Е. Левиной и Н.А. Никашиной, «патологии мозговых систем оформляют не только картину речевого недоразвития, но и всю психическую деятельность ребенка, что способствует затруднению его контакта с окружающими, возникновению частых реакций негативизма, склонности к образованию стереотипий, отрицательного отношения к новому, трудностей при переключении с одного вида деятельности на другой, медлительности всех психических процессов, скованности и неловкости моторики»

Память. В структуре дефекта познавательной деятельности детей с ТНР большое место занимают нарушения памяти. У детей с недоразвитием речи нарушена как непроизвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей непроизвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей. Наглядный материал детьми запоминается лучше верbalного, а непроизвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

У детей с недоразвитием речи страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации.

Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов.

Как пишут Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, «при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Нередки ошибки-привнесения, повторное называние предметов, картинок. Дети забывают сложные инструкции (трех-четырехступенчатые), элементы и последовательность предложенных для выполнения действий. У наиболее слабых детей низкая активность припомнения может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности».

Характерно, что нарушение внимания и памяти в большей степени затрагивают произвольную деятельность. Сосредоточение и запоминание на непроизвольном уровне происходит значительно лучше. Так, внимание при

просмотре мультфильма не надо мобилизировать и оно сохраняется в течение длительного времени. Или, например, ребенок значительно легче воспроизводит название шести-семи подарков на день рождения, чем четырех – пяти спрятанных на занятиях предметов.

Мышление. Как отмечают Н.С. Жукова, Е.М. Мастикова, Т.Б. Филичева, при первичном общем недоразвитии речи у детей формирование речи и мышления имеет свои качественные особенности. Так, начальные этапы психического развития детей с недоразвитием речи (на первом году жизни) не нарушены, предречевое развитие также в ряде случаев протекает правильно.

У этих детей в более ранние сроки развивается первое понимание обращенной речи (обычно к 1-1,5 годам), к концу первого года жизни у них формируется дифференцированное отношение к окружающему, они выделяют близких, дифференцированно относятся к игрушкам. Обращает на себя внимание выраженный познавательный интерес этих детей, достаточное развитие предметной и игровой деятельности.

Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления.

В младшем дошкольном возрасте у детей с недоразвитием речи прежде всего выявляется диссоциация речевого и психического развития. Психическое развитие этих детей опережает развитие речи. Находясь на первом уровне речевого развития и почти не владея словесными формами общения, эти дети отличаются эмоционально избирательным отношением к окружающему, у них рано формируется критичность к своей речевой недостаточности, проявляется выраженный интерес и стремление к познавательной деятельности.

Несмотря на несколько замедленный темп интеллектуального развития, в сравнении с возрастной нормой, у детей с нарушениями речи постепенно формируется обобщенное мышление, функция сравнения, появляется возможность выделения предметов по их существенным признакам. Дети с общим недоразвитием речи хорошо используют элементы помощи, способны применять приобретенные знания в новой ситуации. Хотя для детей данной категории все же требуется помочь во время формирования у них обобщенного образа действия и обобщенного мышления.

Недостаточность обобщенного, абстрактного мышления выявляется прежде всего в неспособности ребенка с недоразвитием речи установить сходство и различие между предметами и явлениями по существенным признакам, в затруднениях при выполнении заданий на классификацию и выделение четвертой

лишней картинки, в непонимании основного смысла рассказа, в больших трудностях формирования абстрактного счета.

Интеллектуальная деятельность детей с ОНР часто требует специальных побуждений и стимуляции, многие из них легко теряют конечную задачу, не могут составить внутреннего плана ее решения, т.е. в этих случаях можно предполагать недостаточное развитие динамики мыслительных процессов и внутренней речи. Их интеллектуальные возможности часто оказываются крайне неравномерными: отчетливо выявляется диссоциация в выполнении речевых и безречевых заданий. Для многих детей с речевыми нарушениями требуется больше времени при овладении абстрактным счетом и решением арифметических задач (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева).

И.Т. Власенко отмечает, что у детей с нарушениями речи обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов. Наиболее страдает у детей с абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение. Дети с ТНР с трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

В целом, по данным И.Т. Власенко, мышление детей с нарушениями речи является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным. При выполнении какого-либо задания дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, замедленностью.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина отмечают, что интеллектуальная деятельность детей с ТНР часто требует специальных побуждений и стимуляции, многие из них легко теряют конечную задачу, не могут составить внутреннего плана ее решения, т.е. в этих случаях можно предполагать недостаточное развитие динамики мыслительных процессов и внутренней речи.

Внимание. Для детей с недоразвитием речи наряду с нарушением мышления характерна и недостаточная сформированность и других психических процессов и функций. Так, например, нарушение внимания проявляется у таких детей в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки; не замечают неточностей в рисунках-шутках; не всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредотачивается и удерживается их внимание на чисто словесно материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки деятельности. А.В. Ястребова указывает:

«Для всех детей с общим недоразвитием речи характерен пониженный уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, трудности включения, распределения и переключения внимания».

О.Н. Усанова (1980) выделяет следующие особенности внимания детей с речевой патологией:

- нарушения концентрации внимания как следствие утомления;
- неадекватные колебания внимания;
- ограниченный объем внимания. Дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы; в связи с этим осуществление деятельности замедляется;
- «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может сосредоточиться на существенных признаках из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий;
- персеверация («прилипание») внимания, выражющееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Описанные нарушения внимания у детей с ТНР отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения знаниями, умениями и навыками, в том числе и речевыми.

Сенсорное развитие детей с нарушениями речи также имеет свои особенности: они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а главное – в обозначении этих свойств словом. Дети путают названия цветов, геометрических фигур, с трудом ориентируются в пространственных и временных отношениях, далеко не всегда используют те возможности восприятия, которыми

Слуховое восприятие детей с ТНР – слуховое внимание, тембровый, звукочастотный слух, ритмическое чувство, – также формируются у детей данной категории со значительной задержкой

Общая моторика. Детям с недоразвитием речи, наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Этот факт подтверждается анализом анамнестических сведений. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляют для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, детям трудны

движения перекатывания мяча с руки на руку, передачи его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием, прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания.

Мелкая моторика. У детей с нарушениями речи наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук. Это проявляется в недостаточной координации пальцев рук (например, при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и т. д.). Названные отклонения в двигательной сфере наиболее ярко проявляются у детей с дизартрией. Однако, нередки случаи, когда указанные трудности характерны и для детей с другими патологическими формами аномалий.

В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности.

У части детей с речевыми нарушениями имеют место признаки лишь общего недоразвития речи, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Отличаемые же малые неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений в дошкольном возрасте, дети этой группы нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе, а в дальнейшем в особых условиях обучения. Практика показывает, что направление детей с нерезко выраженными речевыми нарушениями в массовую школу может привести к возникновению вторичных невротических и неврозоподобных расстройств.

У ряда детей недоразвитие речи сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это осложненный вариант ТНР церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетически энцефалопатический симптомокомплекс нарушений.

Клиническое и психолого-педагогическое обследование таких детей выявляет наличие у них характерных нарушений познавательной деятельности, Обусловленных как самим речевым дефектом, так и низкой работоспособностью.

У некоторых детей имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия.

К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. В то же время у ребенка можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия.

Для одних детей с ТНР характерна гипервозбудимость, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, излишней двигательной активности: ребенок производит множественные движения руками и ногами, неусидчивый. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью.

Фиксация на речевом дефекте часто порождает у ребенка чувство ущемленности, а это, в свою очередь, делает специфическое отношение его к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива.

Часто дети с нарушениями речи характеризуются:

- повышенной возбудимостью к двигательной активностью. Ребенку трудно усидеть на одном месте и заниматься длительное время одним и тем же видом деятельности, руки и ноги его находятся в постоянном движении. Ребенок встает и ходит во время занятий, не реагируя на педагога, в перерывах между занятиями ведет себя чрезмерно активно, с трудом переключается с физической деятельности на умственную. Иногда наоборот, встречаются дети, отличающиеся заторможенностью и вялостью;

- эмоциональной неустойчивостью. Насыщение таких детей может резко и часто изменяться от радостного к плаксивому, от печального к агрессивному и т.д., иногда появляются признаки агрессии, беспокойства, настороженности. Нелестное замечание, плохая оценка, конфликт с другими детьми могут вызывать вспышки гнева, ярости и даже психические расстройства;

- низкой работоспособностью, в том числе и умственной. Ребенок способен работать только в определенном темпе, специфичном именно для него, и довольно непродолжительное время, затем наступает утомление, причем это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности;

- повышенной утомляемостью. Дети быстро устают, утомление может накапливаться и приводить к вспышкам раздражительности и плохому самочувствию;

- плохим самочувствием. Такие дети могут страдать головными болями, тошнотой и головокружением, плохо переносить жару и духоту;

- нескоординированностью движений и нарушением равновесия;

- ослаблением контроля за собственными действиями.

Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учебе.

Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами.

Организация образовательного процесса в группах для детей с нарушениями речи

Целью организации образовательного процесса является построение системы коррекционно-развивающей работы в логопедических группах для детей с тяжелыми нарушениями речи, предусматривающей полную интеграцию действий всех специалистов дошкольного образовательного учреждения и родителей дошкольников.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования планирование работы во всех пяти образовательных областях учитывает особенности речевого и общего развития детей с тяжелой речевой патологией.

Комплексность педагогического воздействия направлена на коррекцию речевого и психофизического развития детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития.

Педагогический процесс для детей с нарушением речи организуется в соответствии с возрастными потребностями и индивидуально-психологическими особенностями развития воспитанников.

Работой по образовательной области «Речевое развитие» руководит учитель-логопед, другие специалисты образовательного учреждения подключаются к работе и планируют образовательную деятельность в соответствии с рекомендациями учителя-логопеда.

В работе по образовательной области «Познавательное развитие» принимают участие воспитатели, педагог-психолог, учитель-логопед. Педагог-психолог организует работу по сенсорному развитию, развитию высших психических функций, становлению сознания, развитию воображения и творческой активности, совершенствованию эмоционально-волевой сферы, а воспитатели работают над развитием познавательной мотивации, формированием познавательных действий, первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира. Учитель-логопед помогает воспитателям выбрать адекватные методы и приемы работы с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка с нарушениями речи и этапа коррекционной работы.

Ведущими специалистами в области «Социально-коммуникативное развитие» выступают воспитатели и учитель-логопед при условии поддержки со стороны специалистов ДОУ и родителей воспитанников.

В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» принимают участие воспитатели, музыкальный руководитель и учитель-логопед.

Работу в образовательных областях «Физическое развитие» осуществляют инструктор по физическому воспитанию при обязательном подключении остальных педагогов и родителей дошкольников.

В логопедической группе коррекционное направление работы является

приоритетным, так как целью его является выравнивание речевого и психофизического развития детей. Все педагоги следят за речью детей и закрепляют речевые навыки, сформированные учителем-логопедом. Кроме того, все специалисты и родители воспитанников под руководством учителя-логопеда занимаются коррекционно-развивающей работой, участвуют в исправлении речевого нарушения и связанных с ним процессов.

Таким образом, коррекционная работа по преодолению недоразвития речи у детей осуществляется в результате комплексной медико-психологопедагогической помощи. Комплексное психолого-медицинско-педагогическое сопровождение воспитанников предполагает выбор и реализацию образовательного маршрута в соответствии с особыми образовательными потребностями ребенка, преодоление затруднений в освоении образовательной программы дошкольного образования.

Устранение речевых нарушений у воспитанников требует комплексного подхода, объединения усилий всех специалистов ДОУ, поскольку речевые нарушения связаны с целым рядом причин как биологического, так психологического и социального характера. Специалисты, осуществляющие сопровождение ребёнка, реализуют следующие профессиональные функции:

- диагностическую (определяют причину трудности с помощью комплексной диагностики);
- проектную (разрабатывают на основе принципа единства диагностики и коррекции индивидуальный маршрут сопровождения);
- сопровождающую (реализуют индивидуальный маршрут сопровождения);
- аналитическую (анализируют результаты реализации образовательных маршрутов).

Учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка с нарушениями речи, специалисты ДОУ намечают единый комплекс совместной коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование и развитие двигательной, интеллектуальной, речевой и социально-эмоциональной сфер развития личности ребенка-дошкольника.

Коррекционная работа включает время, отведенное на:

- непосредственно образовательную деятельность, осуществляющую в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения) с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей;
- образовательную деятельность с квалифицированной коррекцией недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей, осуществляющую в ходе режимных моментов;
- самостоятельную деятельность детей;

- взаимодействие с семьями детей по реализации основной образовательной программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Формы организации:

- фронтальная
- индивидуальная;
- подгрупповая.

Периодичность подгрупповых и индивидуальных занятий (НОД) определяется тяжестью нарушения речевого развития воспитанников.

При планировании и проведении занятий(НОД) учителя-логопеда, воспитателей, других специалистов и определении их места в целостной системе работы ДОУ учитывается их соответствие СанПиН. Фронтальные, подгрупповые занятия (НОД) позволяют эффективно решать те задачи развития речи и коррекции ее недостатков, которые являются приоритетными для всех или большинства воспитанников группы . Дополнительно такие занятия формируют у воспитанников умение войти в заданный темп работы, следовать общим инструкциям, оценивать достижения партнера, ориентироваться на лучшие образцы речи и т.д. Технология проведения фронтальных / подгрупповых/ занятий (НОД) варьируется в зависимости от задач и этапа коррекционной работы, возраста детей, уровня их речевого и общего развития. В основе занятий (НОД) с воспитанниками лежит тематический принцип.

Тематический принцип организации познавательного и речевого материала занятия (НОД) предлагает выбор не языковой (или речевой) темы, а изучение окружающего ребенка предметного мира. Это позволяет обеспечить тесную взаимосвязь в работе всего педагогического коллектива группы. Раскрытие темы при этом осуществляется в разных видах деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтении. Часть из них проводится учителем – логопедом, часть воспитателем и другими специалистами, поэтому происходит интеграция поставленных и решаемых разных задач при одновременном изучении темы.

Одно из важнейших условий реализации тематического принципа – концентрированное изучение темы (например, в течение одной недели), благодаря чему обеспечивается многократное повторение одного и того же речевого содержания за короткий промежуток времени. Многократность повторения очень важна как для восприятия речи воспитанниками (пассив), так и для ее активизации. Оптимизация содержания логопедических занятий обеспечивается их полизадачностью (или комплексным, интегрированным характером), когда параллельно реализуются и органично дополняют друг друга разные линии работы по коррекции тех или иных компонентов речевой системы дошкольников, а также дефицитарно развитых психических и психофизиологических функций. При этом

цементирующим, обеспечивающим целостность занятий моментом могут выступать сквозная сюжетно-игровая линия, тематическая организация речевого и познавательного материала и т.д.

Создание условий развивающей предметно-пространственной коррекционной среды

Развивающая предметно-пространственная коррекционная среда играет очень большую роль в речевом и психическом развитии воспитанников с нарушениями речи. В ДОУ должны быть созданы все условия для сознательного регулирования деятельности воспитанников, которая несет в себе направленность коррекционного воздействия на речевое и психическое развитие, предусматривая их взаимодействие.

Создание развивающей среды является одной из задач коррекционного сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Предметная среда кабинета учителя-логопеда проектируется в соответствии с Программой. При отборе предметного содержания развивающей среды опираемся на «зону ближайшего развития», воспитанников.

Предметно-пространственная развивающая среда насыщается содержанием, рассчитанным на разные уровни речевого развития ребенка

Речевой материал регулярно обновляется по мере изучения каждой новой лексической темы. Игры, игрушки и пособия систематически меняются в течение года. Это позволяет организовать развивающую среду в стенах логопедического кабинета, создать комфортные, обеспечивающие безопасность воспитанников условия для занятий и эмоционального благополучия.

Развивающая предметно-пространственная среда позволяет предусмотреть сбалансированное чередование специально организованной образовательной и нерегламентированной деятельности детей, время для которой предусмотрено в режимах каждой из возрастных групп и в утренний, и в вечерний отрезки времени.

Коррекционно-образовательная работа может быть представлена в виде алгоритма с разбивкой на ряд этапов, которые для достижения конечного результата – устранения недостатков в речевом развитии дошкольников – реализуется в строго определенной последовательности.

Организационный этап коррекционно-образовательного процесса.

Несмотря на то, что комплектование логопедических групп происходит на основании решения психолого-медицинско-педагогической комиссии, в котором дано логопедическое заключение для каждого ребенка, логопед начинает учебный год с тщательного стартового психолого-педагогического и логопедического обследования детей с целью точного установления причин, структуры и степени выраженности отклонений в их речевом развитии.

В качестве основных диагностических методов могут быть использованы:

- Индивидуальные (групповые) беседы;
- Специальные задания диагностического характера;

- Наблюдение особенностей поведения и общения детей в процессе регламентированной и нерегламентированной деятельности;
- Изучение медико-педагогической документации;
- Беседы с педагогами ДОУ и родителями.

В случае необходимости ребенок может быть направлен на консультацию к врачу-психоневрологу, оториноларингологу, окулисту, психологу и другим специалистам. Обобщение данных, полученных в ходе углубленного изучения ребенка с помощью разных методов и из разных источников информации позволяет сформулировать объективное логопедическое заключение и наметить индивидуальные программы коррекционно-педагогической работы на долгосрочную перспективу (учебный год). В то же время подробный анализ результатов логопедической диагностики, проведенный вместе с воспитателями, дает основание составить групповые педагогические и речевые «профили» и на их основании разработать долгосрочные программы групповой (подгрупповой) коррекционно-педагогической работы с детьми.

С индивидуальными и групповыми коррекционно-педагогическими программами обязательно должны быть ознакомлены педагоги ДОУ и родители детей.

Индивидуализация логопедического воздействия достигается за счет тщательного динамического изучения логопедом структуры нарушений речи каждого ребенка, объективного анализа причин наблюдаемых отклонений и особенностей в его речевом развитии. Задачи и содержание как индивидуальных, так и групповых занятий определяются исходя из структуры, степени выраженности речевого нарушения у детей, их индивидуально-типологических особенностей и в соответствии с традиционными логопедическими методиками и методическими рекомендациями (Г.А. Волкова, Б.М. Гриншпун, А. Каше, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева).

Личностно ориентированный характер логопедической работы предполагает обязательный учет в коррекционном процессе не только речевых, но и индивидуально-типологических особенностей дошкольников, которые прямо и косвенно мешают нормальному развитию их речи. Нацеленность логопеда не только и не столько на устранение выявленного у ребенка речевого недостатка, сколько на целостное развитие его личности с помощью специфических и неспецифических коррекционно-педагогических средств и способов – залог успешности логопедического воздействия.

Вместе с тем, анализ разных сторон психофизического развития детей, его потенциальных возможностей и опора на них при проведении педагогического воздействия должны стать приоритетными задачами не только логопеда, но и все участников коррекционного процесса – педагогического коллектива ДОУ, родителей. Тем самым обеспечивается комплексность коррекционного воздействия и возможность проведения соответствующей речевой работы не

только непосредственно, но и опосредованно, используя для этого резервы различных видов детской деятельности (игровой, учебно-познавательной, продуктивной и др.) режимных моментов в ДОУ, свободного общения и взаимодействия ребенка со взрослыми в семье. Педагоги создают условия для логопедизации жизни детей – т.е. создания обогащенной предметно-развивающей и поддерживающей речевой среды в детском саду и в семье.

Важное средство оптимизации построения корректирующих воздействий – проведение комплексных занятий, в ходе которых ведется необходимая работа по совершенствованию тех или иных компонентов речевой системы дошкольников и ВПФ. При этом важным моментом, обеспечивающим целостность занятий могут выступать сквозная сюжетно-игровая линия, тематическая организация речевого и познавательного материала и др.

Опора на игру как ведущий вид деятельности дошкольников и обязательное включение разных видов игр в коррекционное занятие обеспечивают педагогам серьезный позитивный эффект как в преодолении речевых нарушений, так и в развитии вноречевых процессов. Т.е. психических: восприятия, внимание, память, мышление). Особенно важна роль игры в плане становления познавательной деятельности, коммуникативного поведения.

Составная часть коррекционно – речевой работы с детьми – психолого-педагогический и логопедический мониторинг, цель которого – выявить динамику и особенности продвижения в коррекционно-образовательном процессе всех и каждого из воспитанников группы данные мониторинга позволяют вовремя скорректировать характер психолого-педагогического и логопедического воздействия на детей. Доминирующей при этом должна стать тактика активного включения освоенных речевых эталонов в ситуацию естественного общения, т.е. такая организация совместной деятельности взрослых и детей, которая стимулировала бы детей к непроизвольному упражнению и закреплению новых речевых навыков. Посильный труд, игра, занятия изобразительной и конструктивной деятельностью, аппликацией, лепкой и др. обеспечивают полноценную мотивацию речи. В этих видах деятельности не просто формально закрепляются заданные речевые конструкции – речь оказывается мотивированной теми действиями, которые ребенок выполняет тем самым воспринимается им не как упражнение, а как необходимость.

