«Методика организации различных видов деятельности, общения и обучения детей с интеллектуальными нарушениями»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Теоретические основы и методику планирования различных видов деятельности и общения детей с ограниченными возможностями здоровья; | Учитель планирует наблюдения за погодой, за состоянием природы, используя во время наблюдений, игр, забав тот багаж слов, который дети получили на занятиях по развитию речи, вспоминает с ними знакомые им стихи и песни. Например, увидев, как старшие дети катаются на санках с горки, вспоминает песенку: «Дует ветер озорной, лает пес Буянка, мчатся с горки ледяной голубые санки». Кроме того, воспитатель начинает специально организовывать опыт детей: он набирает в ведерко снег (при этом ему помогают дети) и приносит его с прогулки в группу. Ставит ведерко около батареи. Через некоторое время смотрит с детьми, что происходит со снегом, как он постепенно тает. В конце, когда в ведерке осталась вода, он спрашивает у детей, куда делся снег и откуда взялась вода, и объясняет, что снег от тепла растаял, получилась вода.  Подобный же опыт проводится со льдом. Учитель-дефектолог может использовать на занятиях по развитию речи представление о таянии снега, прочитав детям рассказ Н.Калининой «Про снежный колобок». Этот же рассказ можно разобрать по серии картинок, а затем пересказать.  Таким образом, при правильном планировании совместной работы каждый член педагогического коллектива выполняет свою задачу, без зубрежки, формального повторения и заучивания обеспечивая нужную повторяемость материала и его закрепление. |
| 2 | Сущность и своеобразие игровой, трудовой, продуктивной деятельности (рисование, ленка, аппликация, конструирование) и общение детей раннего и дошкольного возраста о ОВЗ; | Отсутствие целенаправленной деятельности, вербальное (словесное) обозначение цели при отсутствии ее достижения, равнодушие к результату своего труда, неадекватные действия все это черты, характерные для деятельности ребенка раннего возраста с нарушениями интеллекта. Есть среди них дети, у которых нет даже видимости целенаправленной деятельности — они сбрасывают игрушки на пол по одной или все сразу, не понимая цели задания. Это, в основном, дети, с которыми не проводилось коррекционное обучение. Такое состояние действий с предметами не позволяет говорить даже о тенденции к развитию подлинной предметной деятельности, тем более о том, что она (деятельность) может в ближайшем будущем стать ведущей.  Не формируются самостоятельно и другие виды детской деятельности — игра, рисование, зачатки трудовой деятельности, которые при нормальном интеллекте развиваются к концу третьего года жизни.  В тоже время у некоторых детей с нарушениями интеллекта появляются желания «сотрудничать» со взрослым, выполнять его требования, а также попытки подражания, которые в дальнейшем могут стать основной для возникновения более осмысленных действий с предметами.  *Развитие речи и общения*. У нормально развивающегося ребенка раннего возраста особенно интенсивно развивается речь. Если к концу первого года жизни ребенок приходит почти без речи, лишь с предпосылками ее развития, имея в словаре от 1 до 16 лепетных слов, то к трем годам его словарь начинает насчитывать более 400 слов. В его речи присутствуют сначала однословные предложения («каса» — каша, что означает хочу каши или покорми меня кашей). Чуть позже однословная фраза заменяется двусловной («на Сашу», т.е. возьми меня на руки). К трем годам появляются и многословные предложения, часто еще не оформленные грамматически.  Одновременно идут два процесса: совершенствуется понимание речи взрослого, т.е. развивается пассивная речь, и формируется собственная, активная речь ребенка. При этом связь между словом и обозначаемым им предметом или действием возникает только в ситуации общения ребенка и взрослого, в процессе совместной деятельности с предметами. Речь взрослого активно включается в освоение ребенком предметных действий: привлекает внимание к предмету, формулирует задачу, руководит способами ее выполнения. Д.Б.Эльконин указывает, что речь выступает в качестве носителя опыта действий, в ней этот опыт закреплен и через нее передается.  Большая часть слов, которые усваивают дети до трех лет, — это названия предметов и действий, т.е. существительные и глаголы.  На протяжении раннего возраста речь приобретает все большее значение для психического развития ребенка. Она становится основным средством общения: ребенок понимает, конечно, лишь' часть слов, не все грамматические конструкции, но именно речь привлекает его внимание, ее эмоциональный тон определяет настроение, направленность общения, а то, чего ребенок не понимает в речи, восполняют указательные и изобразительные жесты, ситуация, совместная деятельность. Большую роль при этом играет функция взрослого, которому ребенок пытается подражать. Подражание действиям взрослого является одним из существенных видов общения в раннем возрасте.  