

**Л.А. ДРУЖИНИНА**

**Л.Б. ОСИПОВА**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С  
ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ**

Челябинск

2022

УДК 371.9 : 151.8 (021)  
ББК 74.53 : 88.48 я 73  
Д – 76

**Рецензенты:**

*Плаксина Л.И.*, доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики и специальной психологии дефектологического факультета института детства Московского педагогического государственного университета имени В.И. Ленина

*Болдинова О.Г.*, научный сотрудник ИКП РАО, и.о. зав. лабораторией образования и комплексной абилитации детей с нарушениями зрения, г. Москва

**Дружинина, Лилия Александровна**

Психолого-педагогическое изучение развития ребенка дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения : учебно-методическое пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 170 с.

**ISBN 978-5-93162-651-2**

В учебно-методическом пособии рассматриваются научно-теоретические основы психолого-педагогического изучения развития ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения, показаны подходы и пути диагностики развития детей данной категории. Учебно-методическое пособие содержит фактический материал, отражающий особенности психодиагностической процедуры обследования детей с тяжелыми нарушениями зрения, программу наблюдения за детьми, примеры описания результатов наблюдения, а также образцы пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ, составленных по результатам диагностики.

Соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования последнего поколения.

Для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «бакалавр», профили «Дошкольная дефектология», «Тифлопедагогика»), «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»), «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «магистр», программы магистратуры «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями зрения»), а также для слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки в области специального и инклюзивного образования. Может быть полезно преподавателям, педагогам специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

УДК 371.9 : 151.8 (021)

ББК 74.53 : 88.48 я 73

**ISBN 978-5-93162-651-2**

© Осипова Л.Б., Дружинина Л.А., 2022

## Предисловие

Происходящие коренные изменения общественного мнения в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, состоящие в признании за ними равных прав и возможностей социального развития, выдвинули задачи обеспечения содержания, форм и средств психолого-педагогической помощи, как в системе специального образования, так и инклюзивного обучения. Особую роль в этом сыграла Саламанкская декларация в рамках удовлетворения образовательных потребностей лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В свете этого Концепция специального образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и Стандарт специального федерального государственного общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья, разработанные в Институте коррекционной педагогики РАО (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, И.А. Коробейников, О.С. Никольская, Е.А. Стребелева и др.), подчеркивают необходимость осуществления индивидуализации обучения и воспитания, а также условия и технологические средства, обеспечивающие им успешную социальную адаптацию и реабилитацию.

Одним из приоритетных направлений современной дефектологической науки является определение сущности психолого-педагогического сопровождения детей с выраженными нарушениями развития. В данном концепте широко обсуждаются вопросы содержания индивидуализации такого сопровождения, что требует решения, прежде всего, вопросов всестороннего комплексного изучения психофизического и личност-

ного развития каждого ребенка. Закономерно, что актуальной является задача разработки научно-методического, в частности – диагностического инструментария, позволяющего изучить уровень актуального развития ребенка.

Острая потребность обеспечения комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения возникает в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих выраженное отставание в развитии, в том числе – детей с глубокими нарушениями зрения и с низким уровнем психофизического развития.

Это особая типологическая группа обучающихся, имеющих значительную тяжесть первичных нарушений, и, как правило, не получивших психолого-педагогическую помощь до поступления в дошкольную организацию. Они имеют выраженные индивидуальные особенности психофизического развития, затрудняющие их взаимодействие с окружающим миром, создающие препятствия в усвоении культурно-исторического и социального опыта. Изолированность или ограниченность детей данной категории от взаимодействия с социальным и предметным миром, отсутствие адекватного комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения являются причинами несформированности коррекционно-компенсаторных навыков социально-адаптивного поведения и затрудняют их, что препятствует их активному включению в групповой контакт со сверстниками при поступлении в дошкольное образовательное учреждение.

Решение данной проблемы, на наш взгляд, возможно при условии детализированного диагностического изучения ребенка в единстве с комплексом психолого-педагогических мероприятий.

В данном пособии впервые представлен диагностический инструментарий, позволяющий изучить особенности пси-

хофизического и личностного развития детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения. Авторами определены основные линии психофизического развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения:

линия «Сенсомоторная и познавательная сферы» включает следующие компоненты: моторное развитие (общая и мелкая моторика); зрительное восприятие; познавательное развитие;

линия «Компенсаторное развитие» включает следующие компоненты: использование сохранных анализаторов (осязания, слуха); мышление, речь, память; социально-адаптивное поведение (самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве);

линия «Психосоциальное развитие» включает следующие компоненты: эмоционально-волевая сфера; общение.

С целью более детального изучения индивидуальных особенностей каждого ребенка, выявления его положительных сторон и потенциальных возможностей, обозначен ряд наблюдаемых параметров.

Первая глава «Характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями зрения разной степени тяжести» содержит материал, раскрывающий особенности психофизического развития детей с нарушениями зрения различной степени тяжести. В ней представлены современные классификации детей с нарушениями зрения, описана их психолого-педагогическая характеристика. Подробно представлены особенности *развития* детей с тяжелыми нарушениями зрения (слепота, слабовидение), характеризующихся ярко выраженными индивидуальными особенностями психофизического и личностного развития.

Авторы акцентируют внимание на том, что для описания индивидуальных особенностей детей с тяжелыми наруше-

ниями зрения, определения содержания адекватного их психолого-педагогического сопровождения необходимо осуществление изучения их психофизического и социально-личностного развития. Полученные сведения необходимы для составления пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ.