Заключительный этап коррекционно-образовательного процесса предполагает качественную оценку результатов проведенного логопедического воздействия, а у старших дошкольников определения общей и речевой готовности к систематическому обучению в условиях школы. Проанализировать данные логопедического мониторинга и оценить качество коррекционно-педагогической деятельности всех специалистов и на основе обобщения результатов наметить пути ее оптимизации на следующий год.

Психолого-педагогическая характеристика детей с задержанным развитием

Проблема неуспеваемости определенной части детей давно привлекла к себе внимание педагогов, психологов, медиков и социологов. Была выделена определенная группа детей, которые не могут быть отнесены к умственно отсталым, так как в пределах имеющихся знаний они обнаруживали достаточную способность к обобщению, широкую «зону ближайшего развития». Эти дети были отнесены к особой категории – детей с задержкой психического развития (ЗПР).

В результате дальнейшей научно-исследовательской работы К.С. Лебединской была предложена этиопатогенетическая систематика задержки психического развития. Основные клинические типы ее дифференцируются по этиопатогенетическому принципу: конституционного происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения, церебрально-органического происхождения.

В зависимости от происхождения (церебрального, конституционного, соматогенного, психогенного), а также от времени воздействия на организм ребенка вредоносных факторов, задержка психического развития дает разные варианты отклонений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности.

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения встречается чаще других описанных типов и нередко обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений, как в эмоционально-волевой, так и в познавательной деятельности и занимает основное место в данной аномалии развития.

Изучение анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера, вследствие патологии беременности, недоношенности, асфиксии и травмы при родах, постнатальных нейроинфекций, инфекционных заболеваний первых лет жизни. Отмечается замедление смены возрастных фаз развития. Наряду с частыми признаками задержки физического развития, нередко наблюдается общая гипотрофия, нарушения вегетативной регуляции.

Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. У детей отсутствуют типичные для здорового ребенка живость и яркость эмоций; характерна слабая заинтересованность к оценке, низкий уровень притязаний. Внушаемость имеет грубый оттенок и нередко сопровождается отсутствием критики.

Игровую деятельность характеризует бедность воображения и творчества, монотонность и однообразие. Само стремление к игре нередко выглядит как способ ухода от затруднений в занятиях. Зачастую в игру превращается деятельность, требующая целенаправленной интеллектуальной деятельности.

В зависимости от преобладания того или иного эмоционального фона можно

выделить два основных вида органического инфантилизма: неустойчивый – с психомоторной расторможенностью, эйфорическим оттенком настроения и импульсивностью и тормозимый – с преобладанием пониженного фона настроения, нерешительность, боязливостью.

Для ЗПР церебрально-органического происхождения **характерны нарушения познавательной деятельности**, обусловленные недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медленностью и пониженной переключаемостью, а также недостаточностью отдельных корковых функций.

Отмечается недостаточность развития фонематического слуха, зрительного и тактильного восприятия, оптико-пространственного синтеза, моторной и сенсорной стороны речи, долговременной и кратковременной памяти, зрительно-моторной координации, автоматизации движений и действий.

Были выявлены следующие общие для ЗПР различной этиологии особенности:

- низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости нервной системы;
- незрелость эмоций и воли;
- ограниченный запас общих сведений и представлений;
- обедненный словарный запас;
- несформированность навыков интеллектуальной деятельности,
- неполная сформированность игровой деятельности.

Восприятие характеризуется замедленностью. В мышлении обнаруживаются трудности словесно-логических операций. Страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Отмечается низкий уровень самоконтроля. К началу школьного обучения, как правило, не сформированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Дети, имеющие слабо выраженную ЗПР, могут обучаться в общеобразовательной школе при условии, что учитель знает их особенности и оказывает индивидуальную специфическую помощь. Дети с более глубокой задержкой психического развития могут успешно обучаться лишь в школе специального типа.

Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и церебральным параличом

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата – это полиморфная в клиническом и психолого-педагогическом отношении группа. К этой категории относятся дети: с детскими церебральными параличами, с последствиями полиомиелита, с прогрессирующими нервно-психическими заболеваниями (миопатия, рассеянный склероз и др.), с врожденными или приобретенным недоразвитием или деформацией опорно-двигательного аппарата.

По степени тяжести нарушений двигательных функций и по степени сформированности двигательных навыков дети делятся на три подгруппы:

1 – дети с тяжелыми нарушениями: у некоторых из них не сформировано прямостояние и ходьба, захват и удержание предметов, навыки самообслуживания; другие с трудом передвигаются с помощью ортопедических приспособлений и навыками самообслуживания владеют частично;

2. – дети со средней степенью выраженности двигательных нарушений: большая часть детей может самостоятельно передвигаться на ограниченное расстояние, они владеют навыками самообслуживания, которые, однако недостаточно автоматизированы;

3.- дети с легкими двигательными нарушениями: они ходят самостоятельно, уверенно себя чувствуют и в помещении и на улице; навыки самообслуживания сформированы, но вместе с тем могут наблюдаться патологические позы, нарушения походки, осанки, насильтственные движения.

Основную массу детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами. ДЦП – это группа двигательных нарушений, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля со стороны ЦНС за функционированием мышц. При ДЦП резко нарушено взаимодействие между двигательными и сенсорными системами, между звенями самой двигательной системы, между системами регуляции произвольных и непроизвольных движений.

Специфика двигательного развития ребенка с ДЦП

Моторное развитие при ДЦП не просто замедлено, но и качественно нарушено на каждом возрастном этапе. Для детей характерно сильное отставание в развитии двигательных функций, так например, поза сидения в норме формируется к 7–9 месяцам. У детей с ДЦП такое положение тела оказывается освоенным примерно к 2–3 годам. Лишь половина дошкольников с ДЦП овладевают ходьбой к 4 годам, остальные дети овладевают ею в последующие годы жизни либо не овладевают вовсе.

У детей с церебральным параличом, отмечается патологическое состояние кистей рук, недостаточность или отсутствие зрительно-моторной координации, хватания и манипулятивной деятельности. В большинстве случаев кисти рук сжаты в кулаки, приведены к ладони большой палец. Ослаблена функция разгибания и разведения пальцев кисти, а также их противопоставления большому пальцу. Почти у всех детей даже в более позднем – дошкольном и школьном возрасте нарушены тонкие дифференцированные движения пальцев, что мешает формированию навыков самообслуживания, изобразительной деятельности, письма.

Навыки самообслуживания формируются с трудом. Одной из главных причин, затрудняющих формирование, например, навыка приема пищи является недостаточное развитие у детей зрительно-моторной координации, схемы

движения «глаз-рука» и «рука-рот». Эти схемы движения необходимо развивать.

Еще более отсроченным во времени от возрастных нормативов является формирование сложных моторных актов, тонких и дифференцированных движений, которые необходимы для самообслуживания. Осуществления предметно-игровой, изобразительной, учебной и трудовой деятельности.

Прогноз психического развития ребенка с ДЦП связан с тяжестью поражения опорно-двигательного аппарата. Однако решающее значение имеет первичная потенциальная сохранность интеллектуальной сферы.

Все познавательные психические процессы имеют ряд общих особенностей:

1. нарушение активного произвольного внимания, которое негативно отражается на функционирование всей познавательной деятельности ребенка с ДЦП, так как нарушения внимания ведут к нарушениям в восприятии, памяти, мышления, воображении и речи.

2. повышенная истощаемость всех психических процессов (цереброастенические проявления), выражаясь в низкой интеллектуальной работоспособности, нарушениях внимания, восприятия, памяти, мышления, в эмоциональной лабильности.

3. повышенная инертность и замедленность всех психических процессов, приводящая к трудностям в переключении с одного вида деятельности на другой, к патологическому застреванию на отдельных фрагментах учебного материала, к «вязкости» мышления.

Обычно при ДЦП все свойства **внимания** задерживаются в своем развитии и имеют качественные особенности. Нарушается формирование избирательности, устойчивости, концентрации и распределении внимания. Отмечаются также трудности в переключении внимания, застревание на отдельных моментах, что связано с инертностью психической деятельности.

Особенно значимые трудности возникают при формировании произвольного внимания. Бывает, что ребенок не в состоянии целенаправленно выполнять даже элементарные действия. Отмечается слабость активного произвольного внимания.

У детей с тяжелой двигательной патологией (без движений) с отсутствием речи и глубокой задержкой интеллектуального развития наблюдается грубое нарушение внимания. Эти дети неспособны фиксировать свое внимание на окружающих их людях и предметах. Более сохранным является внимание к собственным действиям, частично удается привлечь их внимание к некоторым предметам постоянного обихода. При всех формах ДЦП особенно страдает переключение внимания, для этого в большинстве случаев требуется длительный период и неоднократная стимуляция.

Описанные выше нарушения внимания при ДЦП отражаются на всех последующих стадиях познавательного процесса, на функционировании всей познавательной системы в целом. Кузнецова.

Восприятие детей с ДЦП существенно отличается от восприятия нормально

развивающихся детей. У детей с ДЦП перцептивная активность затруднена в силу двигательного дефекта: нарушения двигательных функций, а также мышечного аппарата глаз нарушают согласованные движения руки и глаза. У некоторых детей глазодвигательная реакция имеет рефлекторный, а не произвольный характер, что практически не активизирует моторную и психическую деятельность ребенка.

Дети не в состоянии следить глазами за своими движениями. У них нарушена зрительно-моторная координация, нет единства поля зрения и поля действия, что негативно сказывается на формировании образа восприятия, препятствует выработке навыков самообслуживания, развитию предметной деятельности, пространственных представлений, наглядно-действенного мышления, конструирования, а в дальнейшем тормозит усвоение учебных навыков, развитие познавательной деятельности в целом.

Зрительно-моторная координация у детей с ДЦП формируется примерно к 4 годам. Недостаточность зрительно-осознательной интеграции отражается на всем ходе их психического развития.

У детей с ДЦП нарушение зрительного восприятия (гносиа) затрудняет узнавание усложненных вариантов предметных изображений (перечеркнутых, наложенных друг на друга, «зашумленных» и др.). Наблюдаются нечеткость восприятия картинок: одну и ту же картинку со знакомым предметом дети могут «узнавать» по-разному. Многие не умеют найти нужную картинку или узнать ее, не умеют найти деталь на картинке или в натуре. Это мешает осмыслению картин. Возникают затруднения в написании цифр и изображения могут быть зеркальными либо перевернутыми, 'плохо ориентируются на строке или в клетках тетради.

У некоторых детей с ДЦП отмечается снижение слуха, что отрицательно влияет на становление и развитие слухового восприятия, в том числе и фонематического (неразличение сходных по звучанию слов: «коза» – «коса», «дом» – «том»). Любое нарушение слухового восприятия приводит к задержке речевого развития.

Слабое ощущение своих движений и затруднения в ходе осуществления действий с предметами являются причинами недостаточности активного осознательного восприятия у детей с ДЦП, в том числе узнавания предметов на ощупь (стереогноза). Известно, что у здорового ребенка первое знакомство с предметами окружающего мира происходит путем ощупывания предметов руками. Через действия с предметами дети устанавливают целый комплекс их свойств: форму, вес, консистенцию, плотность, термические свойства, размеры, пропорции, фактуру и др. Стереогноз не является врожденным свойством, а приобретается в процессе активной предметно-практической деятельности ребенка. У большинства детей с ДЦП имеет место ограниченность предметно-практической деятельности, ощупывающие движения рук слабые, осознание и узнавание предметов на ощупь затруднены. Недостаточность активного осознательного восприятия приводит к задержке формирования целостного

представления о предметах, их свойствах, фактуре, что ведет к дефициту знаний и представлений об окружающем мире, препятствует становлению различных видов деятельности.

Восприятие пространства является необходимым условием ориентировки человека в окружающем мире. Пространственный анализ осуществляется целым комплексом анализаторов. В силу двигательной недостаточности, ограниченности поля зрения, нарушения взора, речевого дефекта развитие ориентировки в пространстве может задерживаться.

У детей с ДЦП, формирование пространственного восприятия идет в более медленном темпе, при этом значительную роль играет уровень умственного развития детей и характер их познавательной деятельности. Практическая дифференцировка пространственных отношений и употребление адекватных словесных обозначений в большинстве случаев у детей с ДЦП имеет ситуативный характер. Наибольшие трудности вызывает практическая ориентировка по направлениям «лево – право» при изменении точки отсчета.

У ребенка с ДЦП в силу двигательной недостаточности и других нарушений задерживается развитие пространственных представлений и формирование схемы тела.

Некоторые специалисты отмечают сенсорную сверхчувствительность у детей с ДЦП. Например, ребенок усиленным мышечным сокращением реагирует на внезапный шум или на неожиданное приближение человека. У совсем маленьких детей можно наблюдать мышечный спазм, даже когда на лицо ребенка падает солнечный луч. Малейшее сенсорное возбуждение, если оно внезапно, может вызвать резкое усиление спазма.

Таким образом, для детей с ДЦП уже с первого года жизни характерно нарушение процесса активного восприятия окружающего мира, что зачастую приводит к задержке психического развития даже при хороших потенциальных интеллектуальных возможностях, поскольку именно восприятие, как основа чувственного познания, составляет фундамент всей психической познавательной системы.

У детей с ЦП отмечаются особенности развития **памяти**. Известно, что образная память включает в себя зрительную, слуховую, осязательную и некоторые другие виды памяти. Образная память тесно связана с восприятием и базируется на нем. Образы восприятия фиксируются в памяти. Таким образом, все недостатки восприятия у детей с ДЦП определяют недостатки образной памяти. Например, нистагм не дает возможности ребенку создать целостное оптическое представление о предмете. Образ восприятия оказывается нечетким, «криванным», фрагментарным и искаженным. Таким же он и «закладывается» в память.

У некоторых детей с ДЦП механическая память по уровню развития может соответствовать возрастной норме или превышать ее тогда механическая память на начальных этапах обучения помогает осваивать счет и чтение. Часто, однако,

наблюдается механическое запоминание порядка следования явлений и их названий.

Дети с ДЦП правильно перечисляют сезонные изменения, части суток и дни недели, но затрудняются в понимании каждого явления, путают то, что уже было, с тем, что наступит, т.е. возникают трудности в осмыслении, в понимании сущности явлений.

Словесно-логическая память предполагает достаточный уровень развития речи и мышления, а поскольку эти функции у детей с ДЦП, как правило, формируются с опозданием, то и данный вид памяти задерживается в своем становлении.

Таким образом, у детей с ДЦП наблюдается специфическое развитие памяти и своеобразие в формировании мнемических процессов.

У детей с ЦП отмечаются особенности развития **мышления**. Двигательные нарушения у ребенка с ДЦП не дают возможности полноценно освоить все многообразие наглядно-действенных задач, которые normally двигающийся малыш получает почти ежечасно в повседневной жизни.

Ребенок с ДЦП не имеет возможности двигаться, либо такая возможность ограничена. Следовательно, наглядно-действенное мышление будет формироваться с большим опозданием и весьма своеобразно. Таким образом, познание окружающего мира в активной деятельности нарушается.

Зачастую наглядно-образное и словесно-логическое мышление начинает развиваться практически без фундамента наглядно-действенного мышления. Ребенок познает мир, основываясь лишь на наблюдениях и при опоре на менее нарушенные функции (например, речь). Поэтому в психическом развитии ребенка можно отметить «ножницы», когда ребенок может давать разумные объяснения, связанные с окружающей действительностью, событиями, явлениями, бытом, может описать все этапы выполнения каких-либо действий, но при этом он никогда их не выполнял и выполнить не может. Недостаточность наглядно-действенного мышления приводит к недостаточности в формировании других, более сложных форм мыслительной деятельности.

Наглядно-образное мышление обычно формируется на основе наглядно-действенного мышления и чувственного опыта (ощущения и восприятие). При ДЦП оба этих компонента значительно нарушены в своем развитии, поэтому данный вид мышления формируется позже нормативных сроков и имеет ряд специфических особенностей.

Развитие словесно-логического мышления начинается с формирования обобщенного значения слов и развития словесного обобщения. Этот этап в развитии мышления у детей с ДЦП существенно страдает. Это зависит как от тяжести речевого поражения, отсутствия практики и личного опыта в активном познании окружающего мира и общении.

Основной связью с предметом у многих детей долгое время остается

зрительная, что приводит к преобладанию чувственного обобщения над словесным и к задержке развития понятийного мышления. Наглядная ситуация, внешние, несущественные признаки предметов для этих детей имеют большее значение, поэтому становление и целенаправленное развитие речи на этом этапе способствует перестройке сенсорного типа восприятия на предметно-обобщенный, что в свою очередь приводит к развитию понятийного, словесно-логического мышления.

Задержка в развитии словесно-логического мышления у детей с ДЦП проявляется в том, что дети с трудом устанавливают сходства и различия, причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира. Классификацию предметов проводят по принципу конкретных ситуативных связей. Наблюдается задержка в формировании обобщающих понятий и форм (классификация предметов, выделение четвертого лишнего, осмысление простого рассказа и др.). Обычно задержка в развитии логического мышления сочетается с низким уровнем сформированности познавательных интересов, с преобладанием игровых мотивов.

Речевое развитие детей с церебральным параличом характеризуется количественными и качественными особенностями, значительным своеобразием.

Отставание в развитии речи для ДЦП связано с ограничением объема знаний и представлений об окружающем, недостаточностью предметно-практической деятельности и социальных контактов.

Наиболее выраженные нарушения артикуляционной моторики отмечается у детей, у которых значительно повреждены верхние конечности. Обычно доречевой период при ДЦП затягивается на 2-3 года.

При ДЦП наиболее медленный темп речевого развития наблюдается в раннем возрасте (в первые 3 года жизни). На 2 году жизни, даже при самых тяжелых формах заболевания, развитие общей моторики обычно опережает развитие речи. Чаще всего дети начинают произносить первые слова примерно в 2-3 года.

Как правило, фразовая речь формируется к 4-5 годам; в старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) идет ее интенсивное развитие.

Почти у всех детей с церебральным параличом в раннем возрасте крайне медленно увеличивается активный словарь, длина предложения, речь долго остается неразборчивой. Пассивный словарь (понимание обращенной речи) обычно значительно больше активного. Задерживается развитие мелодико-интонационной стороны речи, а также восприятие и воспроизведение ритма. Речевая активность детей низкая, в речи преобладают отдельные слова, реже – простые короткие предложения. С трудом формируется связь между словом, предметом и простейшим действием. Особенно сложно усваиваются слова, обозначающие действие. Часто они заменяются словами, обозначающими предметы. Нередко отмечается недифференцированное употребление слов.

У всех детей с церебральным параличом в результате нарушения функций артикуляционного аппарата недостаточно развита, прежде всего, фонетическая сторона речи, стойко нарушено произношение звуков. На начальном этапе речевого развития многие звуки отсутствуют, в дальнейшем часть из них произносится ребенком искаженно либо заменяется близкими по артикуляции, что приводит к общей невнятности речи.

При ДЦП у многих детей отмечаются нарушения фонематического восприятия, что вызывает трудности звукового анализа. В тяжелых случаях дети не различают звуки на слух, не выделяют звуки в словах, не могут повторить слоговые ряды. В более легких случаях отмечаются трудности звукового анализа слов лишь с дефектно произносимыми звуками.

В дошкольном возрасте многие дети общаются с окружающими с помощью простых коротких предложений из двух-трех слов. Свообразное формирование словарного запаса находит свое выражение в нарушении усвоения многих языковых категорий. Особенно ограничен запас слов, обозначающих действия, признаки и качества предметов. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении предлогов, словосочетаний с предложенными конструкциями, а также слов, обозначающих пространственно-временные отношения, абстрактные понятия. У них отчетливо выявляется недостаточная сформированность связной речи.

У детей выделяют следующие формы речевых нарушений: дизартрия, задержка речевого развития, алалия. У 60-70% детей с ЦП отмечается дизартрия, т.е. нарушение звукопроизносительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Особенности развития **продуктивных видов деятельности** ребенка с ДЦП. Подавляющее большинство детей с церебральным параличом в возрасте 4—5 лет не могут выполнить даже самых примитивных рисунков. Их графическая деятельность носит характер до изобразительного черкания.

Дети с непроизвольными навязчивыми движениями, даже стараясь воспроизвести форму, хаотически чертят, выходят за пределы листа бумаги. Большие трудности испытывают дети при проведении прямых, горизонтальных и вертикальных линий, особенно те из них, которые вследствие поражения правой руки начинают рисовать левой. Они часто игнорируют левую сторону листа, размещают свой рисунок справа, прямую линию проводят справа налево, а асимметричные фигуры изображают повернутыми в противоположную сторону. В дальнейшем эти дети могут испытывать трудности при овладении письмом и чтением.