У детей с нарушениями интеллекта раннего возраста отсутствуют необходимые предпосылки, для формирования речи: действия с предметами, эмоциональное общение со взрослым, готовность артикуляционного аппарата и фонематического слуха. В результате, хотя в ситуации для общения у детей изучаемой категории те же, что и у детей в норме, содержание этих ситуаций выступает для них по иному: поскольку у них меньше собственных и совместных со взрослыми действий, совсем не сформировано подражание, поэтому речь взрослого «повисает» в воздухе, не соединяется с тем опытом, который служит ей опорой при нормальном развитии. Дети не обращают внимания на многие предметы, а, значит, и не запоминают их названий, еще хуже овладевают названиями действий. Но происходит и противоположный процесс: потребность в общении так или иначе появляются — этого требует социальная среда. Кроме того, воспитывая ребенка со сниженным интеллектом, взрослые опираются на возрастные нормы (в режиме дня, самообслуживании, речи). Первое, на что они обращают внимание, — это отставание речи и своими силами и средствами всячески стимулируют ее развитие. Дети повторяют вслед за родителями слова и фразы, хотя за ними нет никаких представлений, слушают непонятные им рассказы, сказки. Иногда они запоминают слова и даже фразы, которые для них ненаполнены конкретным содержанием. Часть детей начинает понимать часто повторяющиеся задания, но только в определенной, привычной ситуации. Например, если привести ребенка в ванную комнату и сказать ему: «Вымой руки», он выполняет просьбу. Если же сказать ему то же в столовой, ребенок не понимает, чего от него хотят.  У большинства детей с нарушениями интеллекта первые слова в активной речи появляются после двух лет. Фраза до трех лет, как правило, не появляется.  Главное заключается в том, что речь ребенка раннего возраста с нарушениями интеллекта не может служить ни средством общения, ни средством передачи ребенку общественного опыта. Она также не может принять на себя функцию регуляции его действий.  Сделаем некоторые выводы: 1. Дети с нарушениями интеллекта овладевают прямохождением в разное время: у небольшой части детей оно развивается по срокам в пределах нормы, у другой половины наблюдается существенное отставание, которое компенсируется, как правило, в пределах раннего возраста. Вместе с тем у всех длительно сохраняется неуверенность, шаткость походки, неустойчивость. 2. Развитие предметных действий у детей с нарушениями интеллекта в раннем возрасте фактически только начинается, в основном, в виде манипуляций. У части детей возникают некоторые стандартные предметные действия (только при самообслуживании) или стремление к овладению ими. Предметная деятельность в раннем возрасте не возникает. 3. Развитие речи и общения также задерживается. У большинства детей активная речь не возникает. Пассивная речь развивается лучше. Она может оказывать некоторое воздействие на деятельность и поведение ребенка в пределах хорошо знакомых бытовых ситуаций. У некоторых детей появляются отдельные искаженные слова. В единичных случаях наблюдается формально соответствующая возрасту, но «пустая» речь.  Развитие в дошкольном возрасте является, как известно, продолжением развития, которое мы наблюдаем в раннем возрасте. Несмотря на то, что в 3 года происходит известный скачок, дальнейшее развитие базируется на том уровне, который был достигнут прежде. Вместе с тем, этот возраст имеет свои особенности, свои задачи, многие из которых возникают впервые.  В дошкольном возрасте у ребенка в норме происходят большие изменения во всем психическом развитии. Чрезвычайно усиливается его познавательная активность — развивается восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления. Росту познавательных возможностей способствует становление смысловой памяти, произвольного внимания и т.д.  Значительно возрастает роль речи как в познании окружающего мира, так и в общении, и разных видах детской деятельности. В трудах А.В.Запорожца отмечается, что у дошкольников появляется возможность выполнения действий по словесной инструкции, Усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления.  Появляются новые виды деятельности: игра — первый и основной вид совместной деятельности дошкольников; изобразительная, конструктивная — первые виды продуктивной деятельности ребенка; элементы трудовой деятельности.  Происходит интенсивное развитие личности ребенка. Начинается формирование воли. Ребенок, усваивая нравственные представления, формы поведения, становиться маленьким членом человеческого общества.  К концу дошкольного возраста появляется готовность к школьному обучению. |
| 3 | Содержание и способы организации игровой, трудовой, продуктивной деятельности (рисование, ленка, аппликация, конструирование) и общение дошкольников с ОВЗ; | Вся воспитательно-образовательная работа в специализированном учреждении проводится в повседневной жизни и на организованных занятиях.  При организации коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми важное значение имеет создание эмоционального климата, при котором каждый ребенок постоянно чувствует заботу о себе, внимание, ласку со стороны всех взрослых, в первую очередь воспитателей и учителя-дефектолога.  Педагоги группы — воспитатели и учитель-дефектолог — должны работать в тесном контакте, стремиться к тому, чтобы иметь единый подход к воспитанию каждого ребенка и единый стиль работы в целом. Чтобы обеспечить такое единство в работе учителя-дефектолога и воспитателя, необходимо специально уделять этому серьезное внимание:  1. Совместно изучать содержание программы обучения и воспитания в специализированном дошкольном учреждении. Совместно составлять перспективный план работы.  