Во второй главе «Диагностическая процедура и программа изучения психофизического развития детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения» описаны основные подходы к психолого-педагогическому изучению развития детей с тяжелыми нарушениями зрения.

На основании анализа состояния теории и практики психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями зрения доказана актуальность и социальная востребованность использования диагностического инструментария, позволяющего осуществить психолого-педагогическую диагностику по ведущим линиям психофизического развития детей с использованием типологического подхода к анализу уровней психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения. При этом обосновано использование метода естественного наблюдения в привычной для ребенка среде или в среде, приближенной к привычной.

Для осуществления наблюдения разнообразных проявлений детей с глубокими нарушениями зрения, характеризующихся резко выраженным психофизическим своеобразием развития, составлена диагностическая программа.

В главе дана общая характеристика программы и процедуры психолого-педагогического изучения развития детей с тяжелыми нарушениями зрения по основным линиям развития: «Сенсомоторная и познавательная сферы», «Компенсаторное развитие», «Психосоциальное развитие». Подробное описание качественной составляющей каждого изучаемого параметра

позволяет зафиксировать и осуществить анализ результатов имеющихся пролонгированных наблюдений, учитывать слабые и сильные стороны при оказании содействия конкретному ребенку, констатировать неравномерность психофизического развития детей, поможет опираться на положительные стороны индивидуального развития ребенка.

В пособии представлено развернутое описание особенностей психофизического развития детей трех подуровней по всем линиям развития.

Для удобства практической реализации наблюдения авторы предлагают протокол, в котором фиксируются основные проявления деятельности ребенка.

Глава 3 «Результаты психолого-педагогического изучения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения как основа определения содержания пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ» содержит примеры характеристик индивидуального развития детей с глубокими нарушениями зрения по результатам наблюдения. Авторы предлагают примеры пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ, имеющих следующую структуру:

1. Пояснительная записка включает нормативно-правовые документы, на основе которых строится программа; цель, задачи программы.

2. Обоснование необходимости реализации данной программы, определения ведущей линии развития ребенка, его потенциальных возможностей.

3. Место программы в общей системе работы образовательной организации. Направленность программы, формы организации коррекционной работы с конкретным ребенком, регламент занятий, перспективы реализации программы.

4. Сроки и время реализации программы.

5. Участники реализации программы.

6. Характеристика на ребенка (по результатам диагностического наблюдения):

- анамнез,
- клинико-психологическая карта,
- социальный статус,
- результаты психолого-педагогической диагностики: сенсомоторная и познавательная сферы (моторное развитие (общая и мелкая моторика); зрительное восприятие; познавательное развитие), компенсаторное развитие (использование сохранных анализаторов; мышление, речь, память; самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве), психосоциальное развитие (эмоционально-волевая сфера; общение).

7. Рекомендуемые разделы программы.

8. Содержание программы (разделы, основные задачи по каждому разделу).

9. Условия реализации программы:

- эргономические,
- характер пособий и дидактического материала,
- основные подходы к коррекционно-образовательной работе,
- рекомендуемые приемы деятельности.

10. Технология ведения работы с ребенком.

Данное учебно-методическое пособие направлено на формирование у обучающихся по направлениям 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «бакалавр», профили «Дошкольная дефектология», «Тифлопедагогика»), 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и педаго-



гика дошкольного образования)), 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (квалификация «магистр»), программы магистратуры «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями зрения», а также у слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки в области специального и инклюзивного образования необходимых для осуществления психолого-педагогического сопровождения во всех типах дошкольных образовательных организаций детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, включая детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в том числе следующих:

- универсальные:

- способность к осуществлению поиска, критического анализа и синтеза информации, применению системного подхода для решения поставленных задач;

- способность к определению круга задач в рамках поставленной цели и выбору оптимальных способов их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

- общепрофессиональные:

- способность к участию в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разработке отдельных их компонентов (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий);

- способность к организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

– способность к использованию психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями;

– способность к взаимодействию с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ;

– способность к осуществлению педагогической деятельности на основе специальных научных знаний;

• профессиональные:

– способность к реализации программ коррекции нарушений развития, образования, психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации лиц с ОВЗ в образовательных организациях, а также в организациях здравоохранения и социальной защиты;

– способность к планированию педагогической деятельности, выбору и использованию методического и технического обеспечения для реализации образовательных и/или реабилитационных программ;

– способность к организации коррекционно-развивающей образовательной среде, отвечающей особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ, требованиям безопасности и охраны здоровья обучающихся.

# ГЛАВА 1

## ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ РАЗНОЙ СТЕПЕНИ ТЯЖЕСТИ

### 1.1 КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Дети с нарушениями зрения представляют по своему составу весьма разнообразную категорию: тотально слепые, слепые со светоощущением, слепые с остаточным зрением, слабовидящие, дети с пониженным зрением, дети с косоглазием и амблиопией и др.

Дети с нарушениями зрения имеют особые образовательные потребности и нуждаются в специальных условиях обучения.

Согласно классификации *М.И.Земцовой*, различают следующие группы лиц со зрительной патологией:

**1. Слепые** (острота зрения составляет от нуля до 0,04 на лучше видящем глазу с коррекцией очками). Среди них есть тотально слепые (не имеют никаких зрительных ощущений, острота зрения равна нулю), слепые со светоощущением (различают только свет и тьму, острота зрения равна нулю) и слепые с остаточным зрением (форменное зрение, зрительный образ не формируется, острота зрения не выше 0,04).

**II. Слабовидящие.** К этой категории относят детей с остротой зрения на лучше видящем глазу с коррекцией очками от 0,05 до 0,2 (в некоторых случаях до 0,3).