Еще одна особенность изобразительной деятельности детей с церебральным параличом: изображая предмет на пространстве листа, ребенок не соединяет его части между собой. Особенно ярко это проявляется при рисовании человека (например, руки и ноги нарисованы отдельно от туловища, глаза и рот — вне овала,

изображающего лица). В связи с имеющимися у детей нарушениями схемы тела изображение человека у них всегда вызывает большие трудности: иногда выпадают некоторые части тела (туловище, шея и т.п.), в других случаях ребенок не изображает руки или ноги – конечности, наиболее пораженные у него самого; лицо может быть изображено безо рта или носа; части тела иногда неправильно соотнесены между собой.

Недостаточно дифференцированное зрительное восприятие при ДЦП является причиной того, что дети не очень четко воспринимают форму предметов и недостаточно различают близкие формы – круг и овал, ромб и квадрат и т.д. Поэтому в их рисунках часто имеет место упрощение и искажение формы предметов; изображение одной формы вместо другой – рисуют квадрат вместо круга, круг вместо треугольника и т.п.

Нарушения оптико-пространственного восприятия в рисунках выражаются неправильной передачей пространственных отношений между отдельными предметами или их элементами, смещением рисунка относительно центра листа. При выполнении заданий по словесной инструкции дети обычно не могут разместить предметы на листе в соответствии с инструкцией, а при срисовывании часто выполняют рисунок в зеркальном изображении.

Дети испытывают трудности при передаче величины предметов: рисуют их сильно уменьшенными. Больные с гиперкинезами (насильственными непроизвольными движениями) сильно увеличивают изображение, так как им легче рисовать большие формы.

Недостаточно дифференцированное цветовое восприятие ведет к тому, что дети с трудом различают и называют оттеночные цвета. В своих рисунках они обычно используют только четыре насыщенных цвета: красный, синий, желтый, зеленый. Именно в эти цвета окрашивают они изображения предметов соответственно их действительному цвету, но без характерных оттенков.

Дети, страдающие церебральным параличом, так же, как и их здоровые сверстники, стремятся придать своей изобразительной деятельности сюжетный характер. Но многочисленные недостатки изображений, связанные с качественным своеобразием рисунков больных детей, как правило, не позволяют выразить все элементы задуманного сюжета. Трудности формирования графических способностей у детей с церебральным параличом обусловлены такими причинами, как нарушение моторики, зрительно-моторной координации и нарушение сенсорной сферы.

Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха

К категории детей с нарушениями слуха относятся дети, имеющие стойкое, двустороннее (на оба уха) нарушение слуховой функции, при котором обычное (на слух) речевое общение с окружающими затруднено. Эта категория детей представляет собой разнородную группу. По состоянию слуха различают детей слабослышащих и глухих. Слабослышащие дети – это дети с нарушениями слуха,

вызывающими затруднения в овладении речью и речевом общении. Степень потери слуха у слабослышащих детей может быть различной от затруднений в восприятии шепота до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. Состояние речи слабослышащего ребенка зависит от степени снижения слуха, индивидуальных особенностей ребенка.

Эмоциональное развитие детей с нарушениями слуха подчиняется основным закономерностям развития эмоций и чувств слышащих детей, однако, имеет свою специфику. Недостаток слуховых раздражений не только задерживает психическое развитие слабослышащего ребенка, но и обедняет его мир эмоционально. У слабослышащих детей наблюдаются те же эмоциональные проявления, что и у их слышащих сверстников, но по общему количеству выражаемых эмоциональных состояний они уступают слышащим.

Установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений слабослышащих дошкольников лишь частично обусловлена нарушением слуха и непосредственно зависит от характера общения с взрослыми. Обедненность эмоциональных проявлений у слабослышащих дошкольников в значительной мере связана с неумением взрослых слышащих людей, вызывать маленьких детей на эмоциональное общение. Значительно сложнее происходит процесс усвоения нравственных норм, понимания их смысла у дошкольников с нарушением слуха, по сравнению со слышащими детьми. Они могут наблюдать за поступками взрослых и детей, не понимая их смысла и причины.

Особенности в развитии внимания детей с нарушением слуха связаны с тем, что для них большое значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека, восприятие дактильной речи – на положениях пальцев рук.

Эти процессы возможны только при устойчивом внимании, напряжении ребенка. Поэтому слабослышащие дети быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является усиление неустойчивости внимания. У детей с нарушениями слуха наблюдаются трудности переключения внимания, им требуется больше времени на «врабатывание», что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению числа ошибок. Внимание слабослышащих детей в большей степени, чем у слышащих, зависит от выразительности материала: они легче различают фигурный материал, поэтому работают с ним лучше всего, хуже – буквы, поэтому работают медленнее и делают больше ошибок.

Развитие общения слабослышащего ребенка с взрослым протекает своеобразно. Формирование взаимодействия взрослого с ребенком является важнейшим источником психического развития слабослышащих дошкольников. Поскольку коммуникативная деятельность у слабослышащих детей нарушена в

силу недоразвития речи, взрослый остается главным инициатором общения значительно дольше, его роль более ответственна, чем в процессе общения со слышащими детьми.

Основными условиями взаимодействия взрослых с детьми с нарушениями слуха, которые, как правило, сильно привязаны к матери являются создание эмоционального комфорта в группе, развитие интереса и доверия к взрослому.

Организация общения взрослых со старшими детьми строится с учетом расширяющегося интереса детей к миру взрослых. Особое значение, для детей с нарушениями слуха имеет обучение установлению контакта с взрослыми. На всех этапах общения со слабослышащим ребенком для развития его личностных качеств, важное значение, имеет оценка его действий взрослым. На фоне эмоциональной зависимости от оценок взрослого у ребенка развивается притязание на признание, выраженное в стремлении получить одобрение и похвалу.

Общение ребенка со сверстниками является одним из условий его социально-личностного развития. Слабослышащие дети в возрасте 2 – 3 лет, поступающие в ДОУ, недостаточно вступают в контакт с другими детьми. Большинство из них предпочитает игры в одиночку или с воспитателем. Поэтому одно из задач взрослых на этом этапе – воспитание интереса и доброжелательного отношения к сверстникам.

К старшему дошкольному возрасту у слабослышащих детей возрастает потребность в контактах со сверстниками. В процессе общения дети обмениваются информацией, организуют совместную деятельность, распределяют обязанности.

Большое значение для формирования отношений между детьми занимает анализ образцов социального поведения – положительного отношения к проявленному кем-то из сверстников сочувствию или отзывчивости; отрицательного отношения к грубости, обману и т.д.

Познавательное развитие слабослышащих детей протекает также своеобразно. Восприятие. Нарушение речи, отставание в предметной и игровой деятельности приводят к своеобразию и задержке сенсорного развития слабослышащих детей.

У слабослышащих дошкольников в возрасте от 3 до 5 лет в основном формируется тот уровень восприятия свойств и отношений предметов, с которыми слышащие дошкольники вступают в дошкольный период. Дети четырех-пяти летнего возраста могут вычленять такие свойства предмета, как величину, цвет, форму, причем, не только подражая действиям взрослого, но и действуя по образцу. По мере сенсорного развития ребенка совершенствуются способы восприятия: на смену более простым способам («пробам», примериванию) приходит развернутое зрительное соотнесение.

Становление целостности восприятия у слабослышащих детей идет

медленнее. Дети четвертого года жизни складывают разрезную картинку из двух – трех частей. Только к шести годам они складывают картинку из пяти – шести частей.

Своеобразие развития внимания, восприятия детей, имеющих нарушения слуха, заметно влияет на деятельность их **памяти**.

По уровню развития непроизвольной памяти слабослышащие дети отстают от нормально слышащих сверстников. У слабослышащих детей при произвольном запоминании наглядного материала образы предметов в меньшей степени организованы системно. Они реже пользуются приемами опосредованного запоминания. В развитии словесной памяти у детей с нарушениями слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти. Задержка формирования предметной и игровой деятельности, недостаточный опыт использования многообразных вспомогательных предметов и орудий, отсутствие или недоразвитие речи и речевого общения отражаются и на развитии **мышления**.

Развитие наглядно-действенного мышления протекает у детей, имеющих нарушения слуха, с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей.

Наглядно-действенное мышление обязательно включает в себя внешние действия с предметом, при этом ребенок использует различные предметы в качестве средств для достижения цели. При решении практических задач возникает необходимость перенести принцип решения из одной ситуации в другую, что приводит к формированию соответствующих наглядно-действенных обобщений. Именно в переносе способа действия из одной ситуации в другую у слабослышащих детей возникает трудность. Осмыслив вещь с определенной точки зрения, ребенок с большим трудом от этого отказывается, если только внешняя ситуация не приходит ему на помощь. У дошкольников с нарушениями слуха в возрасте трех-четырех лет отмечаются более простые способы выполнения заданий: действия силой, многократные пробы. Фиксируя внимание при выполнении практических заданий в основном на цели, а не на способах ее достижения, слабослышащие дети не отбрасывают нерезультативные пробы. Переход к наглядно-образному мышлению предполагает оперирование представлениями, сформированными в процессе зрительной ориентировки. Решение наглядно-образных задач, предполагающих зрительную свернутую ориентировку, также представляет трудности для большинства дошкольников с нарушениями слуха.

При формировании наглядного обобщения у слабослышащих детей наблюдаются следующие **особенности мыслительных операций**: в возрасте около трех лет для них характерны более широкие по объему обобщения, к пяти годам они сужаются, становятся более дифференцированными.

В развитии анализа и синтеза у детей с нарушением слуха наблюдается отставание, так как их жизненный опыт менее разнообразен, позже формируется умение выделять как общие, так и специфические признаки объектов. Для них характерно длительное использование общих терминов, а не специальных обозначений, анализ остается менее детализированным. Недостатки развития анализа отрицательно сказываются на синтезе, он дольше остается менее последовательным и систематическим.

В процессе развития операции сравнения наблюдаются следующие особенности: отход от сравнения двух объектов к анализу одного из них, т.е. упрочение задачи; трудности при выявлении сходства объектов, поскольку определение сходства требует опосредованного анализа объектов, а их различие может восприниматься непосредственно.

Мыслительная операция абстракция формируется в процессе сюжетно-ролевой игры и учебной деятельности. Одной из характерных особенностей сюжетно-ролевой игры является использование предметов заместителей. Использование этих предметов и основано на абстракции. Слабослышащие дети испытывают трудности при использовании предметов заместителей. Даже предметы, функционально пригодные для замены, не всегда ими применяются, т.к. им трудно отвлечься от их реального функционального назначения, переосмысливать и использовать в другом качестве. Слабослышащим дошкольникам легче использовать в качестве заместителей незнакомые объекты, чем знакомые.

Особенности познавательного развития детей с нарушениями слуха, более позднее, чем у слышащих. Становление предметной и игровой деятельности, речевое недоразвитие и трудности общения обуславливают некоторые особенности развития **изобразительной деятельности** глухих и слабослышащих.

У дошкольников с нарушениями слуха отмечаются более позднее становление предметного рисунка, обедненность его содержания, большое количество стереотипных изображений. У большинства детей с нарушенным слухом к 3-м годам не наблюдаются попытки тематического рисования или соотнесения каракулей с какими-то реальными предметами. Тематическое рисование появляется только к 5-и годам: дети начинают активно рисовать и лепить. При этом отмечается тяготение к образцам. Отличается большая склонность к точному прорисовыванию деталей. Сюжетное рисование появляется поздно, развивается в ограниченных пределах. Сюжеты рисунков долгое время остаются упрощенными. Успехи в овладении изобразительной деятельностью ребенком зависят от состояния речи и возможности общения с ним.

Несколько лучше обстоит дело с **конструированием**. У отдельных детей старшего дошкольного возраста мы встречаем сложную конструктивную деятельность. Однако у большинства детей и здесь имеется набор стандартных примитивных построек, которые воспроизводятся в одном и том же виде, которые не обыгрываются или обыгрываются очень примитивно.

У детей с нарушениями слуха отмечаются особенности **физического развития**.

У слабослышащих детей на первом году жизни отмечается отставание в сроках удержания головы, более позднее овладение ходьбой. Наиболее заметны недостатки моторного развития детей с нарушением слуха в младшем дошкольном возрасте. Дети часто не владеют тем двигательным опытом, который есть к этому времени у слышащих детей: они не умеют бегать, прыгать, лазать, производить простейшие действия по подражанию.

Сформированные движения характеризуются некоторыми особенностями, которые проявляются в нарушении координации, ориентировки в пространстве, боязни высоты, замедленности и скованности движений. Наибольшее своеобразие в развитии двигательных качеств отмечается в уровнях скоростных качеств и равновесия. Слабослышащие дети по показателям качества равновесия уступают слепым, слабовидящим и умственно отсталым детям.

Многим детям присущи нарушения мелкой моторики (движений пальцев, артикуляционного аппарата), что отражается на формировании разных видов детской деятельности. Так как у детей нарушен контроль со стороны слухового анализатора, то при выполнении многих движений, дети производят излишний шум. Это проявляется в шаткой походке, шарканье ногами, не координированных движениях.

У этих детей отмечаются более низкие по сравнению со слышащими ребятами показатели роста, массы тела, окружности грудной клетки. Для слабослышащих дошкольников характерны мышечная слабость, снижение тонуса мышц, вегетативные расстройства.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является **игровая деятельность**, вследствие ее неоспоримого значения для психического развития ребенка. Возникновение игры у ребенка связано с развитием предметной деятельности, которая у слышащих детей формируется на втором году жизни, а у детей с нарушениями слуха преимущественно в дошкольный период детства.

Более позднее формирование предметной деятельности обуславливает запаздывание сроков формирования игры. Особенности формирования игры также связаны с задержкой в развитии восприятия и мышления, низком уровне воображения.

Недоразвитие речи, ограниченность речевого общения негативно влияют на становление сюжетно-ролевой игры. Тематика игр слабослышащих дошкольников значительно беднее, с преобладанием, в основном, бытовых игр. Эти игры при отсутствии специального обучения даже в старшем дошкольном возрасте не становятся подлинной сюжетно-ролевой игрой.

Играм таких детей присуще педантичное отражение предметных действий, вместо развертывания сюжета они воспроизводят детализированные предметные действия. Не умея самостоятельно вычленять существенное, они воспроизводят

элементы ситуации, не являющиеся основными для данной игры.

Многократно повторяются одни и те же действия, особенно, если они были продемонстрированы взрослым. Подражание близким взрослым часто становится целью действий ребенка. Наиболее характерными для игр являются трудности игрового замещения. В самостоятельных играх дети очень редко прибегают к использованию предметов в не свойственных им функциях. Даже в старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра слабослышащих детей не достигает уровня нормально слышащих сверстников.

Отмечаются особенности развития **навыков самообслуживания**.

Слабослышащие дети, поступающие в дошкольное учреждение, как правило, не владеют элементарными навыками самообслуживания, оказываются беспомощными в различных бытовых ситуациях.

В некоторых случаях это связано с физической ослабленностью, моторной неловкостью детей, но часто бывает обусловлено повышенной опекой со стороны родителей: стремлением заменить доступные ребенку действия по самообслуживанию собственными. Очень важно правильно организовать трудовую деятельность детей с нарушениями слуха, то есть как занятие.

Особенности **музыкального развития** детей дошкольного возраста с нарушениями слуха. У слабослышащих детей частично сохранен слух. В связи с этим у данной категории слабослышащих детей нужно развивать слуховое восприятие. Дети могут воспринимать звучание музыкального инструмента, прикладывая руку к его поверхности или ощущать его колебания, находясь на небольшом расстоянии от звучащего музыкального инструмента и воспринимая ногами колебания пола и всем телом колебания воздуха.

Они могут воспринимать и отличать шумовую вибрацию (барабан) от музыкальной (пианино), способны научиться различать динамические оттенки, темповые изменения музыки. Мелодию слабослышащие дети на основе вибрационной чувствительности не воспринимают.

Одной из форм организации работы по развитию слухового восприятия являются музыкальные занятия. Содержанием обучения является развитие двигательных навыков под музыку, восприятие несложных музыкальных произведений, игра простейших ритмов на элементарных музыкальных инструментах (бубен, маракас, барабан, треугольник и др.), овладение элементами пения.

Психологопедагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

Подгруппа детей с нарушениями зрения достаточно разноплановая и разнородная. В зависимости от степени снижения остроты зрения на лучше видящем глазу при использовании обычных средств коррекции (очки) выделяются:

- слепые – острота зрения от 0 до 0,04 включительно;
- слабовидящие – острота зрения от 0,05 до 0,2;
- с амблиопией и косоглазием.

Среди лиц, относящихся к категории слепых, принято выделять:

- абсолютно или totally слепых;
- частично или парциальном слепых, имеющих либо светоощущение (способность различать свет и тьму), либо форменное зрение (возможность различения форм, т.е. выделение фигуры из фона), острота которого варьируется от 0,005 до 0,04.

Слепые дифференцируются по времени наступления слепоты на группы:

1. Слепорожденные – потерявшие зрения до становления речи (до 3 лет) и не имеющих зрительных представлений.
2. Ослепшие – ослепшие в последующие периоды жизни и сохранившие в той или иной мере зрительные образы памяти.

Рассмотрим особенности **физического развития** детей с тяжелыми нарушениями зрения.

Слепые и слабовидящие дошкольники характеризуются меньшей подвижностью, нечеткостью координации движений, снижением темпа их выполнения, ловкости, ритмичности, точности. Дети испытывают трудности при ориентировке в пространстве, выполнении движений на равновесие. Осложнено формирование понятий об основных движениях, что снижает двигательную активность, сдерживает развитие естественных потребностей в движении. Слепые и слабовидящие дети чаще подвержены простудным заболеваниям. Для детей раннего возраста характерно отставание физического развития по отношению к возрастной норме. Особенно трудным для детей со зрительной патологией является овладение правильной вертикальной позой в положении стоя и ходьбой, что влечет за собой нарушение осанки, появление плоскостопия, делает невозможной выработку правильной координации движений.

Основная причина серьезного отставания в развитии неречевых средств **общения** у слепых и слабовидящих детей к моменту поступления их в школу связана с тем, что в процессе формирования средств общения необходимо участие всех анализаторов, особенно важную роль в развитии функции общения играет зрительный анализатор. Так, сужение видеосенсорной сферы затрудняет и даже делает невозможным восприятие сложных психических образований партнера по общению. У детей, лишенных возможности зрительного, дистантного восприятия окружающей действительности, и не обученных способам компенсации, представления о мимике, жестах, пантомиме очень непрочные, расплывчатые, что в значительной мере затрудняет процесс межличностного общения.

Несформированность неречевых средств общения приводит к появлению навязчивых стереотипных движений у слепых: нередко такой ребенок стоит, производя маятникообразные движения туловищем, крутя в руках какой-то мелкий предмет, разговаривая сам с собой. Вывести его из этого состояния удается с трудом: ребенок полностью погружен в свой внутренний мир и не желает контактировать с окружающими.

Эмоционально-волевая сфера детей с нарушениями зрения так же имеет свои особенности.

Дети с нарушением зрения не владея мимикой лица, не могут показать свое эмоциональное состояние. Чтобы слепой и слабовидящий ребенок мог достичь того же уровня развития и получить те же знания, что и зрячий, ему приходится работать значительно больше. Это вызывает у детей неравнозначные эмоциональные реакции, связанные с типом его нервной системы, с утомляемостью, индивидуальными особенностями и системой взаимоотношений с взрослыми.

Многие из детей погружаются в пассивность или фантазии, страшась неизвестных предметов и ситуаций, тем более, что для слепых и слабовидящих детей существует больше неизвестных предметов, воздействия которых они боятся, так как не могут их идентифицировать и понять. Для слепых свойственны также страх перед неизвестным, неизведанным пространством, наполненным предметами с их опасными для ребенка свойствами.

При ориентации в пространстве, особенно в незнакомой местности, слепой испытывает трудности определения направления движения, его проверки, что также вызывает у него эмоциональную напряженность. Само передвижение в незнакомом пространстве создает для слепого стрессовую ситуацию.

Эстетические чувства, связанные с восприятием мира на основе сохранных анализаторов, позволяет слепому и слабовидящему наслаждаться природой, поэзией, музыкой, архитектурой.

Речь слепого и слабовидящего развивается и усваивается в ходе специфически человеческой деятельности общения с людьми и предметами окружающей действительности, но имеет свои особенности формирования – изменяется темп развития, нарушается словарно – семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием.

Для детей с нарушением зрения характерно непонимание смысловой стороны слова, которое не соотносится с чувственным образом предмета, использование слов, усвоенных на чисто вербальной основе, неупотребляемость развернутых высказываний из-за отсутствия зрительных впечатлений. Значительную роль в проявлении недоразвития речи играет нарушение общения ребенка с микросоциальной средой и неудовлетворительные условия речевого общения.

Дети с нарушением зрения имеют специфические особенности **зрительного восприятия**.

Формирование представлений у слепых и слабовидящих детей осуществляется замедленно и информативно беднее, чем у нормально видящих детей. При глубоком нарушении зрения у детей значительно меньше информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и пространственных признаках. Из-за низкой остроты

зрения они тратят больше времени на рассматривание.