Учитель-дефектолог должен знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит воспитатель. В свою очередь, воспитатели обязательно должны знать содержание тех видов работы, которые проводит учитель-дефектолог.  Учитель-дефектолог и воспитатель должны вместе составлять перспективный план работы по всем видам занятий, а также по воспитательной работе с детьми. При этом надо помнить, что воспитатель проводя свои виды занятий ни в коем случае не является «репетитором», не заучивает с детьми материал занятий учителя-дефектолога.  Правильное планирование обеспечивает необходимую повторяемость и закрепление материала в разных видах деятельности детей и в различных ситуациях.  2. Проводить совместное изучение детей. Учитель-дефектолог проводит индивидуальное обследование детей и наблюдает за ними в процессе занятия. Воспитатели изучают детей на занятиях и в повседневной жизни — в процессе проведения режимных моментов, на прогулке, во время свободной деятельности. Результаты изучения необходимо обсуждать и анализировать всем педагогическим коллективом группы.  3. Вместе проводить подготовку ко всем детским праздникам и развлечениям и участвовать в их проведении.  Детские утренники, праздничные и тематические, являются итогом всей коррекционно-воспитательной работы с детьми за данный период. Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должен работать весь педагогический коллектив группы совместно с музыкальным руководителем.  4. Проводить работу с родителями. Учитель-дефектолог и воспитатели рассказывают родителям о ребенке, делая акцент на положительных его возможностях, дают рекомендации по проведению режима дня дома, по оформлению игрового уголка, по общению, играм. Все рекомендации должны быть хорошо продуманы и согласованы между педагогами. |
| 4 | Основы организации бесконфликтного общения детей с ОВЗ и способы разрешения конфликтов; | Дети с нарушениями интеллекта не играют вместе. Играя рядом, они часто проявляют агрессивные наклонности: вырывают друг у друга игрушки, разрушают постройки и т.п. Поэтому первой задачей является научить их спокойно играть рядом, не вырывать друг у друга игрушки, не причинять вреда другому. Лишь постепенно дети начинают играть не только рядом, но и вместе. Вхождение детей в коллектив в свободной деятельности тоже проходит под воздействием взрослого. Но здесь воздействие имеет другие функции — взрослый не должен регламентировать сами действия детей, распределение обязанностей, а потом и ролей между ними.  Вначале педагог разделяет обязанности: один ребенок подвозит кубики на машине, а другой их выгружает; один кормит куклу, а другой раздевает и кладет ее спать. Конечно, воспитатель может сказать ребенку, который возит кубики, что он «шофер», а тому, который их разгружает, — что он «строитель». Однако это не меняет сущности игры: называя себя шофером или строителем, дети еще не понимают и не могут отразить в игре взаимоотношения между шофером и строителем. Поэтому вначале воспитатель разделяет обязанности, а не обучает сюжетно-ролевой игре. Задача заключается в том, чтобы помочь детям осмыслить их действия как коллективные: «Как хорошо! Вова возит кубики, а Таня выгружает, так вы быстро все перевезете и сможете вместе построить дом».  По мере обучения взаимоотношения в свободной игре усложняются. Увеличивается количество партнеров, появляются роли, усложняется сюжет. Здесь особенно важно следить за тем, чтобы коллективные взаимоотношения складывались неформально. Дети с нарушениями интеллекта очень склонны к заучиванию ситуации со стандартным набором ролей и столь же стандартным рисунком каждой роли. Как правило, такой рисунок бывает подсказан взрослым, заучен во время занятий в игре и перенесен в свободную деятельность без изменений. В таких случаях подлинное участие в коллективной деятельности в действительности может и не возникнуть. Настоящие взаимоотношения детей будут проявляться за пределами игры. Видимое благополучие взаимоотношений в игре может обмануть воспитателей. Например, в игре дети могут быть вежливыми по отношению друг к другу, уступчивыми, но за пределами ее действовать агрессивно.  Развитие коллективных взаимоотношений способствует формированию у детей с нарушениями интеллекта взаимопомощи и отзывчивости. Но, как выяснилось, для того чтобы у воспитанников специального дошкольного учреждения появились эти черты личности, нужно проводить с ними постоянную работу.  Взаимопомощь и отзывчивость у детей с нарушениями интеллекта имеют характерные особенности, связанные с общими отклонениями в развитии их нравственных представлений и нравственного поведения.  Формальное усвоение дошкольниками с ограниченными возможностями морально-этических знаний препятствует выделению и осознанию наблюдаемых в повседневной жизни этических ситуаций.  Дети с нарушениями интеллекта не только не умеют оказывать помощь, но часто не умеют и принимать ее. Например, если один ребенок долго не может справиться с порученным делом — убрать игрушки на место — ив помощь ему воспитатель посылает другого ребенка, то первый принимает как замену, а не как помощь, и сам уходит. Чтобы ликвидировать такое положение, нужно проводить работу в нескольких направлениях.  Прежде всего повседневно анализировать и обобщать опыт самих детей, стараясь не пропускать ни одной ситуации, в которой нравственные нормы соблюдаются или нарушаются. Если ребенок, чтобы взять свое пальто из шкафа, отталкивает другого ребенка, его поступок не должен пройти незамеченным. Если же высокий мальчик помог снять пальто с крючка другому ребенку, то его поступок должен быть одобрен. Более того, когда все дети будут готовы к выходу на прогулку, необходимо в двух-трех фразах обсудить моменты отзывчивости и взаимопомощи, которые наблюдались только что. Но и этого мало. Взаимопомощь детей надо постоянно организовывать и поощрять. Очень часто бывает, к примеру, что воспитатель сам завязывает шарфы всем детям. Вместе с тем он может поручить детям завязывать шарфы друг другу, при этом фиксировать внимание детей на том, что это и есть оказание помощи. При таком подходе у детей вырабатывается образец нравственного поведения, основанного на отзывчивости и взаимопомощи, желание соответствовать этому образцу. |