**III. Дети с косоглазием и амблиопией** – одна из самых распространенных глазных патологий.

Данная классификация сложилась в ходе развития системы специального образования лиц с нарушениями зрения в России.

Позднее В.З. Денискина вносит некоторые дополнения в данную классификацию с учетом современного состояния образования лиц данной категории и на основе анализа контингента образовательных организаций, осуществляющих реализацию обучения лиц с нарушениями зрения. Критерием составления данной классификации является степень нарушения зрения и зрительные возможности детей и подростков. В соответствии с этим В.З. Денискина выделяет следующие подкатегории:

**I. Слепые** – с остротой зрения от 0 (0 %) до 0,04 (4 %) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. К этой подкатегории относят лиц и с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100 %), если у них границы поля зрения сужены до 10–15 градусов или до точки фиксации. Они являются практически слепыми, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение.

С педагогических позиций слепых по степени нарушения остроты зрения дифференцируют в 5 подгрупп:

1. *Тотально* (абсолютно) слепые. При абсолютной слепоте на оба глаза, полностью отсутствуют зрительные ощущения.

2. Слепые *со светоощущением* – ощущают свет и тьму. При этом, часть из них может правильно определить и показать направление света, а другие – не могут этого сделать.

3. Слепые, у которых *имеется светоощущение и цветоощущение*, то есть они отличают не только свет от тьмы, но и различают цвета.

4. Слепые, у которых имеются *тысячные доли от нормальной остроты зрения* (примерно от 0,005 до 0,009). При таком зрении в комфортных условиях человек видит движения руки перед лицом, на очень близком расстоянии может различать цвета, контуры, силуэты предметов. В медицинских картах такая острота зрения фиксируется как 0,005 или движения руки перед лицом.

5. Слепые с *форменным (предметным) остаточным зрением* – острота зрения которых варьируется в пределах 0,01–0,04.

**II. Слабовидящие** – с остротой зрения от 0,05 (5 %) до 0,4 (40 %) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

В педагогическом процессе слабовидящих по степени нарушения остроты зрения дифференцируют в 3 подгруппы:

1. Слабовидящие дети с остротой зрения в пределах от 0,05 до 0,09 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

2. Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,1 до 0,2 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

3. Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,3 до 0,4 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

**III. Лица с пониженным зрением** или лица с пограничным зрением между слабовидением и нормой – с остротой зрения от 0,5 (50 %) до 0,8 (80 %) на лучше видящем глазу с коррекцией.

По утверждению В.З. Денискиной, лица с остротой зрения 0,9–1,0 (90 %–100 %) относятся к категории «нормально видящие».

Лица, относящиеся к подкатегориям «слепые» и «слабовидящие» имеют только органические или органические и функциональные нарушения зрительного анализатора. Их зрение, как правило, можно улучшить незначительно либо вовсе невозможно.

Лица, относящиеся к подкатегории «с пониженным зрением», имеют, как правило, только функциональные нарушения зрения, и, чаще всего, зрительные функции глаз (прежде всего остроту зрения) можно, по мнению В.З. Денискиной, восстановить с помощью специального ортоптодиплоптического лечения. Большую часть детей с ослабленным зрением (функциональными нарушениями) составляют дети с амблиопией и косоглазием.

Мы согласны с мнением автора и считаем такую классификацию как наиболее удобную для практики обучения и (ре)абилитации детей с нарушениями зрения, так как она достаточно четко отражает степень поражения органа зрения лиц каждой группы, что важно для реализации индивидуального и дифференцированного подходов в образовательном и реабилитационном процессах.

В настоящее время наблюдаются тенденции в изменении состава обучающихся с нарушениями зрения дошкольного возраста. Среди детей, посещающих дошкольную образовательную организацию, увеличивается число детей с тяжёлыми нарушениями зрения, нуждающихся в создании предельно индивидуализированной системы специальных условий обучения и воспитания.

## 1.2 ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Остановимся на описании особенностей развития детей с тяжелыми нарушениями зрения (слепота, слабовидение). Эти дети характеризуются ярко выраженными индивидуальными особенностями психофизического и личностного развития. Чаще всего это выражается в следующем.

Это дети, которые, чаще всего, не получали коррекционно-педагогической помощи на ранних этапах своего развития. У них наблюдается отставание в психофизическом развитии на фоне глубоких нарушений зрения и сопутствующих заболеваний. Чаще всего патология зрения наблюдается на фоне общего ослабления здоровья, снижения уровня физического развития, обусловленного двумя и более соматическими заболеваниями.

У детей недостаточно развита мелкая моторика, отмечается мышечная слабость мускулатуры пальцев рук, двигательная неловкость. Общая моторика слабо развита, движения рассогласованные, координация и равновесие нарушены. Культурно-гигиенические навыки не сформированы. Слепые дошкольники значительной отстает в овладении предметно-практическими действиями.

У детей отмечается диффузный характер движений и грубые нарушения координации, что затрудняет выполнение системы элементарных действий.

Дети не могут принять правильную позу при выполнении действий, способы передвижения – не адекватны. Испытывают значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности. Преобладают неспецифические предметно-практические действия. Интерес к любой деятельности избирательный, кратковременный.

При частичном ограничении зрительных возможностей у слабовидящих детей дифференцированные контакты несколько шире, чем у слепых детей, но их содержательная сторона в отношении наличия предметной и социальной осведомленности так же ограничена. Это обуславливает сниженную степень реагирования на разнообразные явления окружающей действительности.

Культура общения не сформирована. Чаще используют невербальные предметно-действенные средства общения с целью удовлетворения своих потребностей.