У слабовидящих детей целенаправленный процесс зрительного восприятия растягивается во времени, поэтому требуются специальные коррекционные условия для формирования компенсаторных способов зрительной ориентации за счет словесной регуляции, расчленения процесса восприятия на отдельные под этапы по уточнению, конкретизации, обогащению зрительной информации. Для полного опознания объекта нужно многократное предъявление (от 2 до 12 предъявлений) с продолжительностью в два-три раза большей. Количество предъявлений говорит о замедленном развертывании процесса опознания. Характерные ошибки слабовидящих детей при сличении и осмысливании сходства и различий проявляются в догадках, уподоблениях по одному из признаков, иногда не основному.

При слабовидении, когда умение и способность видения ограничены, дети даже не пытаются осмысливать изображение. Процесс узнавания у слабовидящих детей цветных, контурных и силуэтных изображений не однозначен. Из всех трех видов изображений лучше всего дети узнают цветные картинки, так как цвет дает им дополнительную к форме изображений информацию. Чем сложнее форма предмета и менее приближена к геометрическим формам, тем труднее дети опознают объект.

Нарушение бинокулярного видения осложняет формирование представлений не только по форме, величине, но и пространственных местоположениях, отношениях между предметами: удаленность, глубина, высота и т.д. Развитие пространственных представлений у детей является важной частью умственного развития, так как на их основе формируется умение практически ориентироваться в пространстве, развивается пространственное мышление, способность понимать пространственные отношения.

Слуховое восприятие доставляет слепому ребенку разнообразные сведения о предметах, их свойствах. Все возможные звуки, рождающиеся от предметов и явлений окружающего мира, рисуют незрячему своеобразную картину мира. В результате систематического общения с действительностью у незрячего ребенка формируются компенсаторные навыки пространственной ориентации, обеспечивающие ему действительности действия. Умение локализовать, дифференцировать звуки для слепого ребенка является жизненно необходимым. В отличие от слабовидящего ребенка, у которого такой жизненной необходимости нет, так как он полностью ориентируется на зрение, и рядом расположенное пространство, доступное ему зрительно.

Для слепого ребенка **осознание**-главный фактор для познания окружающего мира, так как посредством осознания он получает основную информацию о форме, структуре, поверхности, температурных признаках предметов и их пространственном положении. Это ведущий фактор компенсаторного развития незрячего. Совсем иначе выглядит слабовидящий ребенок, так как эти дети предпочитают зрительную ориентацию всем другим чувствованиям. Развитие осязательного чувства, как и развитие других чувств, достигается путем

упражнения. Ребенка надо учить различать поверхность, температуру и другие осязаемые признаки.

Особенности игровой деятельности. Слепой или слабовидящий ребенок любят играть в те же игры, что и зрячий, только в отличие от зрячего слепому необходимо создать специальные условия, где он, опираясь на сохранные анализаторы, мог бы научиться игровым действиям, а затем овладеть игрой. Для слепого ребенка при организации игр используется ориентировка на слух, осязание, для слабовидящего – на зрение без отрицательного воздействия на его состояние с целью управления двигательной сферы.

Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (ранний детский аутизм)

Аутизм у детей обычно рассматривается как вариант психотического поведения, присущий раннему детскому возрасту. Содержательным стержнем аутизма является недостаточность общения, неконтактность, некоммуникабельность.

Ранний детский аутизм характеризуют следующие особенности:

- невозможность устанавливать отношения с людьми с начала жизни;
- крайняя отгороженность от внешнего мира с игнорированием раздражителей до тех пор, пока они не становятся болезненными ;
- недостаточность принятия позы готовности при взятии на руки;
- недостаточность коммуникативного пользования речью;
- блестящая механическая память;
- эхолалии;
- извращенное использование личных местоимений;
- резкий страх определенных громких звуков и движущихся объектов;
- монотонное повторение звуков и движений;
- страх изменений в обстановке;
- однообразие спонтанной активности;
- монотонные механические игры с неигровыми предметами;
- впечатление хорошего интеллекта благодаря успешности в отдельных навыках и умному выражению лица;
- серьезное выражение лица, напряженное в присутствии людей и удовлетворенное при их уходе;
- хорошее физическое здоровье.

Аутизм (от латинского слова *authos* – сам) проявляется как отрыв от реальности, отгороженность от мира, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверхранимость в контактах со средой в целом.

Необходимым условием диагностики детского аутизма считают возникновение симптоматики не позже 2 – 4 лет.

Аутичный ребенок не вступает в обычное для его возраста **общение**.

Зрительное внимание чаще избирательно или фрагментарно. Характерны непереносимость взгляда в глаза, «периферическое зрение», «бегающий взгляд». Глаза видят правильно, но ребенок не уделяет этому внимания, смотрит «сквозь людей», «ходит мимо людей» и относится к ним как к неодушевленным носителям отдельных интересующих его свойств. У ребенка отсутствуют или недостаточны реакции на зрительные и слуховые раздражители. В связи с неспособностью к выраженному психическому напряжению их внимание скользит от одного объекта к другому, а поведение часто приобретает черты «полевого».

Ребенок не замечает никого вокруг, не откликается на вопрос, ничего не спрашивает и ни о чем не просит, избегает взгляда в глаза другого человека, часто даже матери.

При настойчивой попытке вовлечь такого ребенка во взаимодействие у него возникают тревога и напряженность. Они отличаются беспомощностью и беззащитностью перед лицом недружественного поведения.

Поведение характеризуется выраженной стереотипностью, однообразием. Прежде всего, это стремление к сохранению привычного постоянства в окружающем: есть одну и ту же пищу, носить одну и туже одежду, гулять по одному и тому же маршруту; повторять одни и те же движения, слова, фразы; получать одни и те же впечатления; тенденция вступать в контакт со средой и взаимодействие с людьми одним и тем же привычным способом. Попытки разрушить эти стереотипные условия жизни ребенка вызывают у него диффузную тревогу, агрессию, либо самоагgression. Реакции на окружающее часто непредсказуемы и непонятны.

Выявляются нарушения концентрации **внимания**, его быстрая истощаемость. Бывают резкие колебания активного внимания, когда ребенок практически целиком выключается из ситуации.

Чувство неприятного сопровождает все виды **восприятия**, придавая им болезненный оттенок. Аутические страхи искажают, деформируют предметность восприятия окружающего мира. Отсюда стремление к сохранению неизменности окружающей обстановки. С состояниями страхов связаны различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов.

Интеллектуальное развитие аутичных детей имеет свои особенности. Интеллектуальная недостаточность не является обязательной при раннем детском аутизме. Диагностическая квалификация их интеллекта варьирует от тяжелых задержек психического развития до имbecильности.

Но некоторые дети с ранним детским аутизмом имеют высокий интеллектуальный уровень. Такие дети нередко могут иметь хорошие интеллектуальные возможности, даже быть парциально одаренными в различных областях: обладать абсолютным музыкальным слухом, с раннего возраста играть в шахматы, рисовать, считать. Однако, для их интеллектуальной деятельности в целом типичны нарушения целенаправленности, затруднения в концентрации

внимания, явная пресыщаемость. Имеется определенная вычурность мышления, склонность к символике.

У детей с ранним детским аутизмом хорошо развита механическая **память**. Они быстро запоминают большие по объему стихи и рассказы, но плохо понимают их содержание. У них отмечается несовершенство памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала. Дети не умеют пользоваться заученными знаниями на практике.

У детей с ранним детским аутизмом **игры**, интересы и интеллектуальная деятельность в целом далеки от реальной ситуации. Содержание игр монотонно, поведение в них однообразно. Дети годами могут играть в одну и ту же игру, рисовать одни и те же рисунки, совершать одни и те же стереотипные действия (включать и выключать свет или воду и т.д.), попытки взрослых прервать эти действия, часто безуспешны.

И даже в возрасте 8–10 лет игры могут часто носить манипулятивный характер. При этом характерно предпочтение манипуляциям с неигровыми предметами, в том числе предметами домашнего обихода, не имеющими игровых функций (чулками, шнурками, ключами, катушками, палочками, бумажками и т.д.). Любимыми являются такие однообразные манипуляции, как пересыпание песка, переливание воды.

Ролевая игра по заданному сюжету отличается большой неустойчивостью, быстро прерывается беспорядочными действиями, либо действиями, не относящимися к игре (пением, разговорами на посторонние темы, исследованием неигровых предметов). В спонтанной игре наблюдается патологическая инертность сюжета и неизменность деталей.

Аутичные дети малоактивны в ориентировке среди игрушек и в их использовании. Они предпочитают наиболее простые игрушки, не предполагающие сложных предметных действий, тяготеют к эффектам, получаемым при действиях с предметами (скрип дверей, шум воды, шуршание бумаги, «зайчик» от зеркала и т.д.).

В играх – фантазиях действия с игрушкой нередко вообще отсутствуют, она находится в руках или лежит рядом, а весь сюжет разыгрывается только в вербальном плане. По мере развертывания игры, как правило, нарастают неадекватные интонации, многократное повторение одних и тех же слов.

Таким образом, для игры аутичных детей характерны следующие особенности: более низкий возрастной уровень, недоразвитие предметных игровых действий, предпочтение манипуляций, ориентировка на перцептивно яркие, а не функциональные свойства предмета, разрыв между действием и речью.

Речевые расстройства при раннем детском аутизме достаточно выражены и специфичны уже в первые два года жизни. Особенno характерным является слабость или отсутствие реакции на речь взрослого. Аутичный ребенок не отзывается на обращения, не фиксирует взгляда на говорящем взрослом.

Начальные «доречевые» проявления речи (гуление, лепет), как правило, страдают. Первые слова бывают необычными для данного речевого этапа. Накопление словаря идет медленно, и в основном приобретаемые слова являются малоупотребительными.

Фразовая речь появляется от 1 года до 3 лет, но носит в основном комментирующий характер. Часто встречаются эхолалии, отсутствие местоимения «я». О себе говорят во втором и в третьем лице.

Тембр и модуляция голоса неестественны, часто вычурны и певучи. При недоразвитии коммуникативной функции речи нередко наблюдается повышенное стремление к бесцельному манипулированию звуками, слогами, отдельными фразами из стихов и песен.

У некоторых детей речь кажется хорошо развитой, имеется большой словарный запас, но при рано усвоенной развернутой фразе они затрудняются в свободном оперировании речью и используют стереотипный набор фраз, производящий впечатление «попугайности», «фонографичности» речи.

В **моторике** характерны вычурность позы, движений, мимики, ходьба на цыпочках. Движения часто лишены детской пластичности, неуклюжи, угловаты, замедленны, плохо координированы, производят впечатление «деревянных», марионеточных. Медлительность сочетается с импульсивностью.

Часто характерна тонкая ручная умелость при общемоторной неловкости. В целом обращает на себя внимание плохая моторика, неловкость произвольных движений, особая трудность в овладении элементарными навыками самообслуживания, еды и т.д.

Часто отмечается и мышечная гипотония. Наряду с неловкостью и слабостью, особенно рук, характерны манерность и вычурность движений, склонность к гримасничанию, неожиданным и своеобразным жестам.

Уже до полуторалетнего возраста выявляется слабость психического тонуса: общая вялость, недостаточность инстинктивной сферы (плохой аппетит, слабость инстинкта самосохранения, реакций на дискомфорт, холод и т.д.). С раннего детства отмечается **сенсорная и эмоциональная гиперестезия** (сверхчувствительность): даже в младенческом возрасте дети отрицательно реагируют на яркие игрушки, страдают от громких звуков, прикосновений одежды. Сначала эта чувствительность приводит к состоянию возбужденности. В дальнейшем она как бы истощается, внимание ребенка становится трудно привлечь, он не реагирует на обращения.

В 3 – 5 лет аутичный ребенок может быть еще не приучен к опрятности, часто и к элементарным **навыкам самообслуживания**. У таких детей запаздывает формирование навыков самообслуживания, а иногда бывает регресс при имевшихся навыках опрятности.

Дети могут быть чрезмерно избирательны в еде и, в то же время, брать в рот несъедобное. У детей с ранним аутизмом отмечаются специфические особенности

в эмоционально-волевой сфере. При потенциально сохранном интеллекте, а иногда и рано выявляющейся частичной одаренности (музыкальной, математической) эти дети находятся вне реальной ситуации и на предъявляемые требования дают реакции негативизма с частым отказом от даже уже существующих умений и навыков.

Дети с ранним детским аутизмом часто страдают патологией влечений. Они бывают агрессивными, жестокими по отношению к детям, животным. Они часто делают назло, само агрессия может быть спонтанной, возникать при неудачах.

С возрастом в большинстве случаев все более выступает нецеленаправленность поведения, его слабая связь с ситуацией, противоречивость всей психической сферы ребенка.

Далее разработчикам АОП необходимо представить целевые ориентиры (возможные достижения ребенком освоения АОП). Целевые ориентиры представлены в ФГОС ДО:

4.1. Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

4.2. Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации Программы, а также от ее характера, особенностей развития детей и Организации, реализующей Программу.

К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка:

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте:

ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий;

использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом

поведении;

владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек;

стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого;

проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им;

проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства;

у ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и

сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

4.7. Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Целевые ориентиры в АОП должны быть уточнены с позиций особенностей развития ребенка с ОВЗ, характера нарушений в его развитии.

Последним компонентом пояснительной записи является система оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с ОВЗ адаптированной образовательной программы, оценка индивидуального развития детей.

Согласно пункта 3.2.3. ФГОС ДО «...при реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования).

Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребёнка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

2) оптимизации работы с группой детей.

При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей), которую проводят квалифицированные специалисты (педагоги-психологи, психологи).

Участие ребёнка в психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей).

Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей».

Итак, в методических рекомендациях представлены общие характеристики

детей с ОВЗ и описаны особенности организации их обучения в коррекционно-развивающем процессе ДОУ, дано описание содержания предметно-развивающей коррекционно-образовательной среды.

Далее разработчикам АОП следует уточнить систему оценки достижения планируемых результатов освоения детьми с ОВЗ адаптированной образовательной программы дошкольного образования. Следующим этапом в разработке АОП является отбор содержания образовательных областей в соответствии с ФГОС ДО и учетом особенностей в развитии особого ребенка.

Образовательная область – структурная единица содержания образования, представляющая определенное направление развития и образования детей.

Во ФГОС ДО определены пять образовательных областей, как пять основных направлений развития ребенка дошкольного возраста:

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

Все пять выделенных образовательных областей необходимо в содержательном аспекте скорректировать для детей с ОВЗ с учетом уровня выраженности имеющихся отклонений в развитии.

Обязательной составляющей АОП является раздел «Содержание коррекционной работы»

Раздел программы «Содержание коррекционной работы» разрабатывается при воспитании в образовательном учреждении детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание коррекционной работы должно быть направлено на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении Программы.

Содержание коррекционной работы должно обеспечивать:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии;

- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медицинско-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медицинско-педагогической комиссии);

- возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы и их интеграции в образовательном учреждении.

Указанный раздел должен содержать перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, их интеграцию в образовательном учреждении и освоение ими Программы, предусматривающих в том числе:

- описание системы комплексного психолого-медицинско-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса, включающего психолого-медицинско-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития детей, их успешности в освоении основной общеобразовательной программы дошкольного образования, планирование коррекционных мероприятий;

- описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерной среды их жизнедеятельности, использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных методических пособий и дидактических материалов, технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

В содержании коррекционной работы должно быть отражено взаимодействие в разработке и реализации коррекционных мероприятий воспитателей, специалистов образовательного учреждения (музыкального руководителя, воспитателя или инструктора по физической культуре, других педагогов), специалистов в области коррекционной педагогики, медицинских работников образовательного учреждения и других организаций, специализирующихся в области оказания поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья.

В случае невозможности комплексного усвоения воспитанником Программы из-за тяжести физических и (или) психических нарушений, подтвержденных в установленном порядке психолого-медицинско-педагогической комиссией, содержание коррекционной работы формируется с акцентом на социализацию воспитанника и формирование практически-ориентированных навыков.

Цели и задачи раздела:

Вариант 1

Цель: создание условий (кадровых, программно-методических, психолого-педагогических) для обеспечения компенсация отклонений в развитии детей с нарушениями зрения (амблиопия, косоглазие, слабовидение, тотальная слепота), для социализации детей с тяжелыми нарушениями зрения.

Задачи:

- развитие зрительного восприятия, осязания и мелкой моторики рук,
- развитие ориентировки в пространстве,
- развитие эмоциональности детей.

Вариант 2

Цели: создание условий для коррекции имеющихся отклонений в развитии детей с ОВЗ. Обеспечение овладения детьми с ОВЗ (с нарушениями речи) содержанием образовательной программы, присвоения социальных норм.

Задачи:

1. Обеспечить адекватный отклонениям детей с ОВЗ (с нарушениям речи) отбор содержания образования.
2. Спроектировать систему психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в ДОУ.
3. Обеспечить отбор адекватных отклонениям в развитии ребенка технологий коррекционной работы.

Создать необходимые условия в образовательном пространстве ДОУ для социализации детей с ОВЗ, их интеграции в социум.

Далее разработчикам АОП необходимо определить принципы построения основной образовательной программы ДОУ: раздела «Содержание коррекционной работы»

Система коррекционно-развивающей работы базируется также на следующих общедидактических принципах:

1. Принцип целенаправленности педагогического процесса. Цель как закон определяет характер и способ действий человека. Исходя из общих целей воспитания и развития личности ребенка, в ходе коррекционно-педагогической деятельности происходит соотнесение существующего уровня развития ребенка с предполагаемым, проектируемым эталоном, что создает основу для формирования программы коррекционной деятельности, определения этапов ее реализации, путей, способов и средств достижения предполагаемого результата.

2. Принцип целостности и системности педагогического процесса. Если педагогический процесс рассматривать как систему, т.е. как совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих соответственную целостность, единство, то коррекционно-педагогическая деятельность будет являться ее элементом, подсистемой, субсистемой. В то же время коррекционная деятельность имеет свою структуру, упорядоченное множество своих взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления.

3. Принцип гуманистической направленности педагогического процесса и уважения к личности ребенка определяет необходимость гармонического сочетания целей общества и личности, ориентацию учебно-воспитательного процесса на личностные возможности ребенка, его интересы и потребности.

4. Принцип сознательности и активности личности в целостном

педагогическом процессе является важным звеном коррекционного процесса. Только понимая и осознавая необходимость проводимых перемен в поведении, активно помогая их осуществлению, желая и стремясь их ускорить и реализовать, можно говорить об успешности и результативности коррекционно-педагогического процесса, надеяться на успех. Превращение воспитанника из объекта в субъект педагогической деятельности – длительный и сложный процесс, но без него невозможно надеяться на положительный результат. Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий. Этот принцип оптимизирует педагогический процесс, мобилизует в нем социально значимые силы, создает поле дополнительного педагогического влияния, подключая воздействие родителей, сверстников.

Особенности организации коррекционно-образовательного процесса для детей с ОВЗ

Особенности организации учебно-воспитательного процесса с ребенком с тотальным недоразвитием

Основными направлениями работы по **социальному развитию** ребенка, имеющего интеллектуальные нарушения с целью подготовки к обучению в школе, формирования навыков продуктивного взаимодействия с окружающими людьми разного возраста, а в конечном итоге на адаптацию к жизни в обществе являются: формирование у ребенка представления о самом себе; развитие сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками и воспитание навыков продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности; формирование адекватного восприятия окружающих предметов и явлений, воспитание положительного отношения к предметам живой и неживой природы, создание и закладка первоначальных основ экологического мироощущения, нравственного отношения к позитивным национальным традициям и общечеловеческим ценностям.

С этой целью организуется практическая деятельность детей, проводится целенаправленные и ситуативные наблюдения за деятельностью людей и окружающей действительностью. Обучают способам действия по самообследованию, по обследованию предметов и объектов из ближайшего окружения, сочетая зрительные и тактильно-двигательные способы обследования, обобщать полученный ребенком практический жизненный опыт, приобретенный в ходе наблюдений, прогулок, практической деятельности.

Для того, чтобы ребенок с интеллектуальной недостаточностью мог учиться, трудиться, правильно вести себя в обществе, необходимо воспитывать у него волевые качества: умение действовать целенаправленно, преодолевать посильные трудности. Нужно воспитывать возможность правильно относиться к оценке действий, поведения, результатов их деятельности, адекватно реагировать на успех, подводить детей к правильной самооценке. Постепенное наращивание трудностей в занятиях, в самообслуживании, в разных видах деятельности ведет детей к умению преодолевать различные трудности, формирует у них волевые

процессы. Систематическая доброжелательная оценка реальных успехов и достижений детей, анализ ошибок и помочь в их преодолении учат детей относиться к оценке со стороны других людей.

Познавательное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью включает в себя работу по развитию восприятия, речи, мышления, ознакомления с окружающим.