| 5 | Теоретические и методические основы организации и проведения праздников и развлечений для дошкольников с отклонениями в развитии; | Детские утренники, как было сказано выше, являются своеобразным итогом всей коррекционно-воспитательной работы на данный период времени. Поэтому, хотя сценарий и разрабатывается музыкальным руководителем, учитель-дефектолог и воспитатели должны принять активное участие в отборе содержания и в подготовке каждого праздника. Прежде всего, сценарий должен быть обсужден педагогическим коллективом группы, так как в нем должны быть учтены и общий уровень развития группы, и индивидуальные возможности каждого ребенка (моторные, эмоционально-волевые, речевые, интеллектуальные). Желательно, чтобы стихи для каждого ребенка подбирал учитель-дефектолог, так как именно он знает интеллектуальные и речевые возможности детей лучше других. В то же время подвижные игры, наиболее доступные детям данной группы, может предложить воспитатель.  Участие педагогов и воспитателей в самом проведении праздника необходимо, прежде всего, для создания эмоционального климата и для реализации всех возможностей детей.  Особую роль в коррекционно-воспитательной работе с детьми играют развлечения, организованные педагогическим коллективом группы. Известно, что умственно отсталые дети инертны. Коррекция их эмоционального развития — одна из центральных задач дошкольного воспитания. У воспитанников специальных дошкольных учреждений, особенно у воспитанников детских домов, — дефицит впечатлений, смены обстановки. В этих условиях нужны специальные меры для создания эмоционального климата, для того, чтобы обогатить и разнообразить впечатления детей. Именно этому и служит организация развлечений.  Формы организации развлечений могут быть различными — проведение дней рождения детей, праздников сказки, кукольного театра, праздники осени, зимы, весны. В их организации, планировании и проведении также участвует весь педагогический коллектив группы.  Например, праздник прощания с зимой. Он одновременно доставляет детям много радости и закрепляет полученные представления о зиме. На этом празднике дети могут вспомнить стихи и песни, которые выучили за это время, провести игры, имитирующие зимние забавы (катание на коньках, на лыжах, на санках). Прощаться с ними может прийти снежная баба, Дед Мороз. В кукольном театре взрослые могут разыграть для них сценку про снежный колобок. |
| 6 | Способы диагностики результатов игровой, трудовой, продуктивной деятельности детей с отклонениями в развитии; | Для проверки уровня развития наглядно-действенного мышления, предлагаются две дидактические игры: 1) «Достань мишке мячик». Педагог сажает ребенка за один конец стола, а за другой (напротив ребенка) садится сам, держа в руках мишку, говорит ребенку, что мишка хочет с ним поиграть, и достает мячик. Мишка «катит» мячик к ребенку, ребенок к мишке, прокатывая мяч друг другу. Потом педагог берет мяч и кладет его на шкаф, с которого ребенок не может достать его, стоя на полу. Мишка начинает «просить» у ребенка мяч, и педагог предлагает ребенку достать его со шкафа. В дальнейшем педагог следит за действиями ребенка, не подсказывая, как можно это сделать. Ребенок должен сам догадаться взять стульчик, встать на него и достать мяч со шкафа. Если ребенок длительное время не может этого сделать, педагог сам достает мяч.  2) «Достань игрушку». Педагог берет заводную машинку и предлагает ребенку поиграть с ней. Заводит ее, и машинка заезжает далеко под шкаф так, что ребенок не может достать ее рукой. Педагог предлагает ребенку достать игрушку. Рядом, в поле зрения ребенка, находится палка, которую можно использовать, чтобы достать машинку. Педагог наблюдает за действиями ребенка и не подсказывает ему, что можно взять палку.  Дети с нарушениями интеллекта зачастую не выполняют задания такого типа самостоятельно. Это связано с тем, что они не умеют анализировать условия задачи (оценить расстояние от руки до объекта) или же не осознают необходимости вспомогательного средства. Это свидетельствует о том, что с ребенком с самого начала обучения необходимо проводить коррекционную работу по развитию наглядно-действенного мышления, так как оно является исходной формой для развития и других форм мышления (образного, логического).  Следует проверить и уровень развития количественных представлений ребенка.  Прежде всего надо проверить, может ли ребенок выделять отдельные предметы из множества, дифференцировать «один» и «много», «два», «три».  