Дети не вступают в контакт с окружающими, часто отказываются взаимодействовать со взрослым. Обращенную речь оставляют без ответа. Однако при выполнении некоторых бытовых действий отзываются на просьбы взрослого, с которым хорошо знакомы. Если заинтересованы в контакте, вместо речевого высказывания используют предметные действия. В исследованиях Г.В. Никулиной отмечается несформированность коммуникативной культуры детей с тяжелыми нарушениями зрения. Эмоциональные реакции на коммуникативные контакты, социальные ситуации неадекватны. К сверстникам преобладает индифферентное отношение. Не отражают своих переживаний в речи, позе, мимике, жестах. Проявление эмоций крайне амбивалентно, непредсказуемо.

Навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве не сформированы или сформированы недостаточно. Имеют слабые, нечеткие представления о способе выполнения некоторых действий, связанных с обеспечением жизнедеятельности. При этом отмечается неуверенность, неловкость движений.

При возникновении трудностей, в новой ситуации, обстановке часто возникают негативные реакции.



В большинстве своем зрительное восприятие отсутствует. При наличии зрения присутствует избирательная зрительная реакция на крупные и яркие предметы окружающего мира. Способы зрительного восприятия не сформированы.

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы присутствуют избирательно или отсутствуют. Не сформированы компенсаторные навыки: при восприятии объектов или предметов не использует сохранные анализаторы или используют их неспецифически и непродуктивно. С помощью сохранных анализаторов ориентируются лишь в некоторых в часто встречающихся социальных и бытовых ситуациях, связанных с позитивными впечатлениями.

Детей привлекают неспецифические раздражители (звуки музыки, появление солнечного света в окне, дуновение ветра, вибрации). Иногда при познании окружающего мира они пользуются неадекватными способами обследования объектов.

Используют для обозначения предметов, явлений, событий и действий какое-либо одно слово, не отражающее главной сути предмета (действия, явления, события), а лишь являющееся для детей ассоциируемым (например: ребенок словом «одеть» называет обувь, прогулку, выражает просьбу собрать его на прогулку, надеть обувь). Иногда возникающие ассоциации носят хаотичный случайный характер.

Не могут осуществлять синтез информации о пространстве. Не сформированы навыки использования остаточного или нарушенного зрения, сохранных анализаторов в пространственной ориентировке.

Нуждаются в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции. Необходимо постоянное со-

провождение детей данной типологической группы взрослым. Полученные данные подтверждают наши предположения о том, что недостаточное обеспечение соответствующих условий семейного воспитания и непонимание родителями познавательных возможностей ребенка, неумение общаться с ним обуславливали социальную депривацию и провоцировали задержку психического развития, иногда до весьма высокой степени выраженности интроверсии – ухода ребенка в себя.

Не проявляют интереса к большинству игрушек. Действия с игрушкой однотипные, с преобладанием орудийных и предметных действий (постукивание игрушкой по столу, переключивание с одного места на другое или же после поверхностного мануального обследования отбрасывание ее в сторону). В совместную со сверстниками практическую деятельность не вступает.

Наблюдается снижение мотивации к познавательной деятельности. Дети с тяжелыми нарушениями зрения не владеют соотношением эталона формы с формой предметного изображения, измерительными навыками, способами выделения предметов по величине. Словесную инструкцию с первого раза не понимают. Слабо развиты все виды памяти.

Внешне эмоции слабо выражены, часто наблюдается смена настроения. Дети бывают раздражительны. Работоспособность снижена, могут отказаться от выполнения задания, движением рук отодвинуть все, что их окружает, даже полностью прекратить контакт со сверстниками и взрослыми. Часто проявляются навязчивые движения: покачивание из стороны в сторону, потряхивание руками. Все это сопровождается выраженным желанием остаться в состоянии покоя.

От любого вида деятельности дети быстро утомляются, отмечается недостаточность внимания и снижение работоспо-

способности. Постоянно нуждаются в дозировании нагрузок и смене видов деятельности.

Имеющийся у детей с тяжелыми нарушениями зрения дисбаланс между показателями социальной активности и выраженной недостаточностью развития познавательной, коммуникативной, эмоциональной и поведенческой сторонами личности является основанием для организации индивидуализации их психолого-педагогического сопровождения и условием для определения формы и содержания диагностического изучения детей и выбора основных направлений и содержания пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ.

### **1.3 ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ИХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Ученые отмечают необходимость компенсаторного развития слепых и слабовидящих детей (А.М. Витковская, В.З. Денискина, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, И.Г. Корнилова, Ю.А. Кулагин, В.А. Кручинин, Л.И. Солнцева). В работах Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой описан механизм процесса компенсаторного развития детей данной категории и формирования у них адаптивных способов поведения и познания окружающего мира. Авторами рассматриваются общие и специфические особенности психофизического развития и структура дефекта при нарушениях зрения. В ряде исследований отражены теории о специфике компенсации сле-