Сенсорное воспитание является основой становления всех видов детской деятельности и направлена на формирование у детей перцептивных действий (рассматривания, выслушивания, ощупывания), а также на обеспечение освоения систем сенсорных эталонов. Другой важной задачей сенсорного воспитания является своевременное и правильное соединение сенсорного опыта ребенка со словом, обозначающим воспринятое. Развитие восприятия начинают с различения предметов, их свойств, отношений к их восприятию на основе образа, а затем и к фиксации образа в слове, т.е. к появлению образа – представления.

Для того чтобы развития восприятия и представлений у детей с интеллектуальными нарушениями шло успешно, в их обучении нужно применять специальные методики. Прежде всего, правильно сочетать словесные и наглядные методы обучения. На первых порах нельзя применять изолированную словесную инструкцию, потому что дети не понимают значения многих слов, особенно тех, которые обозначают качество, свойство и отношения предметов. Словесные методы обучения необходимо сочетать с наглядными и практическими методами. Но и сами наглядные методы должны быть правильно отобраны. При работе по развитию восприятия необходимо применять жестовую инструкцию, совместные действия взрослого и ребенка, игровые формы обучения.

Сенсорное воспитание ребенка непосредственно смыкается с формированием его мышления. На начальном этапе обучения **мышление** формируется в плане действия, с опорой на восприятие, оно развивается в осмысленных целенаправленных предметных действиях. Действуя с реальными предметами, перемещая их в пространстве, меняя их функциональные зависимости, ребенок получает возможность преодолеть статичность восприятия.

С самого начала работы над формированием наглядно-действенного мышления детей необходимо учить видеть цель, анализировать условия достижения цели, осуществлять выбор и поиск средства, при помощи которого можно достигнуть цели именно в этих условиях. На базе наглядно-действенного мышления формируется наглядно – образное. Этот важный этап развития мышления связан с определенным уровнем развития речи. В процессе действий с предметами у ребенка появляется побудительный мотив для собственных высказываний, фиксации выполненного действия словесное обобщение ребенком собственных действий ведет к возникновению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в смысловом плане.

Следующим этапом является формирования элементов логического

мышления, через формирования понимания детьми временных и причинно следственных связей и отношений. Очень важным направлением в формировании элементов логического мышления является подведение детей к возможности осуществлять классификацию предметов. Без развития классификации невозможно формирование понятийного мышления.

Эти важные задачи решаются в процессе проведения специальных занятий и в процессе решения ежедневных, жизненных ситуаций.

Ознакомление с окружающим направлено на формирования у детей целостного восприятия и представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности, а также представления о человеке, видах его деятельности и взаимоотношениях с природой.

В ходе ознакомления с окружающим у детей формируются представления о предметном мире, созданным руками человека. Ознакомления с окружающим обогащает чувственный опыт ребенка, учит быть внимательно тому, что его окружает. Важно научить умственного отсталого ребенка смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать, а затем обобщать увиденное в словесных высказываниях.

При формировании адекватных представлений об окружающем у детей создается чувственная основа для слова. Ребенок готовится к восприятию словесных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен). Обязательно включение работы по формированию временных представлений, ориентировки во времени, с тем, чтобы дети начинали осознавать значимость структурирования и темп собственной деятельности, а также овладели первоначальными навыками контроля и соотнесение своей деятельности с природными явлениями.

В процессе ознакомления с природой у детей формируются образы – представления о живом и неживом мире, о взаимосвязи объектов и явлений природы, а также о жизни и деятельности человека. Детей учат видеть и понимать реальные причинные зависимости.

На специальных занятиях по **развитию речи** систематизируется, и обобщается речевой материал, приобретенный детьми в процессе ознакомления с окружающим, расширяется и уточняется словарь, активизируется связанная речь, кроме того, решаются специфические коррекционные задачи: формируются основные функции речи – фиксирующая, сопровождающая, познавательная, регулирующая и коммуникативная; осуществляется работа по коррекции звукопроизношения у детей.

При организации обучения очень важно правильно выбрать способы передачи ребенку общественного опыта. Такими способами являются словесное описание или словесная инструкция, показ (подражание), образец, жестовая инструкция, совместные действия взрослого и ребенка.

В связи с тем, что речь формируется у детей с интеллектуальной

недостаточностью с большим опозданием, и многие дети поступают в детский сад без речевыми, поэтому на первых этапах обучения словесные методы обучения не могут быть ведущими, основой коррекционно-воспитательной работы в этот период становятся наглядные и практические методы.

Используя наглядные методы обучения нужно помнить о непроизвольности и неустойчивости внимания детей. Поэтому на занятии концентрируют внимание детей на 1-2 предметах, которые соответствуют цели данного занятия. На начальном этапе обучения нужно осторожно использовать картинки в качестве наглядного материала. Прежде чем использовать картинку в качестве наглядного средства, необходимо специально учить детей воспринимать изображение, соотносить его с реальными предметами, действиями, ситуациями.

Обучение грамоте включает в себя развитие речевой моторики и подготовку руки к письму, а также обучения элементарной грамоте. Последнее проводится в подготовительной к школе группе и в семье на седьмом году жизни ребенка.

У детей формируют элементарные представления о звукобуквенном анализе. Эти занятия способствуют развитию у детей интереса к знаково-символическим средствам. В ходе занятий дети переходят на новый уровень общения – элементарно-деловой – при контактах со взрослыми и с коллективом сверстников. Уже на начальном этапе обучения большое внимание уделяется общему развитию рук ребенка, формированию хватания, выделения каждого пальца, становлению ведущей руки и развитию согласованности действий обеих рук. Упражнения проводятся на различных занятиях и в свободно организованной деятельности детей. Проведению этих упражнений с детьми обучаются также родители в ходе групповых и индивидуальных консультаций.

Формирование деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется по следующим направлениям: формирование игровой деятельности; формирование продуктивных видов детской деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, ручной труд).

Игровая деятельность является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. Формирование игровой деятельности направлено на развитие у детей интереса к игрушкам, совершению предметно-игровых действий с игрушками, затем к сюжетно – отобразительной игре. Для становления сюжетной игры детей обучают играть сначала рядом с партнером, а затем со своим сверстником. Лишь постепенно детей в ходе игры объединяют в микро группы. Главная цель состоит в том, чтобы в результате систематических занятий у воспитанников сформировался сложный механизм игры, включающий в себя на высших ступенях ее развития воображаемую / ситуацию, действия с предметами – заместителями, ролевое поведение.

Процесс обучения игре детей с проблемами интеллектуального развития имеет свои особенности: должны учитываться не только проявления имеющихся у ребенка отклонений, но и характер медикаментозного лечения, получаемого им в

данный момент, поскольку зачастую он оказывает сильное влияние на состояние психических процессов, эмоционально-волевой сферы. Необходимо учитывать уровень речевого развития ребенка.

Среди умственно отсталых детей есть дети, у которых значительно снижен уровень речевого развития. Попытки педагога пробудить их к высказываниям могут привести к замыканию или отказу от деятельности. Ни в коем случае не надо требовать от детей речевого сопровождения своих игровых действий.

В процессе обучения любому действию необходимо выделить каждую операцию в цепочке. Только многократное повторение этой процедуры позволит ребенку понять смысл отдельной операции и запомнить порядок их выполнения. Повторность в обучении предполагает также обеспечение условий для переноса формируемых знаний, умений и навыков в новые ситуации, на оперирование новым материалом.

Активность и самостоятельность ребенка в процессе формирования игровой деятельности должны обеспечивать разнообразные приемы и методы обучения в разных сочетаниях. Особая роль при этом принадлежит практическим и наглядным методам. На первых этапах формирование предметно – игровых действий большое значение имеет использование таких приемов: совместные действия ребенка и взрослого, выполнение детьми действий по подражанию взрослому, по образцу демонстрируемому взрослым. Словесная инструкция и действия детей по собственному замыслу используются на этапе закрепления и повторения формируемых действий.

Следующими видами деятельности, которые формируются у детей с интеллектуальной недостаточностью, являются **изобразительная и конструктивная**.

Каждый вид изобразительной деятельности предъявляет свои требования к восприятию ребенка: лепка – требует восприятия объемной формы, рисование – вычленения цвета, конструирование и аппликация, основанные на использовании готовых форм, предъявляют особые требования к отражению пространственных отношений и т.п. Однако главное для всех видов изобразительной деятельности – создание целостного изображения предмета. Изображение свойств и отношений - лишь средство, с помощью которого должно быть создано целое. Трудности в обладании предметным изображением у умственно отсталых дошкольников тесно связаны с недоразвитием восприятия, образного мышления, предметной и игровой деятельности, речи, т.е. тех сторон психики, которые составляют основу изобразительной деятельности.

Все это обращает внимание на необходимость особого подхода к организации, отбору содержания и методов обучения на **всем**, протяжении дошкольного детства.

На начальных этапах обучения занятия должны быть направлены на формирование предпосылок, а именно: развитие интереса к определенному виду

деятельности, заинтересованности в процессе и результате.

Изобразительная деятельность тесно связана с занятиями по сенсорному восприятию, формированием, способов обследование предметов, развитие зрительно-двигательной координации, совершенствованием ручной моторики. Дальнейшее развитие продуктивных видов деятельности направлено на формирование у детей умения анализировать предметы, их свойства и качества, передавать особенности предметов явлений окружающего мира, обучению игре. На занятиях изобразительной и конструированной деятельностью проводится специальная работа по речевому развитию детей, что в свою очередь, способствует развитию представлений и наглядных форм мышления.

Основной задачей воспитания детей на занятиях по **ручному труду** является воспитание у них эмоционально положительного отношения к собственным поделкам, формирования навыков и умений работы с бумагой, картоном, конструкторами, природными материалами. В процессе занятий у детей развиваются восприятия, мышления, мелкая и общая моторика, зрительно-двигательная координация, внимание, память. Дети знакомятся со свойствами материалов, с орудиями труда, с разными профессиями. Занятия по ручному труду способствуют интенсивному развитию речи: обогащается словарный запас, формируется грамматический строй речи, активизируются основные функции речи – фиксирующая, регулирующая, планирующая.

Задачи воспитания навыкам **самообслуживания** умственно отсталых детей рассматриваются, как составленная часть трудового воспитания – оно должно осуществляться в ходе специально организованных занятий, в ходе всего воспитательно-образовательного процесса, в неразрывной его связи с жизнью и трудом.

В процессе трудовых заданий ребенок учится действовать по подражанию, образцу и словесной инструкции. Действовать по словесной инструкции, сначала очень простой и короткой, а затем все более развернутой, формируют у детей словесную регуляцию деятельности. Чтобы облегчить ребенку освоение новых навыков необходимо делать этот процесс доступным, интересным и увлекательным, и значимым в глазах детей хозяйственно-бытовым трудом воспитывают взаимопомощь и отзывчивость, формируют личностные и социальные качества а характер а дошкольников позитивное поведение, формируют у детей желание помогать окружающим.

Физическое воспитание направлено на решение задач двух типов.

1. Задачи, общие для всех дошкольных учреждений. Направлены на укрепления здоровья ребенка; обеспечения развития гармоничного его телосложения, хорошей осанки; закрепления потребности в разных видах двигательной деятельности; развития движений, двигательных качеств, физической и умственной работоспособности; тренировка сердечно – сосудистой и дыхательной систем; закаливание организма.

2. Специфическими задачами являются: создание специальных условий, стимулирующих физическое развитие ребенка в целом; профилактика простудных и инфекционных заболеваний; осуществление системы коррекционно-восстановительных мероприятий, направленных на развитие основных движений, физических качеств и на предупреждение вторичных отклонений в физическом развитии; совершенствовании тонкой ручной моторики и развитие зрительно-двигательной координации.

В коррекции физического развития важную роль играет создание режима двигательной активности. Сюда входит проведение утренней гимнастики, подвижных игр на прогулках в утренние и вечернее время, использование подвижных видов работы на всех занятиях воспитателя и др. специалистов.

Специфика работы с умственно отсталыми детьми состоит в снижении уровня возрастных требований к физическим упражнениям, кратковременности выполнения каждого отдельного движения по сравнению с нормально развивающимися детьми.

На начальных этапах обучения нецелесообразно проводить сюжетные подвижные игры, так как у детей еще не сформированы основные движения, они имеют малый двигательный опыт, не умеют ориентироваться в пространстве помещения, и не могут понять правила и условия сюжетной игры.

При поступлении в детский сад многие умственно отсталые дети совсем не владеют речью и не понимают простейших словесных инструкций. Поэтому главными методами обучения на первых годах обучения являются наглядные и практические. Учить выполнять движения и действия по подражанию действиям взрослого. В дальнейшем подражание используется в сочетании с образцом и речевой инструкцией.

Музыкальное воспитание имеет важное значение для разностороннего развития проблемного ребенка. Занятия по музыкальному воспитанию проходят по следующим направлениям: слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения и танцы, игра на музыкальных инструментах.

Основными методами музыкального воспитания являются показ, демонстрация действий, действия детей по образцу, а также и по собственному представлению (например в музыкальных играх). Занятия должны быть пронизаны радостью, эмоциональным подъемом, бодростью.

На занятиях по музыкальному воспитанию взрослые должны пользоваться правильной, развернутой речью, не допускать примитивного общения с детьми. В речи взрослых должны встречаться все виды высказываний: побуждения, вопросы, сообщения и др.

Основные методы и особенности в коррекционно-развивающей работе с детьми с тотальным недоразвитием

1. Отношение работников учреждения, родителей и детей, посещающих дошкольное учреждение к особому ребенку и его родителям должно быть

позитивным, доброжелательным, но не жалостливым.

2. В дошкольном образовательном учреждении в обучении необходимо ориентироваться не на возраст, а на уровень развития ребенка.

3. В воспитательной работе использовать конкретные предметы и знакомые простые ситуации.

4. Сидеть на занятии ребенок должен как можно ближе к воспитателю.

5. Свести к минимуму посторонние зрительные и слуховые раздражители.

6. Организуйте выполнение учебных заданий так, чтобы ребенок в большинстве случаев добивался успеха. Это способствует развитию познавательных интересов и развивает упорство и настойчивость.

7. Используйте одобрение и поощрение лакомством, игрушкой, просмотром любимой книги как награду за каждый шаг выполнения задания. Для ребенка, мыслящего конкретно, это значит намного больше, чем общая словесная похвала.

8. Если вы используете словесную похвалу, то она должна содержать в себе конкретную информацию: «Ты правильно собрал пирамидку!» а не общие слова: «Очень хорошо».

9. Постепенно усложняйте задания. Сначала выполняете действия совместно с ребенком, потом по подражанию, а от них к действиям по образцу, затем по словесной инструкции. Речь сопровождает деятельность, но не подменяет ее.

10. Обучение ребенка проводится в игровой форме, так как использование игровой мотивации является решающим в усвоении навыков проблемным ребенком. Игра не развлечение, а средство обучения и коррекции.

11. Необходимо помнить, что у детей:

- Понимание речи опережает развитие активной речи.
- Наиболее сохранны зритальная и механическая память.
- Резко снижена познавательная активность.
- Затруднен перенос усвоенных навыков из одной ситуации в другую и в повседневную деятельность.

Особенности организации образовательного процесса с ребенком с задержанным развитием

Коррекция психологического недоразвития детей разных групп с задержанным развитием возможна только при всестороннем развитии ребенка на основе его сохранных сторон психики.

Весь педагогический процесс должен реализовываться преимущественно в ситуации игры. Коррекционную работу с детьми с задержанным развитием необходимо строить с учетом общего и охранительного педагогического режима. Охранительный режим обусловлен не только утомляемостью нервной системы детей, но и низкой выносливостью, особенно в области умственной деятельности. В связи с этим они нуждаются в менее сложной по содержанию и объему интеллектуальной нагрузке, чем здоровые дети.

Организация специального обучения проводится на фронтальных занятиях в

сочетании с индивидуальной работой. Дети с задержанным развитием требуют создания особой педагогической среды и особых методов и приемов обучения и воспитания.

В ходе обучения нужно не ребенка приспосабливать к программе, к себе, а самому приспосабливаться к ребенку, к его дефекту, относительно которого подбирать материал, определять приемы работы, способы объяснения, свое поведение относительно каждого ребенка.

В ходе занятия учитывать эмоциональное состояние ребенка. Необходимо приспособить форму преподнесения задания к особенностям реакции каждого ребенка. Порядок предъявления заданий должен соответствовать последовательности развития психических функций (например: натуральный предмет, а затем его изображение).

Организуя коррекционные занятия с детьми с задержанным развитием, нужно исходить из того, что у ребенка тот или иной дефект оказывается на всем ходе его развития, нарушение одного процесса влечет за собой недоразвитие, изменение в развитии или отсутствие в развитии всех зависящих от него функций. Исходя из этого, очень важно правильно определить первичные и вторичные нарушения психических функций. Это возможно выявить в результате диагностики учителем – дефектологом или учителем – логопедом.

Однако нарушение хода развития не лишает возможности дальнейшего развития ребенка, в ходе которого необходимо учитывать индивидуальные возможности каждого отдельного ребенка, т.е. правильно определить зону его ближайшего развития.

Установление характера дефекта и степени его выраженности требуют системного подхода к анализу нарушений и учета структуры дефекта в целом. Только точное знание особенностей психического развития ребенка обеспечит правильную организацию учебно-воспитательной и коррекционной работы с ним.

Учебно-воспитательную работу с ребенком, имеющим грубую задержку психического развития необходимо корректировать со специалистом. В работе можно использовать методы и приемы выше описанные в разделе, отражающем организацию коррекционно-образовательной работы с детьми с тотальным недоразвитием.

Особенности организации образовательного процесса с ребенком с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детским церебральным параличом

Существует несколько основных принципов коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими церебральным параличом.

1. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы. Это означает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция (развитие) всех сторон психики, речи и моторики, а также

предупреждение и коррекция их нарушений.

2. Коррекционная работа строится не с учетом возраста, а с учетом того, на каком этапе психического и речевого развития находится ребенок.

3. Организация работы в рамках ведущей деятельности. Нарушения психического и речевого развития при ДЦП в значительной степени обусловлены отсутствием или дефицитом деятельности детей. Поэтому при коррекционно-педагогических мероприятиях стимулируется основной для данного возраста вид деятельности. В младенческом возрасте (до 1 года) ведущий вид деятельности – эмоциональное общение со взрослым; в раннем возрасте (от 1 года до 3 лет) – предметная деятельность; в дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет)

4. Тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка.

В силу огромной роли семьи, ближайшего окружения в процессах становления личности ребенка необходима такая организация среды (быта, досуга, воспитания), которая могла бы максимальным образом стимулировать это развитие, сглаживать негативное влияние заболевания на психическое состояние ребенка.

Родители – основные участники педагогической помощи при ДЦП, особенно если ребенок по тем или иным причинам не посещает учебно-воспитательное учреждение. Для создания благоприятных условий воспитания в семье необходимо знать особенности развития ребенка, его возможности и перспективы развития, соблюдать правильный распорядок дня, организовать целенаправленные коррекционные занятия, сформировать адекватную самооценку и правильное отношение к дефекту, развить необходимые в жизни волевые качества.

Для этого важно активное включение ребенка в повседневную жизнь семьи, в посильную трудовую деятельность, стремление к тому, чтобы ребенок не только обслуживал себя (самостоятельно ел, одевался, был опрятен), но и имел определенные обязанности, выполнение которых значимо для окружающих (накрыть на стол, убрать посуду). В результате у него появляются интерес к труду, чувство радости, что он может быть полезен, уверенность в своих силах. Часто родители, желая избавить ребенка от трудностей, постоянно опекают его, оберегают от всего, что может огорчить, не дают ничего делать самостоятельно. Такое воспитание по типу гиперопеки приводит к пассивности, отказу от деятельности.

Доброе, терпеливое отношение близких людей должно сочетаться с определенной требовательностью к ребенку. Нужно постепенно развивать правильное отношение к своему состоянию, к своим возможностям. В зависимости от реакции и поведения родителей ребенок будет рассматривать себя или как инвалида, не имеющего шансов занять активное место в жизни, или, наоборот, как человека, вполне способного достичь определенных успехов. Родители не должны стыдиться своего ребенка. Тогда и он сам не будет стыдиться своей болезни, уходить в себя, в свое одиночество.

Основными направлениями коррекционно-педагогической работы в раннем и дошкольном возрасте являются:

- формирование навыков самообслуживания;
- развитие навыков социально-бытовой ориентации;
- развитие речи;
- развитие всех видов деятельности;
- физическое воспитание;
- музыкальное воспитание.

Обучение навыкам самообслуживания должно быть максимально индивидуализировано в зависимости от двигательных возможностей ребенка. Важно, чтобы двигательные умения включались в повседневную жизнь и практическую деятельность, постоянно развивались и постепенно становились автоматизированными навыками. Все бытовые умения и навыки отрабатываются в пассивно-активной форме (с помощью педагога или родителей), постепенно роль взрослого уменьшается и, наконец, ребенок, по возможности, овладевает самостоятельным выполнением различных действий. Важной задачей при развитии навыков самообслуживания является обучение самостоятельному приему пищи.