Педагог выкладывает перед ребенком мелкие предметы (пуговицы или бирюльки) и медленно берет, привлекая внимание ребенка к одному предмету из этой кучи. Затем предлагает ему сделать то же самое и смотрит, выделяет ли ребенок предмет из множества, остановится ли он вовремя или будет продолжать брать по одному или берет сразу несколько. Потом взрослый берет горсть предметов из этой кучки («много») и снова предлагает ребенку сделать то же самое. Это же задание повторяется по инструкции: «дай один», «дай много», «дай два», «дай три».  Затем педагог проверяет, умеет ли ребенок пересчитывать предметы в пределе 3, соотносит ли количество предметов с количеством пальцев, умеет ли после пересчета назвать итоговое число.  Педагог должен учитывать, что в ряде случаев он может столкнуться с тем, что ребенок правильно называет числительные в определенном порядке (один, два, три, четыре), но не соотносит их с предметами. В этом случае пересчет оказывается формальным и не имеет никакого отношения к количественным представлениям и уровню развития счета. Напротив, у детей, которые не называют числовой ряд, но выделяют предметы из множества или соотносят с количеством пальцев, уровень развития элементарных математических представлений значительно выше. |
| 7 | Особенности психических познавательных процессов и учебно-познавательной деятельности детей с ОВЗ; | Для детей с нарушениями интеллекта дошкольный возраст оказывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося у ребенка интереса к предметам, к игрушкам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия ребенка с нарушениями интеллекта. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У отдельных детей имеется также продвижение в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотнесением. Однако все это проявляется скорее как тенденция развития. К концу дошкольного возраста лишь немногим более половины умственно отсталых детей достигают уровня развития восприятия, с которого дети в норме начинают дошкольный возраст, хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство.  Развитие восприятия детей с нарушениями интеллекта имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети, однако, 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. Весьма страдает формирование целостного образа: у половины детей образ не может стать основой действия и не воспроизводится ребенком ни в какой форме (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины имеются искаженные, неполноценные образы.  Хотя дети с нарушениями интеллекта осуществляют выбор по образцу, т.е. пользуются зрительной ориентировкой, они не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Если у них в действиях встречаются затруднение, ошибка, они не могут ее исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку. Подлинные пробы отсутствуют в действиях ребенка, также, как и «примеривание», имеется лишь внешне сходные с ними формальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности детей с нарушениями интеллекта.  У детей олигофренов развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении. |
| 8 | Особенности содержания дошкольного образования детей с ОВЗ; | Поскольку умственно отсталые дети развиваются замедленно без коррекционного обучения, каждый такой ребенок обязательно должен пройти последовательно сначала программу первого года обучения, затем второго и т.д., независимо от того, в каком возрасте он поступил в специализированное дошкольное учреждение. При этом темп прохождения программы должен изменяться: если дети поступают в учреждение на шестом году жизни, то за один год нужно пройти программу первого и второго годов обучения. |
| 9 | Теоретические и методические основы воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии; | Вся воспитательно-образовательная работа в специализированном дошкольном учреждении проводится в повседневной жизни и на организованных занятиях.  При организации коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми важное значение имеет создание эмоционального климата, при котором каждый ребенок постоянно чувствует заботу о себе, внимание, ласку со стороны всех взрослых, в первую очередь воспитателей и учителя-дефектолога.  Педагоги группы — воспитатели и учитель-дефектолог — должны работать в тесном контакте, стремиться к тому, чтобы иметь единый подход к воспитанию каждого ребенка и единый стиль работы в целом. Чтобы обеспечить такое единство в работе учителя-дефектолога и воспитателя, необходимо специально уделять этому серьезное внимание:  1. Совместно изучать содержание программы обучения и воспитания в специализированном дошкольном учреждении. Совместно составлять перспективный план работы.  Учитель-дефектолог должен знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит воспитатель. В свою очередь, воспитатели обязательно должны знать содержание тех видов работы, которые проводит учитель-дефектолог.  Учитель-дефектолог и воспитатель должны вместе составлять перспективный план работы по всем видам занятий, а также по воспитательной работе с детьми. При этом надо помнить, что воспитатель проводя свои виды занятий ни в коем случае не является «репетитором», не заучивает с детьми материал занятий учителя-дефектолога.  Правильное планирование обеспечивает необходимую повторяемость и закрепление материала в разных видах деятельности детей и в различных ситуациях.  