поты и слабовидения в процессе различных видов деятельности, характерных детям дошкольного возраста (М.И. Земцова, Л.Б. Осипова, Л.И. Солнцева). Формирование компенсаторных навыков у слепых детей, отягощенных сопутствующими заболеваниями, описано в трудах А.М. Витковской, Л.А. Дружининой, М.И. Земцовой, Л.И. Плаксиной.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов широко обсуждаются вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения, специфики его организации и содержания. J. Hayton, K. Wall, D. Dimitriou говорят о необходимости усиления руководящей роли взрослого в обучении детей необходимым жизненным навыкам, в том числе навыкам передвижения в пространстве. Ученые подчеркивают важность создания специальных условий и роль психосоциальных факторов в развитии слепого ребенка (M. Lupon, M. Armayones, G. Cardona). Роль игровых ситуаций и значимость многофункциональных и полисенсорных игрушек, оптимального определения их дидактического потенциала и количества в зависимости от индивидуальных возможностей в обучении незрячих дошкольников раскрыта в трудах S. Verver, M. Vervloed, N. Yuill, B. Steenbergen. Особую актуальность и многозначность в тифлологической теории и практике приобретает вопрос о сущности индивидуализации, роли и значения принципа индивидуализации коррекционного обучения, воспитания и развития детей с нарушениями зрения (Л.А. Дружинина, Л.И. Плаксина, Б.К. Тупоногов). Обсуждение важности индивидуального подхода к развитию слепых и слабовидящих детей представлено в работах Л.А. Дружининой, Д.М. Маллаева, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой, Л.С. Сековец, Э.М. Стерниной, В.А. Феоктистовой, Л.М. Шипицыной и др. В.З. Кантор аргументированно доказывает необходимость соз-

дания индивидуально-педагогических условий развития инвалидов по зрению.

Конечной целью психолого-педагогического сопровождения детей, в том числе и с тяжелыми нарушениями зрения, является формирование способности усвоения принятых в обществе норм и правил поведения.

Для описания индивидуальных особенностей детей с тяжелыми нарушениями зрения, определения содержания адекватного их психолого-педагогического сопровождения следует глубже понять их проблемы. Это возможно при углубленном изучении их психофизического развития.

Только в условиях тщательного анализа анамнестических данных, включающих характеристику первичного дефекта и сопутствующих заболеваний, возможна дифференциальная диагностика, позволяющая понять и определить психолого-педагогический статус ребенка по отношению его готовности к процессу обучения (развития когнитивных, эмоциональных, коммуникативных и поведенческих сторон личности ребенка и оценки уровней овладения программным материалом в пределах возрастных требований).

Сложность организации и содержание комплексного медико-психолого-педагогического изучения социального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья требуют определения основных принципов и подходов к построению диагностики.

Важно отметить учение Л.С. Выготского о роли диагностики. Ученый пишет, что «современная практика различает несколько видов диагностики развития. В основе описательной диагностики лежит убеждение в том, что описательный метод позволяет избежать многих ошибок абсолютных психометрических определений и воспользоваться преимуществами сравнительного метода. Другой вид диагностики, так называемая

дифференциальная диагностика, строится на основе того же сравнительного метода исследования» [8, с. 257].

В современных исследованиях (Р.Я. Абрамович-Лехтман, Т.А. Басиловой, М.В. Жигоревой, С.Д. Забрамной, Н.А. Киселевой, И.А. Коробейникова, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовского, Е.Н. Моргачевой, Е.М. Мастюковой, М.С. Певзнер, О.Г. Приходько, Т.В. Розановой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицыной), раскрывающих основные принципы и подходы к организации диагностики психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, идеи Л.С. Выготского значительно расширены и углублены.

Таким образом, одним из важных условий индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения является осуществление психолого-педагогического изучения их психофизического и социально-личностного развития. Полученные сведения могут быть основанием для составления пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ.

### *Вопросы и задания к главе 1*

1. В чем принципиальное отличие слабовидящих детей и детей с косоглазием?
2. Каковы причины возникновения слепоты, слабовидения?
3. Какие вы знаете виды косоглазия? Дайте характеристику каждому из них.
4. Кто относится к лицам с пониженным зрением?
5. Раскройте понятие «амблиопия».
6. Какие дети по состоянию зрения относятся к детям с нарушениями зрения?

7. Составьте схему структуры дефекта при тяжелых нарушениях зрения.

8. В чем проявляются специфические особенности психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения?

9. Чем характеризуется общение детей с тяжелыми нарушениями зрения?

10. Чем объясняется замедленное формирование различных форм деятельности у детей с тяжелыми нарушениями зрения?

11. Чем можно объяснить низкий уровень представлений об окружающем мире у детей с тяжелыми нарушениями зрения?

12. Чем обусловлены трудности ориентировки в пространстве детей с тяжелыми нарушениями зрения?

13. Чем можно объяснить неточность и нескоординированность движений у детей с тяжелыми нарушениями зрения?

14. Дайте характеристику личностным особенностям детей с тяжелыми нарушениями зрения.

15. Назовите основные исследования, посвященные описанию психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения, специфики его организации и содержания.

16. Поясните необходимость углубленного изучения психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения.

17. Раскройте суть учения Л.С. Выготского о роли диагностики аномального ребенка.

18. Обоснуйте следующее высказывание: «Одним из важных условий индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения является осуществление психолого-педагогического изучения их психофизического и социально-личностного развития».

## ГЛАВА 2

# ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОЦЕДУРА И ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

### 2.1 ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИЗУЧЕНИЮ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Большое внимание в научных работах уделяется вопросам диагностики и коррекции нарушений зрения у детей раннего возраста (Л.И. Фильчикова, М.Э. Бернадская, О.В. Парамей); изучению психофизического развития детей с нарушениями зрения (Л.А. Дружинина, М.И. Земцова, Л.Б. Осипова, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина).

Коллеги за рубежом (М. Brambring) имеют опыт ведения наблюдений за ходом развития слепого ребенка в семье и консультирования в домашних условиях.