Если у ребенка еще слабо развиты реакции равновесия, обучать навыкам самостоятельного приема пищи надо посадить его на специальный стул так, чтобы обе руки были свободны. Для большей устойчивости этого положения его можно фиксировать поясом. Если у ребенка сильно выражены непроизвольные движения и он с трудом сохраняет равновесие в положении сидя, необходимо фиксировать его стопы. Однако все приспособления для фиксации должны использоваться как временные средства в начале обучения.

Начинать обучение рекомендуется с приема твердой пищи. Затем используют густую и полужидкую пищу (каши, пюре). Вначале прививают навык подносить свою руку ко рту, затем брать кусок хлеба, бублик, сухарь, ложку и подносить их ко рту. На первых занятиях лучше использовать небьющиеся чашки и тарелки. Желательно, чтобы ложки, а позже вилки, которыми пользуется ребенок, имели пластмассовые рукоятки, так как такие приборы меньше скользят по поверхности стола. Для начального обучения приему пищи лучше использовать десертную ложку. Для более удобного захвата ручку ложки можно изменить (изогнуть, подобрать толщину, длину). При сильно выраженных гиперкинезах, атаксии тарелку нужно закрепить. При обучении питью можно сначала использовать резиновую трубку, соломинку, поильник с носиком, кружку с двумя ручками, пластмассовый стакан с вырезанным краем.

Обучая ребенка правильно умываться, нужно прививать ему умение совершать действия в определенной последовательности. На первых этапах можно показать и объяснить самые простые действия (засушить рукава, смочить руки водой, потереть ладони). Позже, когда у ребенка образуются отдельные умения, нужно усложнить требования – учить открывать и закрывать кран, пользоваться мылом, полотенцем. Постепенно нужно научить детей чистить зубы, умываться,

вытираясь, причесываться.

Формируя навыки самообслуживания, важно обучить ребенка действиям, которые требуется выполнять во время раздевания и одевания. Начинать учить снимать и надевать одежду лучше с майки, трусов, шапки, т.е. с одежды, не требующей застегивания. Позднее применяются различные приспособления для тренировки таких тонких движений, как расстегивание и застегивание пуговиц (сначала больших, потом мелких), расшнуровывание и шнурование ботинок. Эти же навыки тренируются при раздевании и одевании больших кукол. После закрепления в играх на кукле они переносятся на самого ребенка.

При развитии навыков **социально-бытовой ориентации** важно научить ребенка пользоваться предметами домашнего обихода, т.е. овладевать различными действиями с ними: открывать и закрывать дверь, пользоваться дверной ручкой, ключом, задвижкой; выдвигать и задвигать ящики; открывать и закрывать кран; пользоваться осветительными приборами; включать и выключать телевизор, радио, регулировать силу звука; снимать телефонную трубку, вести разговор по телефону, правильно набирать номер.

Дети с ЦП нуждаются в квалифицированной логопедической помощи. Но развитие речи осуществляется не только на занятиях, но и в повседневной жизни. Основными направлениями развития речи является:

1. *Обогащение и совершенствование словарного запаса детей.*
2. *Формирование ориентировки в фонетическом строе речи.*
3. *Развитие связной речи:*

У детей с ДЦП развитие всех видов **деятельности** развивается своеобразно. Известно, что предметная деятельность формируется со значительным опозданием и это негативно сказывается на развитие игры. Отметим основные направления по развитию игровой деятельности детей с ЦП.

1. *Обучение предметным действиям* с целью расширения общих представлений детей, их практических умений и навыков, способности выделять различные свойства предметов, определять действия с предметами в соответствии с выделенными свойствами.

2. *Обучение действиям с сюжетными игрушками* с целью развития предпосылок сюжетно-ролевой игры.

3. *Обучение дидактическим играм.*

На занятиях **изобразительной деятельностью** с детьми, страдающими церебральным параличом, необходимо учить фиксировать внимание на предъявленном им предмете. Затем им предлагают занятие типа «Покажи такой же (шар, мяч и т.д.)», то есть, показав картинку с изображением игрушки, воспитатель просит найти такую же среди нескольких игрушек.

Далее осуществляется овладение навыками рисования. Обучение необходимо начинать с простейших изобразительных упражнений. В этот период дети знакомятся с основными материалами (пластилин, краски, бумага) и

орудиями изобразительной деятельности (карандаш, кисти). Одновременно они осваивают элементарные технические умения: учатся правильно держать карандаш, кисть. На этом этапе обучения важная роль отводится использованию приема пассивных движений – воспитатель вкладывает в руку ребенка карандаш (можно фломастер) и «рисует» его рукой.

Наибольшие трудности испытывают дети при обучении рисованию левой рукой. В этом случае необходимо проводить направленную коррекционную работу. Необходимо обязательно отмечать начало рисунка верхний левый угол листа; вырабатывать автоматизированные движения слева направо. Для этого нужно вызывать у ребенка ощущение соответствующего движения, предлагая ему произвести это движение пальцами в воздухе, мокрым пальцем на грифельной доске.

На занятиях изобразительной деятельностью необходимо особое внимание уделять восприятию и изображению форм предметов (круг, овал, четырехугольник и т.д.). Необходимо развивать умение видеть геометрические формы в окружающих ребенка предметах, дифференцировать близкие формы. Полезно использовать специальные трафареты, которые дети обводят и раскрашивают. Зрительный образ предмета закрепляется на занятиях аппликацией, лепкой.

Прежде чем учить дошкольника ориентироваться на плоскости листа бумаги, необходимо в игровой ситуации ознакомить их с основными пространственными понятиями. Участвуя совместно с воспитателем в перемещении игрушек, дети познают такие понятия, как «вверху», «внизу», «справа», «слева». Особое внимание во время занятий рисованием с дошкольниками следует уделять коррекции элементов зеркального рисунка, а затем и письма. В процессе рисования необходимо сопоставлять правильно и неправильно нарисованные предметы и фигуры, проводить рисование асимметричных фигур по трафарету и образцу.

Очень важно применять различные формы поощрения детей: устраивать выставки лучших работ, обсуждать работы, похвалить детей с тяжелыми двигательными нарушениями, которым особенно трудно выполнять задание. Педагогу следует сохранять работы детей, сделанных ими в течение года, для того, чтобы ребенок мог видеть положительные результаты обучения.

Целенаправленные занятия изобразительной деятельностью являются важнейшим средством эстетического воспитания, особая роль которого обусловливается социальной изоляцией детей и бедностью их представлений об окружающем мире. Большое значение в этом плане имеют систематическая демонстрация произведений искусства (картин, скульптур, изделий народных мастеров) и беседы, в которых обсуждаются их достоинства.

Дети, которые не прошли подготовку к школе в специальном дошкольном учреждении, к началу обучения имеют очень низкий уровень развития графических навыков, что затрудняет обучение их письму. Как правило, эти дети

располагают значительными потенциальными возможностями в овладении графическими навыками, которые могут быть успешно реализованы с помощью соответствующей методики. Специальное обучение предполагает многократное повторение упражнений в рисовании от руки: прямых вертикальных линий, прямых горизонтальных линий, наклонных линий, дугообразных линий, замкнутых круговых линий. Эти графические упражнения служат основой и для овладения письмом.

Обучение конструированию. Обучение рекомендуется начать с конструирования по образцу, составленному из частей, и только после этого переходить к конструированию по нерасчлененному образцу. Эта методика включает несколько этапов.

На *первом этапе* необходимо ознакомить ребенка со строительным материалом, обучить его простым конструктивным действиям, пользуясь деталями одинаковой величины и формы, обучить планомерному обследованию образцов и деталей постройки, словесному обозначению пространственных отношений предметов («рядом», «на», «над», «под», «около», «сзади», «спереди» и т.д.).

Педагог строит образец и сопровождает свои действия словами, обращая внимание ребенка на расположение деталей, а затем предлагает ему воспроизвести постройку. На этом этапе могут быть рекомендованы следующие задания: конструирование башни (из трех-пяти кубиков разного цвета), дорожки и забора из разноцветных кирпичиков, конструирование гаража, дивана из одинаковых по величине блоков. Количество предлагаемых заданий зависит от индивидуальных особенностей ребенка и его подготовленности.

Второй этап – «конструирование по нерасчлененному образцу». Детей обучают планомерному рассматриванию образцов, эффективным способам конструирования с использованием развернутых действий с деталями (прикладывание их к образцам); учат пользоваться пространственными и метрическими признаками предметов в процессе конструирования; составлять геометрические фигуры, учитывая форму и величину деталей; обогащают словарный запас ребенка специальной пространственной терминологией («квадрат», «прямоугольник», «ромб» и т.д.). На этом этапе можно рекомендовать следующие задания:

- конструирование объемных построек с опорой на образец из деталей одинаковой величины и формы (колодец, двух-, трехэтажные дома и т.д.);
- конструирование объемных построек из деталей разной формы и величины;
- конструирование плоскостных моделей из деталей одинаковой величины и формы (квадрат, треугольник, ромб, разрезанные на несколько одинаковых частей);
- конструирование плоскостных моделей из деталей разной формы и величины (геометрические фигуры, разрезанные на части, различные по форме и

величине).

На *третьем этапе* занятий ребенку предлагается свободное конструирование, когда он может самостоятельно использовать усвоенные им приемы обследования и исполнения. При этом могут выполняться следующие задания: конструирование дома для куклы, постройка улицы, города, конструирование по замыслу.

В основе **физического воспитания** этих детей лежит онтогенетически последовательная стимуляция моторного развития с учетом качественных специфических нарушений, характерных для разных клинических форм заболевания. Поэтому развитие общих движений необходимо проводить поэтапно в ходе специальных упражнений, с учетом степени сформированности основных двигательных функций. В ходе коррекционной работы необходимо решить следующие задачи:

1. Формирование контроля над положением головы и ее движениями.
2. Обучение разгибанию верхней части туловища.
3. Тренировка опорной функции рук (опора на предплечья и кисти).
4. Развитие поворотов туловища (переворачивания со спины на живот и с живота на спину).
5. Формирование функции сидения и самостоятельного присаживания.
6. Обучение вставанию на четвереньки, развитие равновесия и ползания в этом положении.
7. Обучение вставанию на колени, затем на ноги.
8. Развитие возможности удержания вертикальной позы и ходьбы с поддержкой.
9. Стимуляция самостоятельной ходьбы и коррекция ее нарушений.

Особое внимание в занятиях уделять тем двигательным навыкам, которые больше всего необходимы в жизни, и прежде всего – обеспечивающим ребенку ходьбу, предметно-практическую деятельность и самообслуживание.

Тренируемые навыки и умения целесообразно постоянно адаптировать к повседневной жизни ребенка. Для этого во время занятий и особенно дома нужно отрабатывать «функциональные ситуации» – раздевание, одевание, умывание, кормление. Большинство упражнений лучше всего предлагать в виде увлекательных для ребенка.

Коррекционные задачи являются специальными: их необходимость объясняется тем, что дети имеют сложные разнообразные дефекты физического и моторного развития. Коррекционная направленность физического воспитания определяет специфику работы в данных учреждениях. Коррекционная работа осуществляется не только в виде отдельных мероприятий, она пронизывает весь процесс физического воспитания. Занятия по физической культуре содействуют коррекции и компенсации дефекта в процессе формирования возрастных локомоторно – статических функций. Специфическим отличием является то, что

каждое занятие по физической культуре обязательно решает коррекционные задачи при прохождении любого раздела программы. Содержание занятий по физическому воспитанию необходимо корректировать с разделами проекта программы работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Требования к двигательному режиму.

Создавать оптимальные условия в учебном процессе:

1. Физкультурная пауза через каждые 10-15 минут.
2. Увеличение мобильности детей во время занятия, предусматривать смену поз детей во время занятия – стоя, сидя на стуле, сидя на полу, лежа.

В режиме дня:

1. Утренняя гигиеническая гимнастика.
2. Ежедневные 2-х часовые прогулки на свежем воздухе.
3. Ежедневно: самообслуживание, уборка групп и спальных комнат, территории, дежурство.

Стимулировать заинтересованность детей в повышении собственных двигательных возможностей через:

- самоосознание двигательного дефицита и резервов его коррекции.
- участие в спортивных соревнованиях, развлечениях.

Музыкальное воспитание является составной частью общей системы обучения и воспитания детей с церебральным параличом и имеет помимо общеразвивающей коррекционно-компенсаторную направленность.

По своим задачам музыкальное воспитание находится в непосредственной связи с развитием основных движений, сенсорных функций (зрительного и слухового восприятия) и речевой деятельности.

Общеразвивающие задачи предусматривают развитие способности эмоционально и адекватно воспринимать музыку различного характера, различать звуки по высоте, силе, длительности и тембру, формирование чувства ритма, запоминания и воспроизведения мелодии, развитие музыкально-ритмических движений и целых композиций (танцы, пение с движением, игры) обогащение детских представлений об окружающем.

Эффективность осуществления общеразвивающих задач обеспечивается в значительной мере, решением целого ряда коррекционных задач в связи с выраженными у детей с церебральным параличом нарушениями движения, дыхания, голоса, а у некоторых детей и слуха.

Поэтому, пронизывая весь процесс музыкального воспитания, коррекционная работа осуществляется также в виде отдельных специальных упражнений. Они направлены на развитие глубины дыхания и продолжительности речевого выхода, силы голоса, синхронности дыхания и голоса, интонационной выразительности, ритмичности движений, координации движений, пространственной ориентации. Эти упражнения, выполняемые под музыку, способствуют также общей коррекции движения путем мышечного расслабления,

уменьшения насилиственных движений, увеличения объема произвольных движений.

Особенности организации образовательного процесса с ребенком с нарушениями слуха

В дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха решаются задачи развития, воспитания и обучения слабослышащих дошкольников.

Основной задачей дошкольного образования детей с нарушениями слуха является обеспечение всестороннего развития на основе коррекции имеющихся проблем.

В сфере **физического и моторного развития** усилия педагогов направлены на охрану и укрепление здоровья детей, развитие потребностей в двигательной активности; развития основных движений; развитие и формирование двигательных качеств; коррекцию нарушения двигательного развития.

Коррекция отклонений в моторном развитии предполагает тренировку функции равновесия, формирование правильной осанки, коррекцию и профилактику плоскостопия, развитие дыхания, коррекция движений, одной из важных коррекционных задач физического воспитания глухих и слабослышащих дошкольников является развитие их ориентировки в пространстве. Правильно организованное физическое воспитание развивает активность детей, что повышает работоспособность, проводит воспитательную и коррекционно-образовательную работу.

Для реализации этих задач используются разные формы работы: организация двигательного режима, проведение фронтальных и при необходимости индивидуальных занятий, организация физкультурных минуток и динамических пауз отдыха, проведение подвижных игр в помещении и на прогулке.

Маленькие слабослышащие дети нуждаются в строгой организации, поэтому для наибольшей эффективности, целесообразно участие двух взрослых. Основным примером обучения маленьких слабослышащих дошкольников является образцовый показ упражнений. Дети могут, не могут услышать объяснений, показ должен быть хорошо виден.

Во время занятий по развитию движений воспитатели должны использовать словарь, указанный в программе. Сначала инструкции вводятся с помощью таблички, а затем в устной или устно-дактильной форме.

Важное значение в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха придаётся **обучению игре**, это связано с большой развивающей ролью игры, с открывающимися возможностями решать воспитательные задачи развития общения. В процессе формирования игры реализуются важные для психического развития ребёнка с недостатками слуха задачи. Задачи социального развития, возможности отразить в них взаимоотношения людей, нормы поведения. Умственное воспитание в игре происходит через расширение представлений о

предметах и явлениях окружающего мира. Особое значение для умственного развития дошкольников с нарушением слуха имеет овладение игровым замещением. Для эффективного обучения игре важно чтобы тематика и содержание тесно связаны с другими разделами программы. Прежде чем организовать любую сюжетно ролевую игру нужно провести экскурсию или наблюдения, рассмотреть картинки, сделать зарисовки, обыграть действие, только после этого переходить к игре. Игра проводиться как занятие.

Основной задачей обучения детей **изобразительной и конструктивной деятельности** является формирование самой деятельности. Своеобразие восприятия у детей с нарушением слуха является одной из причин замедленного формирования рисования, поэтому в прогрессе обучения проводиться плановое развитие всех видов восприятия: зрительного, тактильно-двигательного, двигательного, важно научить ребёнка изображать не только находящиеся перед ним предметы, но и актуализировать представления, возникшие в процессе чтения.

Очень важно формировать у слабослышащих дошкольников возможность видеть за словом реальную ситуацию. Поэтому важно не только развитие технических навыков и способов изображения или конструирования, но и постоянное закрепление всего материала в слове /в письменном и устном виде. Сама изобразительная деятельность или конструктивная деятельность также обязательно делится на три части: обследовательскую, исполнительскую и оценочную.

На всех годах обучения проводятся занятия по подражанию, по образцу, с натуры, по представлению, по замыслу детей.

Речь детей с нарушениями слуха в условиях организованного обучения развивается по общим законам онтогенеза речи. Однако двигательный дефицит и обедненное,искаженное восприятие окружающего мира на раннем этапе развития приводит к тому, что чувственный опыт слабослышащего ребенка существенно отличается от опыта слышащего однолетки. Поэтому возникает необходимость создания полноценного чувственного опыта и адекватного представления об окружающем мире.

Решить эту задачу можно при условии воспитания и сохранения у слабослышащих детей психических свойств активности и самостоятельности. Активное поведение- т.е. способность не избегать трудностей. Активность в общении – способность быть контактным и не бояться незнакомых людей. Активность в речи – желание и намерение высказываться. Таким образом, учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на создание обстоятельств, в которых у ребенка возникает намерение, желание изменить эти обстоятельства для решения поставленной задачи.

Центральной задачей обучения детей является организация их общения с взрослыми и между собой. Виды взаимоотношений ребенка и взрослого меняются на протяжении обучения: от совместных переходят по подражанию, по образцу, по

слову. Постоянным методическим приемом является выбор нужного предмета, картинки, цвета, формы, слова среди нескольких предложенных. Родным языком овладевают по подражанию речи взрослого, постоянного сопряженного и отраженного проговаривания, с помощью чтения, дактильной речи и письма. Речь взрослых должна быть естественной.

Постоянное ношение слухового аппарата помогает детям слышать обращение товарищей и взрослых, облегчает налаживание общения детей.

На протяжении всех лет обучения проводится постоянная работа над смыслом: смыслом слова, словосочетания, фразы, высказывания. Обучающими приемами являются демонстрация или драматизация действий. Критерием понимания любого текста является продуктивная деятельность детей. Любая практическая деятельность заслуживает положительной оценки. Оценка «плохо» из обихода исключается. Проверка усвоения материала проводится по плану детского сада и может быть квартальной, полугодовой и годовой.

Развитие речи дошкольников с нарушением слуха является многоплановым процессом. Занятия по развитию речи являются основной формой развития речи слабослышащих детей, т.к. на них систематизируется весь речевой материал. Важнейшим условием организации работы является организация слухоречевой среды. Условия создания слухоречевой среды: мотивированное речевое общение в процессе деятельности, формирование потребности в речевом общении, поддержание всех проявления речи ребёнка, побуждение детей к активному применению речи, использование, по возможности, остаточного слуха, контроль за речью детей со стороны взрослых, соблюдение единых требований к речи взрослых. Использование в работе сопряжённо-отражённое проговаривание.

Особую значимость в процессе коррекционно-педагогической работы приобретает **музыкальное воспитание**. Здесь задачи коррекции и компенсации решаются с помощью таких средств, как восприятие музыки, вокально-интонационное развитие голоса, развитие ритма движений. Специфическим является развитие слухового восприятия музыки, развитие ритмического и тембрового слуха. Очень важно, при восприятии и воспроизведении музыки следить, чтобы ребёнок находился вблизи музыкального инструмента.

На всех занятиях, кроме физкультурных и музыкальных, обязательно проводится фонетическая ритмика.

Социальное развитие ребенка является многогранным процессом, предполагающим усвоение культурных и нравственных ценностей общества, формирование личностных качеств. Наличие такого отклонения как нарушение слуха, значительно осложняет социальное развитие детей. Для дошкольников с нарушениями слуха характерны трудности понимания окружающих событий. Затруднения возникают при понимании чувств людей, овладении нормами поведения, формировании нравственных представлений и чувств. Им характерна слабость оценки и самооценки.

Дети испытывают трудности в понимании человеческих поступков. В основе этих трудностей лежит ограниченность общения детей с взрослыми и детьми, недоразвития как средства общения.

Формирование взаимодействия и общения ребенка с взрослыми является важнейшим источником психического развития дошкольников. Взаимодействие взрослых с детьми, имеющими нарушение слуха, должно способствовать осознанию ребенком себя среди детей и взрослых, формировать интерес и обогащать представления о социальных и природных явлениях. Способствовать формированию таких свойств личности, как самостоятельность, инициативность, ответственность. В социальном воспитании можно выделить основные задачи: формирование взаимодействия и общения ребенка с взрослыми, развитие общения ребенка со сверстниками и формирование межличностных отношений, развитие сферы самосознания, формирование образа самого себя. Эти линии тесно связаны с овладением нормами поведения, развитием личностных качеств.