2. Проводить совместное изучение детей. Учитель-дефектолог проводит индивидуальное обследование детей и наблюдает за ними в процессе занятия. Воспитатели изучают детей на занятиях и в повседневной жизни — в процессе проведения режимных моментов, на прогулке, во время свободной деятельности. Результаты изучения необходимо обсуждать и анализировать всем педагогическим коллективом группы.  3. Вместе проводить подготовку ко всем детским праздникам и развлечениям и участвовать в их проведении.  Детские утренники, праздничные и тематические, являются итогом всей коррекционно-воспитательной работы с детьми за данный период. Чтобы все возможности детей были раскрыты, реализованы, над их подготовкой должен работать весь педагогический коллектив группы совместно с музыкальным руководителем.  4. Проводить работу с родителями. Учитель-дефектолог и воспитатели рассказывают родителям о ребенке, делая акцент на положительных его возможностях, дают рекомендации по проведению режима дня дома, по оформлению игрового уголка, по общению, играм. Все рекомендации должны быть хорошо продуманы и согласованы между педагогами. |
| 10 | Способы коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии; | Основой коррекционно-воспитательной работы в этот период становятся наглядные и практические методы. Но и здесь дело обстоит непросто.  Обратимся снова к особенностям психического развития умственно отсталых дошкольников.  Известно, что нарушения психического развития у умственно отсталых детей носят системный характер. У них имеется отставание не только в области развития речи, но и в области развития восприятия, мышления, деятельности.  Для использования наглядных методов обучения нужен определенный уровень развития восприятия. Ребенок должен уметь достаточно длительно фиксировать внимание на предмете, уметь рассматривать его, следить за его передвижением, выделять свойства и отношения, узнавать предметы и действия в изображении и т.п. Все это у умственно отсталых детей к началу дошкольного возраста оказывается несформированным. Это заставляет педагогов быть точными и осмотрительными при выборе наглядных средств обучения.  Поскольку внимание у детей непроизвольное, неустойчивое, во время занятий нужно стремиться к тому, чтобы в поле зрения детей находились только те предметы, которые соответствуют цели данного занятия. Все лишнее будет отвлекать внимание детей. Лучше всего, если внимание детей концентрируется на 1—2 предметах, с которыми они действуют. При этом сами предметы должны быть крупными, яркими, красочными.  На I году обучения нужно очень осторожно использовать картинки в качестве наглядного материала, так как дети часто не узнают предметы в изображении, тем более не понимают, какие действия там изображены, совсем не понимают выражение лиц и жесты на рисунке.  При неправильном употреблении картинок в обучении у детей идет формальное усвоение программного материала, в частности слов, обозначающих предметы и действия. Часто дети, усвоив название предмета на одной картинке, не узнают и не могут назвать тот же предмет на другой картинке или соотнести картинку с реальным предметом. Запомнив названия действий по картинкам, дети не могут применить их в новой обстановке, в реальной жизни. Чаще всего ребенок воспринимает изображение не как момент движения, а как позу. Если попросить его показать, что изображено на картинке, не называя ее, то он показывает позу. Например, показывая картинку «Мальчик идет», ребенок не начинает ходить, а поднимает ногу и старается удержаться на одной ноге.  Прежде чем использовать картинку в качестве наглядного средства, необходимо специально учить детей воспринимать изображение, соотносить его с реальными предметами, действиями, ситуациями.  Замедленность восприятия, характерная для умственно отсталых детей, препятствует полноценному восприятию и пониманию движущихся изображений — кино и телепередач. Дети не всегда успевают следить за ходом изображаемых событий, пропускают узловые моменты. Поэтому и эти методы должны сочетаться со специальной работой, предваряющей восприятие.  Адекватными для начального периода обучения умственно отсталых детей являются практические методы — организация детской деятельности и детского опыта. Примером применения практических методов может служить уже описанная нами работа по формированию представлений о величине.  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. Мы уже останавливались на применении словесных методов передачи ребенку общественного опыта. Рассмотрим теперь наглядные методы — показ, образец, жестовую инструкцию, а также метод совместных действий.  Применение образца имеет, разные формы. В одних случаях это выбор по образцу. Например, перед ребенком лежат две цветовые карточки, красная и желтая. Педагог, поднимая красную карточку, просит: «Дай такую же». Ребенок должен выбрать красную карточку и показать ее. В этом случае, как мы знаем, он должен соотносить зрительно два цвета, опираясь на имеющиеся у него эталоны. Другая форма применения образца в обучении — задание, в котором ребенок должен создать такой же продукт, какой ему показывают.  Отношения между всеми способами передачи ребенку общественного опыта должны быть чрезвычайно подвижными, постоянно сменять друг друга. Не следует задерживать ребенка на подражании там, где он может действовать по образцу; на образце там, где он может действовать самостоятельно; на задании, не требующем включения речи, если он может ею пользоваться. В то же время, там, где ребенок не может выполнить задание по словесной инструкции, нужно перейти к действиям по образцу или, при необходимости, по подражанию. В случае, когда ребенок не может действовать по подражанию, следует применить жестовую инструкцию или совместные действия. При этом нужно всегда помнить, что разные задания дети выполняют по-разному. Это зависит от сложности самого задания и от степени знакомства ребенка с данной деятельностью, от близости задания к его личному опыту.  Напомним, что наглядные и практические методы должны обязательно сочетаться с речью — словесной инструкцией, словесным объяснением задания, словесным описанием, но речь должна включаться постепенно. |