Л.А. Дружинина предлагает осуществлять пролонгированные наблюдения за отдельными слепыми детьми, описывать результаты наблюдений и контактов с ребенком как основу для разработки рекомендаций по составлению индивидуальной характеристики актуального развития и определения оптимального содержания психолого-педагогического сопро-



вождения. J. Hayton, K1. Wall, D. Dimitriou, рекомендуют в контексте комплексной диагностики каждого ребенка использовать наблюдение с целью составления на этой основе индивидуальных профилей и фиксирования продвижения ребенка в процессе работы с ним. При этом, как подчеркивают отечественные и зарубежные ученые, педагоги должны быть компетентны в вопросах не только изучения, но и адекватной оценке наблюдаемых проявлений поведения, деятельности, активности ребенка (и др.). Необходимо учитывать то, что особенности детей с тяжелыми нарушениями развития могут быть весьма разнообразными, что затрудняет разработку стандартизированного диагностического инструментария и требует комплексного изучения ребенка в процессе наблюдения за ним.

Н.Н. Малофеев справедливо указывает на необходимость учета типологических, индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития, что, безусловно, важно и при составлении и проведении диагностики их развития.

Тот факт, что органические дефекты зрения различной степени тяжести вызывают самые разнообразные отклонения в различных сферах психики, требует тщательного исследования всего ансамбля психических функций аномального ребенка и раскрытия их физиологических механизмов. Плодотворность такого подхода доказана А.Г. Литвак. Автор утверждает, что «только при комплексном исследовании психических особенностей тотально и парциально слепых и слабовидящих можно будет дать надежное обоснование и установить принципы более тонкой и более соответствующей действительным особенностям развития и проявлений их психики дифференциации, а также теоретически обосновать принципы фронтальной и ин-

дивидуальной работы, в результате чего интеграция аномальных детей будет осуществляться наиболее полно.

Проведенный анализ состояния теории и практики психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями зрения позволяет определить актуальность и социальную востребованность использования диагностического инструментария для их изучения, предполагающего:

- осуществление психолого-педагогической диагностики по ведущим линиям психофизического развития детей для обоснования уровня актуального развития ребенка как основы для прогнозирования зоны его ближайшего развития;

- использование типологического подхода к анализу уровней психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения;

- применение метода диагностики психофизического и личностного развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения в условиях естественного наблюдения активного и пассивного характера в привычной для него среде или в среде, приближенной к привычной (знакомые игрушки и другие объекты, понятные и используемые в его жизни дома). Это позволит фиксировать характер и уровни его компетентности в различных видах деятельности (играх, общении с окружающим миром и людьми) как основания для дифференцирования уровня его «актуального развития» и определения прогноза для ближайшего развития.

Дети с тяжелыми нарушениями зрения – это неоднородная группа, их развитие носят сугубо индивидуальный характер. Они имеют низкий уровень социальной компетентности. Изучение особенностей таких детей требует использования адекватного диагностического инструментария, позволяющего выявить особенности их индивидуального психофизического и личностного развития.

## 2.2 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ И ПРОЦЕДУРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Стандартизированного инструментария индивидуальной диагностики слепых детей дошкольного возраста до настоящего времени не разработано, что осложняет решение практических задач индивидуализации процессов воспитания и обучения в семье и в образовательных учреждениях.

Учитывая, что группа детей с тяжелыми нарушениями зрения неоднородна, а их развитие носят сугубо индивидуальный характер, для изучения их психофизического развития необходим адекватный диагностический инструментарий, позволяющий изучить своеобразие индивидуального развития детей. Нами была разработана диагностическая программа психологического исследования детей данной категории.

Процедура психолого-педагогического изучения психофизического и личностного развития детей с тяжелыми нарушениями зрения заключается в осуществлении целенаправленного пролонгированного наблюдения в соответствии с диагностической программой.

Диагностическая программа составлена для детей с тяжелыми нарушениями зрения, характеризующихся резко выраженным своеобразием психофизического развития.

Теоретико-методологической основой составления программы наблюдения за ребенком явились труды Л.А. Венгера, А.М. Витковской, Т.П. Головиной, М.И. Лисиной, А.А. Люблинской, В.С. Мухиной, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, О.Г. Приходько,

Л.В. Рудаковой, Л.А. Солнцевой, Г.А. Урунтаевой,  
В.А. Феоктистовой, Л.М. Шипицыной.

Отличительными особенностями данной программы являются следующие:

1. Определены основные линии психофизического развития ребенка с глубокими нарушениями зрения.

2. Расширен диапазон наблюдаемых параметров с целью более детального изучения индивидуальных особенностей каждого ребенка, выявления его положительных сторон и потенциальных возможностей.

3. Структурированы имеющиеся данные, конкретизировав при этом содержание каждого изучаемого параметра.

4. Разработана и подробно описана качественная составляющая каждого параметра, что позволяет зафиксировать и осуществить анализ результатов имеющихся пролонгированных наблюдений, учитывать слабые и сильные стороны при оказании содействия конкретному ребенку, констатировать неравномерность психофизического развития детей, поможет опираться на положительные стороны индивидуального развития ребенка.

5. В качественной характеристике каждого наблюдаемого параметра показана специфика психофизического развития ребенка с глубокими нарушениями зрения.

6. Представлено развернутое описание особенностей психофизического развития детей трех подуровней по 3-м основным линиям развития (по 8 компонентам).

Основным методом изучения проблем и трудностей социализации слепого является естественное наблюдение за ним. При этом диагностическая направленность мышления экспериментатора опирается на общие принципы диалектического познания действительности и педагогических явлений: объективность; систематичность и последовательность; всесторон-

ность и комплектность; изучение в деятельности; изучение в коллективе; воспитывающий характер изучения.