Основной задачей дошкольного образования детей с нарушениями слуха является обеспечение всестороннего развития на основе коррекции имеющихся проблем. Общеразвивающая и коррекционная работа с дошкольниками, имеющими нарушение слуха, должна быть направлена на преодоление социальной недостаточности. Реализация этой задачи предполагает социальное развитие детей, обеспечение высокого уровня познавательной деятельности, формирование речи как средства общения.

Общие педагогические рекомендации в работе с ребенком, имеющим нарушения слуха

1. Следить за тем, чтобы у слабослышащего ребенка слуховой аппарат был всегда исправен и использовался по назначению.
2. Слабослышащий ребенок всегда должен видеть лицо говорящего человека.
3. Речь педагога при обращении к слабослышащему ребенку должна быть краткой и четкой. В случае непонимания ребенком взрослого, просьба или поручение должны быть оформлены в виде письменной инструкции или дактильной речи (если ребенок ею владеет).
4. Необходимо многократное повторение учебного материала.

Особенности организации образовательного процесса с ребенком с нарушениями зрения

Основные требования при проведении занятий:

Специальная наглядность:

- демонстрационный материал по размеру должен быть не менее 20 см, материал раздаточный от 3 до 5 см;
- преобладание пособий красного, оранжевого, зеленого цветов (младшая, средняя группа), постепенное ознакомление с другими цветами в старших группах;
- детям от 3 до 5 лет предлагаются 4 – 6 видов заданий, детям от 5 до 7 лет 6 -

8 заданий, особое внимание обратить на логическую последовательность заданий;

- материал для заданий должен быть правильно подобран по размеру (помидор не должен быть больше капусты, машина больше дома):

- предметные и сюжетные картинки необходимо окантовывать;

- наличие подставок, что позволяет рассматривать объект в вертикальном положении;

- посадка ребёнка на занятии осуществляется с учетом рекомендации врача-офтальмолога.

Выбор методов и приемов:

- учет состояния зрения, здоровья и познавательных возможностей ребенка;

- всестороннее воздействие содержания, методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка;

- частая смена видов деятельности на занятии, не допуская переутомления;

- проведение физкультминутки для снятия общего и зрительного утомления;

- на занятиях по ознакомлению с окружающим используют наблюдение, обследование предмета, упражнения с натуральными предметами;

- при обучении рисованию применяют шаблоны трафареты для обводки предметов, обязательно проводят пропедевтическую работу (наблюдают за объектом, обследуют его, работают с моделями и макетами), к оценке продуктивной деятельности детей нужно подходить с учетом состояния зрения;

- на физкультурных занятиях и музыкальных занятиях педагог показывает движения на близком расстоянии от ребенка (показ можно осуществлять поэтапно и несколько раз), при затруднении ориентировки или выполнения движения, ребенка берут за руку, двигаются вместе с ним, чтобы он почувствовал ритм;

- при организации трудовой деятельности дошкольника необходим поэтапный показ действий: показ, образец, словесная инструкция.

Компенсаторное развитие средствами деятельности (игровой, трудовой, учебной), использование сохранных анализаторов и развитие нарушенных.

Индивидуальный и дифференцированный подходы:

- постепенное введение ребенка с нарушением зрения в различные виды деятельности;

- дозирование содержания сообразно познавательным возможностям каждого ребенка;

- планировать и выполнять работу нужно с учетом индивидуальных особенностей ребенка с нарушением зрения, не рекомендуется одновременно решать несколько задач, задания необходимо предъявлять поэтапно.

Речь педагога должна быть четкой, конкретной, неторопливой, нужно давать время ребенку для обдумывания ответа на вопрос.

Требования к проведению коррекционной работы на различных занятиях:

- обеспечить возможность каждого ребенка с нарушением зрения получать офтальмологическое лечение;

- предупреждать ухудшение состояния зрения ребенка (по рекомендации врача-офтальмолога);
- сочетание задач коррекционно-педагогической работы с рекомендациями медицинских специалистов при постоянном патронировании их медицинскими работниками во время педагогических мероприятий;
- педагогическим специалистам владеть информацией о результатах исследования врача-офтальмолога, знать остроту зрения ребенка;
- знать данные детям рекомендации по лечению (в том числе по ношению очков) и следить за их выполнением;
- проведение на всех занятиях гимнастики для снятия зрительного утомления и физкультурной паузы, по методике, согласованной с врачом-офтальмологом;
- оптимальное использование наглядных пособий.

Рекомендации для родителей, воспитывающих ребенка с нарушением зрения:

1. Не игнорируйте рекомендации врачей.
2. Следите, чтобы ребенок носил очки и окклюзию, если это назначил врач-офтальмолог.
3. Создайте благоприятный климат в семье.
4. Создайте дома офтальмо-гигиенические условия для зрительного восприятия:
 - организуйте уголки игрушек и книжек, отведите им определенное и постоянное место, чтобы ребенку было легче ориентироваться в комнате;
 - по возможности повесьте на стенку несколько объемных и плоскостных игрушек, они будут служить не только эстетическим оформлением, но и способствовать развитию зрительного восприятия и ориентировки, а также снятию зрительного утомления;
 - подберите мебель (стол и стульчик) по росту ребенка;
 - лучшим видом освещения является дневной свет, при искусственном освещении комната должна быть хорошо освещена. Лампу мощностью в 60 ватт следует располагать слева и несколько спереди, так, чтобы во время письма или рисования рука не заслоняла свет;
 - помните, что при выполнении домашних заданий игрушки и иллюстрации ребенку легче рассматривать на расстоянии не менее 30-35 см. а если необходимо, то ближе;
 - для рисования лучше использовать мольберты, доска для рисования должна быть зеленого цвета без бликов. Бумага, используемая для рисования, не должна просвечивать и быть глянцевой. Рекомендуются карандаши с мягкими стержнями ручки, дающие четкий штрих;
 - помните о том, что занятия в домашних условиях не должны превышать 15-20 минут (в индивидуальном порядке);

- позволяйте ребенку чаще заниматься любимым делом;
- соблюдайте режим дня в целом.

Особенности организации образовательного процесса с ребенком с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом)

Все действия педагогов должны быть подчинены интересам личности ребенка. Занятия с такими детьми должны носить динамичный, комбинированный характер, содержать различные виды деятельности.

Необходимо создавать эмоционально комфортную обстановку, атмосферу доверия и взаимопонимания между педагогом и ребенком. Только в такой атмосфере ребенок может почувствовать уверенность и защищенность, что является обязательным условием для восприятия и понимания материала занятия.

Занятия должны носить комбинированный характер: педагог, чувствуя, что внимание детей истощается, гибко переключает их на другой вид деятельности (с учетом индивидуальных особенностей). Например, занятие по формированию элементарных математических представлений может сочетаться с прослушиванием музыки или с рисованием и пр.

Серьезной проблемой воспитания и обучения детей с ранним детским аутизмом является нестабильность эмоционального состояния, непредсказуемость, неадекватные невротические реакции. Психо-эмоциональное состояние детей зависит от перепадов атмосферного давления, посторонних раздражителей, от эмоционального состояния и настроения взрослых.

Поэтому так важно уже с самого раннего возраста давать представление такому ребенку о связи отдельных впечатлений, объяснять ее эмоциональный смысл.

Благодаря поддержке эмоционального режима становится возможным разметка времени. Регулярность чередования событий дня, их предсказуемость, совместное переживание с ребенком прожитого и планирование предстоящего создают в совокупности временную сетку, благодаря которой каждое сильное для ребенка впечатление оказывается не заполняющим собой все его жизненное пространство и время, но находит в ней какое-то ограниченную область. Тогда легче можно пережить то, что было в прошлом, подождать того, что будет в будущем.

Многие аутичные дети очень любят слушать музыку, неплохо воспринимают и понимают её, но не могут выполнять простые танцевальные движения, так как такие дети испытывают огромные трудности на всех уровнях организации моторного действия: нарушение тонуса, ритма, координации движения, распределения их в пространстве.

Поэтому аутичному ребенку необходима специальная индивидуальная программа физического и музыкального развития, сочетающая приёмы работы в свободной, игровой и чётко структурированной форме. Полезны занятия спортом.

Такой ребенок получает возможность усложнить своё понимание смысла происходящего, научиться понимать, что такое проигрыш, выигрыш, адекватно их переживать, учится взаимодействовать с другими детьми.

У детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы, в том числе и у аутичных детей часто страдает речь, особенно ее коммуникативная функция. На начальных этапах обучения работа по **развитию речи** должна быть направлена на создание предпосылок к развитию речи: интереса к окружающему, предметной деятельности, слухового внимания и восприятия, фонематического слуха.

Ребёнок в младенческом возрасте владеет жестами привлечения внимания, просьбы, отрицания, утверждения, радости. Всеми этими элементами дословесной коммуникации аутичные дети без помощи педагога не пользуются. Поэтому необходимо проводить специальные занятия по формированию коммуникативной жестовой речи, по формированию своего «я».

На занятиях по развитию речи педагоги должны давать аутичному ребёнку не просто знания, а их связь с его реальной личной жизнью. Очень важными для таких детей являются занятия по ознакомлению с детской художественной литературой.

Необходимо медленное, тщательное, эмоционально насыщенное освоение заложенных в этих книгах, сказках, рассказах художественных образов людей, логики их жизни, отношений между людьми. Это способствует улучшению понимания себя и других, уменьшает одноплановость принятия мира. Всё это важно для социализации такого ребёнка, его эмоциональной стабилизации.

Действенные приемы стимуляции речевой активности. Это, прежде всего, стимуляция речевой активности на фоне эмоционального подъема.

Взаимодействие с ребенком на фоне повышения его тонуса может значительно облегчить появление эхолалий. Ребенком скорее подхватываются «аффективно заряженные» слова, отдельные междометия, восклицания, эмоционально произнесенные взрослым. Например, при выдувании мыльных пузырей – бульканье (буль-буль-буль), реплики (еще, хлоп, лети, лови-лови); при игре с водой – кап-кап, плюх; при раскачивании малыша на качелях – кач-кач, на лошадке-качалке – но-о, иго-го, скачи, изображение цоканья копыт и т.д.

Когда малыш находится в состоянии эмоционального подъема, следует произносить за него реплики, которые подходят к ситуации по смыслу, даже если он молчит. Например, если ему очень чего-то хочется и понятно чего, и он тянет ручку в нужном направлении, надо сказать за него: «Дай мне», «Открой»; если он бежит к маме, воодушевленный, с каким-то предметом или игрушкой в руках: «Мама, смотри»; если собрался прыгнуть со стола: «Лови меня» и т.д.

Известно, что помощником взрослого, пытающегося наладить взаимодействие с ребенком, может выступать, прежде всего, ритмическая организация воздействий.

Первые игры, которые осваивает с помощью близких малыш и при

нормальном развитии в значительной степени построены на ритмической основе.

В коррекционной работе следует активно использовать эти естественные приемы непроизвольной организации. Ритмический узор цветного орнамента позволит дольше фиксировать внимание на картинке в книге, повторяющийся рисунок детского коврика (чертежование дорог и домиков) позволит дольше следить за движением по нему машинки,

Музыкальный ритм легче организует движения, ритмичный пересчет ступенек (или ритмично напеваемый марш) поможет боязливому и осторожному малышу преодолеть лестницу.

Ритм может выступать и как фон, организующий и собирающий ребенка на какое-то более сложное занятие. Так, под ритмическое движение качелей или лошадки-качалки малыш способен прослушать сказку или какой-то небольшой рассказ о его жизни, в то время как в другой ситуации он не выдерживает этого и двух минут. Точно так же он способен дольше сосредоточиться на слушании книги или аудиозаписи, если при этом занят каким-то своим привычным ритмичным занятием (собиранием пазлов, чирканьем карандашом и т. п.)

Существует много способов повышения эмоционального тонуса ребенка. Благодаря использованию приятных для него сенсорных впечатлений, положительных сильных переживаний (игры с водой, со светом, с мыльными пузырями, красками, мячиком, юлой, физическая возня, беготня по коридору с моментами «салочек» и «пряток» и т.д.).

Для этого, конечно, надо хорошо знать конкретные пристрастия малыша, его особые интересы, а также то, что может вызвать его неудовольствие, страх.

Например, одного ребенка мыльные пузыри очаровывают, он приходит от них в восторг, пытается их ловить или давить, другого – они пугают; одного рисование красками тонизирует и сосредотачивает, другого – слишком возбуждает, провоцирует агрессию (разливание красок, неистовое замазывание бумаги до дыр), одному торможение приносит радость, другому – дискомфорт.

Необходимо проводить работу и по развитию **продуктивных видов деятельности**. Начинать надо с воспитания интереса к данным видам деятельности, заинтересованности в её процессе и в результате. Необходимо использовать такие методы и приёмы, которые бы способствовали формированию у ребёнка стремления к самостоятельной деятельности, а также развитию восприятия изображений.

Педагог должен лепить, рисовать, строить из кубиков, выполнять аппликацию на глазах у ребёнка, потом совместно, а потом по образцу, вместе с ним обыгрывать постройки и поделки.

Необходимо рационально использовать те предметы и игрушки, которые вызывают у ребёнка интерес и особый эмоциональный отклик. Необходимо проводить различные игры, упражнения по знакомству с изобразительными материалами.

В дошкольном возрасте **игровая деятельность** является ведущей. Обучение игре детей с ранним детским аутизмом должно проходить в специально организованных условиях. Потом игра переносится в свободную деятельность. Планирование игры в условиях группы кратковременного пребывания должно осуществляться по индивидуальной программе развития ребенка с учетом результатов обследования.

Начинать обучение необходимо с самых простых действий с игрушками. Педагог должен играть вместе с ребенком (качать, катать куклу в коляске, кормить, уложить спать и т.д.). Совершая вместе с ребенком эти действия, педагог должен обращать внимание на их последовательность. Игра может открыть доступ к сердцу ребенка, вызвать у него желание познать окружающий мир.

В настоящее время широкое распространение получила игротерапия. Первой её задачей является создание у аутичного ребенка устойчивых положительных доминант, противодействующих страхам и другим отрицательным эмоциям. Расширяются положительные эмоции и блокируются патологические отрицательные эмоции. Этот этап игротерапии включает в себя простые игровые действия с яркими игрушками, манипуляции со светом, звуком, цветом, ритмические игры и танцы.

Эмоционально насыщенные ритмические игры и движения нередко уменьшают двигательные расстройства (насильственные подпрыгивания, раскачивания и т. д.). Но прежде чем включить в ситуацию игры новые раздражители, необходимо выяснить, что ребенку неприятно – свет или яркие краски и т.д., и оградить его от их воздействий, необходимо произвести ревизию привычных вещей и игрушек и удалить те из них, которые вызывают отрицательную эмоциональную реакцию либо страхи. Обязательным компонентом игротерапии должно быть формирование у ребенка уверенности в своих силах и возможностях.

Необходимо проводить с детьми различные подвижные игры. В этих играх ребенок может заявить о себе (криком, смехом). Ребенок в таких играх познает себя через объект и при помощи объекта в движении и во времени.

Дети с ранним детским аутизмом нуждаются в проведении занятий по формированию культурно-гигиенических навыков и **навыков самообслуживания**. Главная роль здесь принадлежит воспитателю группы.

Аутичные дети часто плохо усваивают последовательность выполнения навыков самообслуживания, поэтому необходимо проводить индивидуальную работу в процессе организованных режимных моментов и всячески поддерживать стремление ребенка к самостоятельности.

Ребенка необходимо учить аккуратно есть, одеваться, раздеваться, пользоваться туалетом, учить выполнять отдельные поручения по уходу за животными и растениями в уголке природы.

Работа по улучшению бытовой адаптации должна идти в тесном

взаимодействии с родителями. То, чему ребенок учится в детском саду, должно переноситься домой. Аутичный ребенок ригидно связывает навык с местом и человеком, с которым этот навык отработан. Поэтому при возникновении трудностей для облегчения переноса возможна временная работа с навыком родителей в детском саду и педагога дома.

От детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы невозможно ожидать быстрого результата. У них нет оперативного реагирования. Они длительное время поглощают информацию. Иногда результат работы может проявиться через несколько месяцев, а может и через год – два. Эта особенность восприятия детей с ранним детским аутизмом не должна пугать педагогов.

Люди, работающие с такими детьми, должны обладать «особыми» качествами. Конечно, это – колоссальное терпение, способность сопереживать и понимать, психологическая гибкость, выдумка – черты, которые способствуют успеху в трудной, но очень важной работе, благодаря которой такие дети получают дополнительные возможности коммуникации и адаптации в окружающем их мире.

Необходимо помнить:

- ребёнок легко пресыщается даже приятными впечатлениями;
- он часто действительно не может подождать обещанного;
- ему нельзя предлагать ситуацию выбора, в которой он беспомощен;
- ему нужно время для того, чтобы пережить полученное впечатление или информацию (поэтому характерны отсроченные реакции);
- он стремится стереотипизировать взаимодействие с окружающим.

Поэтому, вступая во взаимодействие с ребенком, имеющим трудности аффективного развития, надо учитывать его реальный «эмоциональный возраст».

Необходимо создание и поддержание особого аффективного режима воспитания ребенка.

Речь идет не только о простроенности и регулярности режимных моментов каждого дня, а о создании определенного стереотипа – привычек, правил («как всегда») – обязательный компонент адаптации, дающий ощущение надежности, стабильности.

Для аутичного ребенка и с более тяжелым, и с более легким вариантами развития стереотипная форма существования является наиболее доступной, а на начальных этапах коррекционной работы – обычно и единственно возможной. Именно она часто помогает уберечь ребенка от аффективного срыва, запустить с большей вероятностью его активность в адекватных контактах с окружающим, закрепить полученные достижения.

Аффективный (эмоциональный) режим, это:

- не только поддержание сложившегося стереотипа каждого дня, но и регулярное проговаривание его, комментирование всех его деталей, объяснение ребенку эмоционального смысла каждой из них и их связи.

Особенности деятельности специалистов ДОУ, обеспечивающих реализацию адаптированной образовательной программы

1. Деятельность учителя-дефектолога (логопеда, олигофренопедагога, тифлопедагога, сурдопедагога)

Основным, ведущим специалистом, проводящим и координирующим коррекционно-педагогическую работу в группе, является учитель-дефектолог. Содержание его деятельности аналогично деятельности учителя-дефектолога групп компенсирующего вида. При организации коррекционно-педагогического процесса в группе учитель-дефектолог:

- планирует (совместно с другими специалистами) и организует целенаправленную интеграцию детей с отклонениями в развитии в группе, в ДОУ;

- консультирует воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, социального педагога и педагога дополнительного образования по вопросам организации коррекционно-педагогического процесса и взаимодействия всех детей группы; помогает в отборе содержания и методики проведения совместных занятий;

- координирует коррекционную психолого-педагогическую и медицинскую помощь детям с отклонениями в развитии; проводит совместные занятия с другими специалистами (музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре, ЛФК и т.п.);

- ведет необходимую документацию:

1. Личное дело каждого воспитанника.

2. План организации совместной деятельности всех воспитанников группы (учреждения).

3. Планы (перспективные, календарные индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий).

4. План индивидуальных занятий с ребенком (в нём отражаются структура дефекта, направления коррекционно-педагогической работы и т.д.).

5. Тетрадь для записей рекомендаций разным специалистам (воспитателю, музыкальному руководителю и т.д.).

6. Тетрадь для родителей ребенка с индивидуальными рекомендациями.

В конце учебного года составляются характеристики на каждого воспитанника и аналитический отчет о результатах коррекционной работы.

Учитель-дефектолог проводит фронтальные и индивидуальные занятия с воспитанниками, имеющими отклонения в развитии или отстающими от возрастной нормы, а также подгрупповые и групповые занятия, объединяя нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии. При необходимости дети с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии) обеспечиваются дополнительно индивидуальными занятиями или занятиями в малой группе: по 2-3 человека. Длительность таких занятий не должна превышать 10-15 минут.

2. Деятельность воспитателя логопедической группы и логопункта

Деятельность воспитателя смешанной группы аналогична деятельности воспитателя общеразвивающей и компенсирующей групп и направлена на обеспечение всестороннего развития всех воспитанников. Особенностями организации работы воспитателя смешанной группы являются:

- планирование (совместно с учителем-дефектологом и другими специалистами) и проведение фронтальных занятий со всей группой детей, включая воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии);
- планирование (совместно с другими специалистами) и организация совместной деятельности всех воспитанников группы;
- соблюдение преемственности в работе с другими специалистами по выполнению индивидуальной программы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (отклонениями в развитии);
- обеспечение индивидуального подхода к каждому воспитаннику с отклонениями в развитии с учетом рекомендаций специалистов;
- консультирование родителей (законных представителей) детей с отклонениями в развитии по вопросам воспитания ребенка в семье;
- ведение необходимой документации:

1. План организации совместной деятельности всех воспитанников группы.
2. Планы (перспективные и календарные) фронтальных занятий.
3. Тетрадь передачи детей.
4. Тетрадь для родителей с индивидуальными занятиями.