| 11 | Требования к содержанию и уровню подготовки детей дошкольного возраста с ОВЗ; | Подготовка детей с нарушениями интеллекта к школьному обучению осуществляется в основном в специальных дошкольных учреждениях. Основные требования к физическому, умственному и нравственному воспитанию детей с нарушениями интеллекта определены в «Программе воспитания и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста». Там же определены и основные требования к усвоению детьми определенных знаний, умений, навыков.  Школьное обучение требует, прежде всего, достаточного уровня физического развития, позволяющего ребенку выдержать увеличившуюся нагрузку. Ребенок должен перейти к новому режиму работы, сна и адаптироваться к новым социальным условиям.  Поскольку значительное количество детей с нарушениями интеллекта поступает из специальных (коррекционных) дошкольных учреждений в специальные (коррекционные) школы, особое значение для адаптации ребенка приобретают навыки самообслуживания. Между тем педагоги специальных школ зачастую отмечают, что дети, поступившие в I класс, не умеют достаточно быстро и правильно одеваться, раздеваться, аккуратно есть, причесываться, следить за своим внешним видом и т.д. В то же время известно, что при постоянном внимании к воспитанию навыков самообслуживания к старшему дошкольному возрасту у детей формируются все необходимые умения и навыки: одевания, раздевания, еды, пользования туалетом, содержания личных вещей.  Другой необходимой предпосылкой к усвоению школьной программы является наличие у ребенка с нарушениями интеллекта элементарных познавательных интересов и познавательной активности. Формирование познавательных интересов не сводится к тому, чтобы дать детям определенные знания, умения и навыки. Речь, прежде всего, должна идти о том, чтобы воспитать у них потребность в знаниях и по возможности сформировать способы их приобретения.  Развитие интереса к окружающему, к познанию происходит, как правило, в разных видах детской деятельности. Каждый вид детской деятельности вносит свой особый вклад в развитие ребенка. Первая самостоятельная его деятельность — предметная — вводит в мир вещей, созданных руками человека, знакомит его с их ролью в жизни человеческого общества. Следом за предметной деятельностью развивается игровая, которая сначала тоже протекает как действия с предметами. Но по мере своего развития игра ведет ребенка к отражению и осмыслению человеческих отношений, к развитию новых сторон мышления и воображения, к развитию знаково-символической функции. Сначала ребенок замещает недостающие предметы другими, похожими, затем любыми, которым он придает соответствующую функцию, и наконец, просто словами. Если ребенка с нарушениями интеллекта систематически обучают игре, постепенно подводят его к использованию предметов-заместителей, то к старшему дошкольному возрасту отмечаются уже элементы знаково-символической функции, необходимой для овладения языком, элементарными математическими представлениями, географическими и другими знаниями.  Позднее на этом фундаменте строится познавательная деятельность.  Изобразительная и конструктивная деятельность — первые виды продуктивной деятельности. Задачи создания своими руками нового продукта — будь то рисунок, лепная поделка, постройка — заставляют ребенка стремиться получить правильное отражение воспринятого и тем самым способствуют дальнейшему развитию восприятия, представлений, знаний о предмете, закрепленных в речи, т.е. активизируют всю его познавательную и речевую деятельность. Все это необходимо для возникновения предпосылок к усвоению школьных программ.  Трудовая деятельность ребенка с нарушениями интеллекта начинается при поступлении в специальное дошкольное учреждение с самообслуживания. В дальнейшем возникает хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд, включающий в себя создание различных поделок. Роль труда в развитии познавательной деятельности и в подготовке ребенка с нарушениями интеллекта к школе трудно переоценить, так как в труде он сталкивается с разными предметами, с их свойствами и отношениями, ставит его перед необходимостью целенаправленного анализа практической задачи и ситуации.  Особо важную роль в подготовке ребенка к школе и в активизации его познавательных возможностей играют элементы учебной деятельности, которые формируются и развиваются с самого начала пребывания ребенка в специальном (коррекционном) дошкольном учреждении в процессе всех занятий.  Итак, все виды деятельности дошкольника позволяют так организовать опыт ребенка с нарушениями интеллекта, чтобы мобилизовать все его познавательные возможности. |