Перед организацией целенаправленного наблюдения за ребенком необходимо изучить анамнестические данные, состояние зрения и здоровья, статус семьи, что позволит экспериментатору ориентироваться в социальной ситуации развития ребенка.

Исходя из теоретических положений вышеназванных исследователей, а также из понятия «ведущая тенденция», введенного Л.Н. Собчик как определяющего направления изменения личности на разных периодах жизни и разных уровнях самосознания, необходимости компенсаторного развития детей с глубокими нарушениями зрения, нами обозначены основные линии его индивидуального развития, которые и явились основными составляющими программы наблюдения за ребенком:

- 1) сенсомоторная и познавательная сферы;
- 2) компенсаторное развитие;
- 3) психосоциальное развитие.

В структуру каждой линии индивидуального развития ребенка был включен ряд компонентов.

Линия *«Сенсомоторная и познавательная сферы»* включает следующие компоненты: моторное развитие (общая и мелкая моторика); зрительное восприятие; познавательное развитие.

Линия *«Компенсаторное развитие»* включает следующие компоненты: использование сохранных анализаторов (осязания, слуха); мышление, речь, память; социально-адаптивное поведение (самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве).

Линия *«Психосоциальное развитие»* включает следующие компоненты: эмоционально-волевая сфера; общение.

В свою очередь, для каждого компонента определены и детализированы параметры наблюдения. Для более детального изучения психофизического и личностного развития ребенка каждый из обозначенных параметров наблюдения был конкретизирован. Детализация параметров наблюдения для каждого компонента, описание их качественной составляющей (основные действия в рамках изучаемого параметра) позволяет более достоверно зафиксировать и осуществить анализ результатов пролонгированных наблюдений за ребенком, которые являются основой для определения направлений пропедевтической вариативной индивидуальной коррекционной программы (таблица 1).

Таблица 1—Линии развития, компоненты и параметры изучения

Линия развития	Компоненты изучения	Параметры изучения
1 Сенсомоторная и познавательная сферы	1.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)	<p>Выполнение ручных и пальцевых проб.</p> <p>Основные виды движений: сидит, ползает, передвигается на четвереньках, ходьба, стояние на одной ноге, умение вставать на носочки, пятки, приседание, прыжки, бег, умение повторять определенный набор действий за педагогом.</p> <p>Специфические движения с мячом.</p> <p>Действия с предметами</p>
	1.2 Зрительное восприятие	<p>Фиксация взора на объекте.</p> <p>Прослеживание взором за объектом.</p> <p>Локализация заданного предмета из других.</p> <p>Узнавание объектов.</p> <p>Ориентировочные и обследовательские реакции.</p>

		<p>Сформированность эталонов.</p> <p>Установление сходства и различия предметов (красный мяч-синий мяч, большой кубик, маленький кубик)</p>
	1.3 Познавательное развитие	<p>Активность при восприятии объектов окружающей действительности.</p> <p>Ориентировка в свойствах и качествах объектов.</p> <p>Узнавание и называние объектов окружающего мира.</p> <p>Использование речи в познавательной деятельности.</p> <p>Мыслительные операции.</p> <p>Общая осведомленность</p>
2 Компенсаторное развитие	2.1 Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха)	<p>Использование сохранных анализаторов при восприятии окружающего и ориентировки в нем.</p> <p>Узнавание объектов окружающего мира.</p> <p>Определение свойств предметов с помощью сохранных анализаторов (форма, величина, качество поверхности, плотность, вес, температурные характеристики).</p> <p>Способы группировки однородных предметов по сенсорным характеристикам (величине, форме, цвету, качеству поверхности, плотности, весу, температурным характеристикам).</p> <p>Использование сохранных анализаторов в деятельности</p>
	2.2 Мышление, речь, память	<p>Наличие согласованности между чувственными признаками объекта и их словесными обозначениями.</p> <p>Наличие согласованности между предметом, явлением (природным,</p>

		<p>социальным), объектами, действиями с их словесным обозначением.</p> <p>Умение выполнять и корректировать практические действия с помощью словесной инструкции взрослого.</p> <p>Установление простейших взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами.</p> <p>Умение передвигаться в пространстве по памяти.</p> <p>Выполнять действия по памяти.</p> <p>Уметь осуществлять анализ разнообразной сенсорной информации (зрительной, слуховой, осязательной) с целью получения адекватной информации об окружающем</p>
	<p>2.3 Социально-адаптивное поведение (самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве)</p>	<p>Моет руки, лицо.</p> <p>Прием пищи.</p> <p>Пользуется салфеткой и носовым платком.</p> <p>Навыки самообслуживания.</p> <p>Выполнение посильных трудовых (бытовых) действий.</p> <p>Действия с игрушкой, предметом.</p> <p>Продуктивная деятельность.</p> <p>Ориентировка на собственном теле (верх, низ, разные стороны, впереди, сзади).</p> <p>Ориентировка относительно себя.</p> <p>Ориентировка относительно предмета.</p> <p>Уверенность при самостоятельном передвижении в знакомом пространстве.</p> <p>Уверенность при самостоятельном передвижении в незнакомом про-</p>