В конце учебного года воспитатель участвует в составлении характеристики на каждого воспитанника группы и аналитического отчета по результатам коррекционно-педагогической работы.

3. Деятельность педагога-психолога

Деятельность педагога-психолога направлена на сохранение психического здоровья каждого воспитанника группы. В его функции входят:

- психологическое обследование воспитанников;
- участие в составлении индивидуальных программ развития (воспитания и обучения ребенка в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения);
- проведение индивидуальной и подгрупповой коррекционно-психологической работы с воспитанниками;
- динамическое психолого-педагогическое изучение воспитанников;
- проведение консультативной работы с родителями по вопросам воспитания ребенка в семье;
- осуществление преемственности в работе ДОУ и семьи
- консультирование персонала группы;
- заполнение отчетной документации:

В соответствии с приложением к инструктивному письму Минобразования России от 01.03.99 N 3 обязательными для заполнения педагогом-психологом являются:

1. Карта психологического обследования воспитанников.
2. План работы педагога-психолога.
3. Заключение по результатам проведенного психодиагностического обследования.
4. Журнал консультаций педагога-психолога.
5. Карта психолого-медико-социальной помощи ребенку.
6. Журнал коррекционной работы (отражающий динамику коррекционного обучения).
7. Программа коррекционно-развивающих занятий.
8. Аналитический отчет о работе педагога-психолога. При необходимости могут вводиться дополнительные формы отчетности (например, индивидуальные планы работы с семьей, журнал учета групповых форм работы, программа работы педагога-психолога с группой и т.д.).

4. Деятельность музыкального руководителя

Деятельность музыкального руководителя направлена на развитие музыкальных способностей, эмоциональной сферы и творческой деятельности воспитанников. Особенностями работы музыкального руководителя в смешанной группе являются:

- взаимодействие со специалистами ДОУ (группы) по вопросам организации совместной деятельности всех детей на занятиях, праздниках, развлечениях, утренниках и т.д.;
- проведение занятий со всеми воспитанниками группы (в том числе совместно с другими специалистами: учителем-дефектологом, педагогом-психологом, инструктором по физической культуре);
- консультирование родителей по использованию в воспитании ребенка музыкальных средств;
- ведение соответствующей документации:

1. Планы (перспективные и календарные) проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий с детьми.
2. План организации и проведения совместной деятельности детей на музыкальных занятиях, досугах и праздниках и т.п.
3. Аналитический отчет о результатах работы за год.

5. Деятельность инструктора по физической культуре

Деятельность инструктора по физической культуре направлена на сохранение и укрепление здоровья всех детей и их физическое развитие, пропаганду здорового образа жизни. В смешанной группе организация его работы предусматривает:

- проведение (в том числе, совместно с другими специалистами)

индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий со всеми воспитанниками с учетом их психофизических возможностей и индивидуальный особенностей;

- планирование совместной деятельности воспитанников группы; подготовку и проведение общих спортивных праздников, досугов и развлечений;

- оказание консультационной поддержки родителям по вопросам физического воспитания, развития и оздоровления ребенка в семье;

- регулирование (совместно с медицинскими работниками образовательного учреждения) физической нагрузки на воспитанников;

- ведение необходимой документации:

1. Планы (перспективные и календарные) проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий с детьми.

2. План организации и проведения совместной деятельности на физкультурных занятиях, спортивных праздниках и т.п.

3. Аналитический отчет о работе за учебный год.

6. Деятельность социального педагога

Деятельность социального педагога направлена на обеспечение социального благополучия воспитанников и их семей. К специфике организации его работы в смешанной группе относятся:

- осуществление преемственности между образовательным учреждением и семьей воспитанников;

- участие в изучении воспитанников и составлении индивидуальных программ развития;

- консультирование родителей по вопросам формирования адекватного социального поведения и воспитания ребенка в семье;

- изучение социальных условий развития и воспитания ребенка в семье;

- взаимодействие с педагогами, специалистами служб социальной защиты, благотворительными организациями по вопросам оказания социальной помощи воспитанникам;

- осуществление комплекса мероприятий по социальной защите воспитанников группы;

- выявление интересов, потребностей, трудностей, отклонений в поведении воспитанников и своевременное оказание им социальной помощи;

- ведение необходимой документации и составление в конце учебного года аналитического отчета о работе за год.

7. Деятельность педагога дополнительного образования

Деятельность педагога дополнительного образования, работающего с воспитанниками смешанной группы, направлена на:

- изучение воспитанников с отклонениями в развитии и участие (совместно с другими специалистами) в составлении индивидуальных программ развития;

- выявление творческих способностей воспитанников, создание условий, способствующих их развитию;

- проведение индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий со всеми воспитанниками группы;
- осуществление тесного взаимодействия с другими специалистами;
- консультирование родителей (законных представителей) по вопросам развития творческих способностей ребенка в условиях семьи;
- ведение необходимой документации и представление в конце учебного года отчета о проделанной работе.

Мониторинг динамики развития детей, мониторинг коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей, их успешности в освоении основной образовательной программы дошкольного образования

С помощью средств мониторинга образовательного процесса оценивается степень продвижения дошкольника в адаптированной образовательной программе.

Мониторинг образовательного процесса (мониторинг освоения образовательных областей программы) основывается на анализе достижения детьми промежуточных результатов, которые описаны в индивидуальных картах освоения Программы.

Форма проведения мониторинга преимущественно представляет собой наблюдение за активностью ребенка в различные периоды пребывания в дошкольном учреждении, анализ продуктов детской деятельности и специальные педагогические пробы, организуемые педагогом.

Данный мониторинг используется исключительно для решения следующих образовательных задач:

- 1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребёнка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- 2) оптимизации работы с группой детей.

При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей), которую проводят квалифицированные специалисты (педагоги-психологи, психологи).

Участие ребёнка в психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей).

Результаты психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей.

В соответствии с п.3.2.3. Стандарта при реализации программы педагогом может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования). Кarta освоения программного содержания рабочей программы образовательной

области предусматривает планирование образовательных задач по итогам педагогической диагностики, обеспечивающих построение индивидуальной образовательной траектории дальнейшего развития каждого ребёнка и профессиональной коррекции выявленных особенностей развития.

Характеристика динамики проводится на основе анализа уровня освоения образовательной программы (образовательные области) (конец учебного года), а также освоения ребенком содержания индивидуально-развивающего плана, разработанного специалистами по итогам комплексного диагностики в начале учебного года.

Цель: дать оценку эффективности разработанных методов, приемов и форм организации коррекционно-образовательной работы с ребенком, выявить причины трудностей освоения образовательной программы, что в дальнейшем позволит педагогам учесть его потребности и возможности к самостоятельному развитию.

Динамика развития ребёнка предполагает следующие характеристики: положительная, относительно положительная, отрицательная, незначительная, волнообразная, избирательная динамика и др.

Известно, что динамика развития ребенка зависит от: выраженности нарушения; объема нарушений (их локальности или тотальности, системности); механизма, причин нарушений психической деятельности.

Но данные критерии учитываются специалистами учреждения при разработке индивидуального образовательного маршрута и плана коррекционно-развивающей работы с ребенком.

В связи с введением ФГОС ДО в систему дошкольного образования возникла необходимость уточнить показатели, которые помогут специалистам учреждения определить качественную характеристику динамики развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

К основным показателям динамики развития ребёнка рационально отнести 10 показателей:

- уровень освоения содержания образовательной программы (образовательные области) (в баллах) данный показатель берется по итогам мониторинга освоения образовательной программы;

- устойчивость, активность и самостоятельность познавательных интересов ребенка;

- умение воспроизводить учебный материал полно и точно осознанно и произвольно строить речевое высказывание;

- умение сосредоточенно и увлеченно работать (устойчивость внимания, и его сохранность в течение занятия);

- умение спланировать свою деятельность и подбирать необходимые средства, определять последовательность действий, видеть и исправлять ошибки в работе (самоконтроль);

- особенности речевой регуляции (планирования) деятельности;

- целенаправленность деятельности, умение работать по показу, образцу, словесной инструкции;
- работоспособность;
- особенности коммуникативных навыков (общение), социальная компетентность;
- обучаемость.

Данные показатели дают возможность выявить причины трудностей ребенка в освоении образовательной программы, учесть его потребности и возможности к самостоятельному развитию и на этой основе осуществить максимальную индивидуализацию обучения и воспитания в условиях образовательного учреждения.

Перечень коррекционных программ и технологий

1. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2009.
2. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. – М.: Дрофа, 2009. – 189 с.
3. Диагностика–развитие–коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью /Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2012. – 447 с.
4. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.— 144 с.
5. Кондратьева С. Ю. Познаем математику в игре: профилактика дискалькулии у дошкольников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 256 с.
6. Лебедева И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: Учебно-методическое пособие/ Под ред. проф. Л. Б. Баряевой. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 175 с.
7. Голубева Г.Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010.
8. Баряева Л.Б. , Гаврилушкина О.П., Голубева Г.Г. и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Под ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 415 с.
9. Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических

представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002.

10. Сековец Л.С Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть 1. Организационные вопросы программно-методического обеспечения – М.: АРКТИ, 2005.

11. Сековец Л.С., Разумова Л.И. и др. Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть 2. Обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ Под ред. Л. С. Сековец. – М.: АРКТИ, 2006.

12. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.

13. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). – СПб.: СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.

14. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (6-й год жизни) Учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи, – М.: МГОПИ, 1993.

15. Ткаченко Т.А. Программа Развитие связной речи у дошкольников 4-7 лет. – М.: Издательство «Ювента», 2008.

16. Граб Л. М. Тематическое планирование коррекционной работы в логопедической группе для детей 5-6 лет с ОНР. – М.: Издательство Гном и Д, 2005.

17. Степанова О.А. "Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении" – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 112 с.

18. Каше Г.А., Филичева Т.Б. «Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (в подготовительной к школе группе)». – М.: Просвещение, 1978.

19. Кислякова Ю.Н., Мороз Л.Н. «Программа для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи». – Минск: НИО, 2007.

20. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: СОЮЗ, 2003.

21. Безрукова О.А. Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. Комплект. – М.: Русская речь, 2014.

22. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа до школьных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005.

23. Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста: программы для специальных дошкольных учреждений / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко и др. – М.: Просвещение, 1991.

24. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста [Текст]: программы для специальных дошкольных учреждений / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц, Н.Д. Шматко и др. – М.: Просвещение, 1991.
25. Головчиц Л.А. Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития. – М.: Гном и Д, 2006);
26. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения) / Под ред. Л. И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003.
27. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1991.
28. Программа обучения правильной речи заикающихся детей старшего дошкольного возраста / Составитель С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1978.
29. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно(учебно-методический комплект) Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. – М.: Изд-во Гном, 2005.
30. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения. Под науч. ред. Шипициной Л.М. – СПб.: Образование, 1995.
31. Плаксина Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: Учебно-методическое пособие. – М.: ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ», 2006.
32. Развернутое тематическое планирование по программе под ред. Л.И. Плаксиной / авт.-сост. Е.А. Чевычелова. – Вологоград.: Учитель, 2012
33. Феоктистова В.А., Головина Т.П., Рудакова Л.В. и др. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: Методическое пособие. – СПб.: Образование, 1995.
34. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: Методическое пособие. – М.: Экзамен, 2006.
35. Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры / под ред. Е.Н. Подколзиной. – М.: Город Детства, 2006.
36. Корнилова И.Г. Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. – М.: Изд-во «Экзамен», 2004.
37. Хорош С.М., Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника. – М.: ВОС, 1983.
38. Занятия по развитию социально-бытовой ориентировки с дошкольниками, имеющими нарушения зрения. Методические рекомендации. /Сост. Дружинина Л. А. и др./науч. ред. Дружинина Л. А., – Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008.
39. Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушением зрения (перспективное планирование и конспекты специальных коррекционных занятий) / под ред. Е.Н. Подколзиной. – М.: Город Детства. 2007.

49. Никулина Г.В., Волкова И.П., Фещенко Е.К. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушением зрения. Учебное пособие СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.
50. Плаксина Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе обучения математике. – Калуга: «Адель», 1998.
51. Ремезова Л.А. Формирование геометрических представлений у дошкольников с нарушением зрения: Методическое пособие. – Тольятти. 2002.
52. Ремезова Л.А., Сергеева Л.В., Юрлина О.Ф. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин: Методическое пособие. – Самара: Изд-во СГПУ, 2004.
53. Колесникова Е.В. 500 игр для коррекционно-развивающего обучения детей 3-7 лет.– М.: «Ювента», 2004.
54. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блинникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у ребенка. Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. – М.: Школьная Пресса, 2007.
55. Занятия по развитию зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации. / Сост. Л.А. Дружинина и др.; науч. ред. Л.А. Дружинина, – Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2007.
56. Ремезова Л.А. Формирование представлений о цвете у дошкольников с нарушением зрения: Методическое пособие. – Тольятти. 2002.
57. Никулина Г.В., Потемкина А.В., Фомичева Л.В., Готовим к школе ребенка с нарушениями зрения. – СПб.: «Детство-Пресс», 2004
58. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации. /Сост Дружинина Л. А. и др.; науч. ред. Дружинина Л. А. – Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008.
59. Филатов А.И Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушением зрения. – М.:«Книголюб», 2010.
60. Шорыгина Т.А. Учимся ориентироваться в пространстве. – М.: «Творческий центр», 2004
61. Нечаева Т.И. Развитие пространственной ориентировки. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008.
62. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: «Айрис-Пресс», 2007.
63. Феоктистова В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / под ред. Л.М. Шипицыной.– СПб.: Речь, 2005.
64. Лапп Е. А. Развитие связной речи у детей 5-7 лет с нарушениями зрения: планирование и конспекты. – М.: Сфера, 2006.
65. Сековец Л.С., Физическое воспитание детей дошкольного возраста с монокулярным зрением. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000.

66. Сековец Л.С., Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения. – Н. Новгород: Изд-во Ю.А. Николаева, 2001.
67. Потемкина А.В., Методика обучения изобразительной деятельности и тифлографика. Учебно – методическое пособие. – М.: Просвещение, 1997.
68. Ремезова Л.А, Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушениями зрения. – Самара: Изд-во ООО «НТЦ», 2002.
69. Ремезова Л.А., Обучение дошкольников с нарушениями зрения конструированию из строительного материала. – Самара: изд-во СПГУ, 2003.
70. Плаксина Л.И, Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие для педагога-дефектолога. – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2008.
71. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях. / Под ред. Ю. В. Липес. М.: Теревинф, 2006
72. Подколзина Е.Н., Индивидуальные коррекционные занятия тифлопедагога с дошкольниками, имеющими тяжелую зрительную патологию и сопутствующие заболевания. – М.: Российская государственная библиотека для слепых, ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2008.
73. Григорян Л.А., Кащенко Т.П. Комплексное лечение косоглазия и амблиопии в сочетании с медико-педагогическими мероприятиями в специализированных дошкольных учреждениях. – М., 1994.
74. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книги 1, 2 / под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003.
75. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. Организационный аспект. – М.: В.Секачев, ИОИ, 2004
76. Бутко Г.А. Физическое воспитание детей с задержкой психического развития. – М., Книголюб, 2006.
77. Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью / под общей ред. д.м.н., проф. Дементьевой Н.Ф. – М.: Наука, 1993.
78. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997
79. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1985
80. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000
81. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особенностями эмоционального развития. – М.: Полиграф сервис, 2000.
82. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития. – М.: Полиграф сервис, 2001.

83. Башина М. Аутизм в детском возрасте. – М.: Сигналъ, 1999.
84. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989.
85. Юханссон И. Особое детство. – М.: Центр лечебной педагогики, 2001.
86. Романов А.А. Направленная игротерапия агрессивности у детей. – М.: «Романов», 2001
87. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. – Спб.: Речь, 2003.
88. Малахова А.Н. Небесное путешествие. Программа игротерапии для дошкольников. – М.: Изд-во «Сфера», 2008.
89. Шевченко Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. – М.: Вита-Пресс, 1997
90. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006.

Литература

1. Арцишевская И. Л. «Психологический тренинг для будущих первоклассников» М, 2006.
2. Алябьева Е. А. «Коррекционно – развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста» М:, ТЦ Сфера, 2002.
3. Алябьева Е. А. «Психогимнастика в детском саду» М., ТЦ Сфера, 2003.
4. Арцишевская И. Л. «Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду» М., 2004.
5. Бардиер Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития детей/Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – Кишинев: Вирт; СПб.: Дорваль. – 1993.
6. Баркан А. «Практическая психология для родителей или как научиться понимать своего ребенка». М., «АСТ – ПРЕСС», 1999.
7. Бычкова С. С. «Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников» М: АРКТИ, 2003.
8. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л. А. Венгер, Т. Д. Марцинковская, Л. А. Венгер. – М.: Знание, 1994.
9. Захаров П. И. «Предупреждение отклонений в поведении ребенка» С-Пб, «Союз» 1992.
10. Ильина М. Н., Парамонова Л. Г., Головнева Н. Я. «Развития интеллекта и навыков общения ребенка посредством групповых игр» С-Пб, «Дельта» 1998.
11. Кашапов Р. «Практическая психология для родителей или педагогика взаимности». М, «АСТ – ПРЕСС Книга», 2003г.
12. Коробицына Е. В. «Формирование позитивных взаимоотношений родителей и детей 5-7 лет» Диагностика. Тренинги, занятия. М., Учитель 2012.
13. Катаева Л.И. «Коррекционно-развивающие занятия в подготовительной группе» М., Книголюб, 2004г.
14. О. Л. Князева «Я-ты-мы» «Программа социально- эмоционального развития дошкольников. Москва, «Мозаика – Синтез» 2003.
15. Кулинцова И. Е. «Коррекция детских страхов» С-пб: Речь; М: Сфера, 2008.
16. Куражева Н.Ю. Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников «Цветик-семицветик» Санкт-Петербург Речь 2012
17. Калинина р. Р. «Тренинг развития личности дошкольника» С-Пб., речь, 2001.
18. Княжева Н. Л. «Развитие эмоционального мира детей» Ярославль «Академия развития» 1996.
19. Клюева Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению» Ярославль

«Академия развития» 1997.

20. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми.-С-Пб.: -Речь, -2000.
21. Никитин Б. П. «Ступеньки творчества или развивающие игры» М;, просвещение, 1991.
22. Овчарова Р. В. «Семейная академия: вопросы и ответы» М., Просвещение, 1996.
23. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1999.
24. Панфилова М. А. «Игротерапия общения» М. Гном, 2000.
25. «И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина – Ярославль: «Академия развития», 1997г.
26. Сиротюк А. Л. «Упражнения для психомоторного развития дошкольников» – М: АРКТИ, 2010.
27. Сиротюк А. Л. «Программа формирования нейропсихологического пространства проблемного ребенка». М: АРКТИ, 2010.
28. Спиваковская А. С. «Популярная психология для родителей» С-Пб., «Союз», 1991.
29. Сартан Г. Н. «Тренинг самостоятельности у детей»
30. Сиротюк А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников М: АРКТИ, 2010.
31. Семенака С. И. «Уроки добра» М: АРКТИ, 2005.
32. Саранская О. Н. «Психологический тренинг для дошкольников «Давайте дружить»»
33. Фопель К. «Как научить детей сотрудничать?» М: Генезис, 1998.
34. .Хухлаева О. В. «Лесенка радости» М:, Совершенство, 1998.
35. «Психогимнастика» М. И . Чистякова. М., Просвещение, 1990г.
36. Шарохина В. Л. Психологическая подготовка детей к школе: конспекты занятий. – М.: Книголюб, 2008.
37. Яковлева Н. Г. «Психологическая помощь дошкольнику» С-Пб., детство – ПРЕСС, 2000г.

Тезаурус

Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства;

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;

Образовательная деятельность – деятельность по реализации образовательных программ;

Образовательная организация – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана;

Бразовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации;

Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц;

Примерная основная образовательная программа – учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образовательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы;

Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта

применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни;

Учебный план – документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся;

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медицинско-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

содержание образования и условия организации – обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида;

Организация образования обучающихся с ограниченными возможностями предполагает как совместное образование с другими обучающимися, так и образование в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

Под специальными условиями для получения образования обучающимися – с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя 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 обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;

Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования,

совместно с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере социальной защиты населения.

Для заметок

Авторы–составители:
Фролова Ольга Валерьевна
Речицкая Наталья Владимировна

**Методические рекомендации
по разработке адаптированной образовательной
программы ДОО**

Подписано в печать 19.10.2017 г. Бумага офсетная.
Формат 60x84/16. Гарнитура «Times New Roman».
Печать лазерная. Усл. печ. л. 7,25
Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а