| 12 | Требования к составлению психолого-педагогической характеристики на ребёнка с ОВЗ; | Учитель-дефекто-лог и воспитатель изучают:  §   внешний вид ребенка;  §   особенности развития моторики (крупной и мелкой), развитие основных движений (бег, ходьба, прыжки, ползание, лазание, метание);  §   уровень развития всех видов детской деятельности: предметной, игровой, изобразительной, конструктивной, элементов трудовой (самообслуживание);  §   уровень развития познавательной деятельности: восприятия, памяти, мышления;  §   уровень представлений ребенка о себе и об окружающих людях;  §   уровень представлений об окружающих предметах их качествах и свойствах, а также представления о природе;  §   уровень развития количественных представлений;  §   уровень развития речи;  §   характер и способы общения (речевое, жестовое, деловое);  §   личностные особенности ребенка: поведение, характер, привычки. |
| 13 | Основы организации обучения дошкольников с учётом возрастных особенностей и отклонений в развитии; | На первых же индивидуальных занятиях учитель-дефектолог должен обратить внимание на состояние и характер моторики, общей и мелкой, на координацию движений, их целенаправленность, темп, плавность или импульсивность, согласованность действий обеих рук, ведущую руку и т.д. Все эти особенности проявляются в любой деятельности ребенка, а также при выполнении любых практических заданий. Поэтому дефектолог фиксирует данные о состоянии моторики на протяжении всего обследования и лишь в конце предлагает ребенку специальные задания для уточнения своих наблюдений.  Все особенности моторного развития ребенка должны быть учтены в индивидуальном плане работы.  В начале работы дефектолог уточняет ведущую руку у ребенка, т.к. у некоторых детей неясно, какая рука ведущая. В этом случае надо активизировать употребление правой руки в качестве ведущей. Но там, где ведущей рукой является левая, не следует переучивать ребенка.  Очень важно также учитывать темп деятельности ребенка и возможности его мелкой моторики, не навязывать быстрый темп деятельности, а корригировать его с помощью повседневных упражнений.  В качестве заданий для проверки уровня развития мелкой моторики могут быть использованы упражнения на перекладывание мелких предметов (бирюлек, пуговиц и т.д.) из коробочки в прозрачный сосуд с узким горлышком, нанизывание пирамидки без учета величины или шариков на стержень.  Наряду с этим учитель-дефектолог обследует состояние предметной и игровой деятельности. Для этого он расставляет перед ребенком на столе разные игрушки — куклу с набором одежды, посуду, машину, кубики и т.п., предлагает ему поиграть с ними и дает для этого достаточно времени. Педагог обращает внимание на то, есть ли у ребенка интерес к игрушкам, предпочитает ли он игрушки другим или просто перебирает их, отмечает характер действий (манипуляции, неадекватные, процессуальные, предметно-игровые). Известно, что у умственно отсталых детей может не быть подлинных игровых действий. Важно посмотреть, адекватно ли ребенок действует с игрушками, производит ли хоть какие-либо предметно-игровые действия или просто действует со всеми игрушками одинаково (манипулирует).  Если ребенок сам не берет игрушки, педагог начинает подавать ему их по одной и стимулировать действия с ними.  Уровень развития предметно-игровой деятельности также учитывается при планировании коррекционно-педагогической работы с ребенком.  Затем следует проверить уровень развития других видов деятельности: изобразительной и конструктивной. Педагогу важно узнать, есть ли у ребенка предметный рисунок. Для этого он дает ребенку бумагу и фломастер или хорошо отточенный мягкий карандаш и просит его нарисовать какой-нибудь предмет. Через некоторое время дает другой листок бумаги и последовательно предлагает нарисовать дом, дерево, человека (дядю, тетю).  Следующим заданием будет выполнение постройки из настольного строительного материала по подражанию взрослого: на глазах у ребенка взрослый строит из 3-х элементов какую-либо конструкцию, а ребенок повторяет ее вслед за ним. При этом ему заранее даются такие же точно, как у взрослого, три элемента конструктора. В этом задании педагог проверяет восприятие формы, пространственные отношения и умение ребенка подражать. Если ребенку не удается постройка по подражанию, педагог может воспользоваться указательным жестом (жестовой инструкцией) в сочетании со словесной инструкцией: «Возьми вот этот кубик и поставь сюда».  Затем педагог обследует уровень развития познавательной деятельности — восприятия, памяти, мышления. Здесь, в отличие от обследования предметно-игровой деятельности, где ребенку предоставляется максимальная свобода действий, предлагаются очень четкие, конкретные задания. При этом все лишнее должно быть убрано из поля зрения ребенка.  Восприятие цвета, формы, величины можно первоначально проверить на самостоятельных действиях ребенка с дидактическими игрушками, такими, как «цветная горка», «почтовый ящик», матрешка и пирамидка. Педагог должен внимательно смотреть, как, какими способами действует ребенок: хаотически, применяя силу и не обращая никакого внимания на свойства предметов (например, силой пытается протолкнуть в круглую прорезь «почтового ящика» квадратную форму или затолкать большую матрешку в меньшую); пользуется ли сознательными, целенаправленными пробами, т. е. перебирает разные варианты, отбрасывая при этом неверные, ошибочные и закрепляя верные; справляется ли с заданием без видимых затруднений. |