		<p>странстве.</p> <p>Сформированность представления о предметах, находящихся в помещении.</p> <p>Умение самостоятельно определять местоположения шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом.</p> <p>Ориентировка в рабочем пространстве</p>
3 Психосоциальное развитие	3.1 Эмоционально-волевая сфера	<p>Наличие эмоциональной отзывчивости.</p> <p>Эмоциональные реакции.</p> <p>Эмоциональные чувства.</p> <p>Эмоциональные реакции, чувства к окружающим людям.</p> <p>Способы выражения эмоционального состояния, чувств.</p> <p>Умение контролировать эмоции.</p> <p>Понимание настроения близких людей.</p> <p>Преобладающее настроение</p>
	3.2 Общение	<p>Проявляет желание вступать в общение.</p> <p>Способы установления коммуникации.</p> <p>Создает ли свою систему получения информации и коммуникации.</p> <p>Формы общения.</p> <p>Наличие элементарных навыков культуры общения</p>

Наблюдение за деятельностью ребенка ведется в специально созданных условиях, максимально приближенных к условиям жизнедеятельности ребенка в семье. В этом случае, а позже в процессе обучающих занятий, одновременно решаю-

щих коррекционно-развивающие и диагностические задачи, важно фиксировать и анализировать следующее:

- особенности сенсорного развития (зрительное восприятие, использование сохранных анализаторов в процессе различных видов деятельности);

- состояние общей моторики (мобильность, походка, сформированность основных видов движений и др.);

- состояние развития мелкой моторики и предметно-практической деятельности;

- особенности познавательной деятельности (осведомленность о себе и окружающем мире, особенности мышления, памяти, речи, познавательный интерес и познавательная активность);

- сформированность навыков самообслуживания, самостоятельность;

- сформированность навыков ориентировки в пространстве (на себе, относительно себя, в знакомом и незнакомом пространстве);

- особенности личностного развития (эмоционально-волевая сфера, навыки общения, особенности поведения).

Следует отметить, что процедура диагностического изучения слепого ребенка весьма специфична. Ее организация и содержание зависят от индивидуальных особенностей его развития, уровня овладения ребенком различными видами деятельности. В связи с этим, на наш взгляд, дать количественную оценку действиям ребенка является затруднительным. В данной ситуации целесообразно использовать качественную характеристику выполнения действий ребенком. Нами представлено развернутое описание возможных проявлений психофизического развития детей. Результаты наблюдения позволяют дифференцировать детей в три подгруппы (подуровни) исходя из эффективности их социального функционирования и

реализации деятельности в рамках трех основных линий развития по всем изучаемым компонентам (таблицы 2-9).

Критериями оценивания действий в контексте наблюдаемых параметров являются активность ребенка, самостоятельность, возможность и желание выполнять деятельность и вступать в контакт со взрослым.

Исходя из этого по всем линиям индивидуального развития ребенка и по каждому изучаемому параметру были определены и описаны 3 подуровня, позволяющие дать качественную оценку деятельности ребенка и определить степень его готовности к взаимодействию со взрослым в процессе психолого-педагогического сопровождения работы.

Ниже предлагаем программу наблюдения за ребенком с тяжелыми нарушениями зрения по линиям развития сенсомоторной и познавательной сфер, компенсаторного развития, психосоциального развития, а также характеристику уровней развития ребенка по параметрам наблюдения.

## 2.3 СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

### *2.3.1 Программа изучения сенсомоторной и познавательной сфер*

Линия I «Сенсомоторная и познавательная сферы» включает следующие компоненты: I.1 моторное развитие (общая и мелкая моторика); I.2 зрительное восприятие; I.3 познавательное развитие. Программа изучения *сенсомоторной и познавательной сфер* представлена в таблицах 2–4.

Таблица 2 – Программа изучения линии I «Сенсомоторная и познавательная сферы»: I.1 моторное развитие (общая и мелкая моторика)

Параметры изучения	Конкретизация параметра (действий)	Возможные проявления психофизического развития детей (качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения)
1 Выполнение ручных и пальцевых проб		Мышечный тонус (напряженность, скованность движений, невозможность удержания созданной позы), согласованность движений, координация движений, наличие переключаемости, содружественность движений, диффузный характер движения, синкинезии, двигательная расторможенность, плавность движений, умение дозировать, мышечные усилия, невозможность выполнения движений.
<i>правой рукой</i> <i>левой рукой</i> <i>обеими руками</i>	Покажи ладошки	
	Сожми руки в кулачок и разожми	
	Соедини большой и указательный пальцы (сделай колечко)	
	Покажи указательный и средний пальчики (ушки зайчика)	
	Соедини мизинчики одной и другой руки	
Соедини большие пальчики обеих рук		
2 Основные виды движений		Дифференцированность или недифференцированность движений. Нарушение позы, координация рук, ног. Согласованность движений, пластичность, выносливость, умение удерживать равновесие. Нарушение способов передвижения: «гусиный шаг»,
<i>сидит</i>	По плоской поверхности	
<i>ползает</i>		
<i>передвигается на четвереньках</i>		
<i>ходьба</i>	По плоской поверхности	
	По наклонной поверхности	
	По лестнице	
	На носках	

	Пятках	Походка «страуса», длина шага (нормальный, семенящий), Положение стопы при ходьбе: приставным шагом, На носках, на всей стопе. Неустойчивость походки. Невозможность выполнения движений, неуверенность при их выполнении
	Внешней стороне стопы	
	Внутренней стороне стопы	
	Перешагивание через препятствия	
<i>стояние</i>	На двух ногах	
	На одной ноге	
<i>умение вставать</i>	На носочки	
	На пятки	
<i>приседание</i>	На двух ногах	
<i>прыжки</i>	На двух ногах	
	На одной ноге	
<i>бег</i>	По плоской поверхности	
<i>умение повторять определенный набор действий за педагогом</i>	1 действие	
	2 действия	
	3 действия	
<i>Специфические движения с мячом</i>	Прокатывание	
	Отталкивание	
	Бросание вверх	
	Отбивание о твердую поверхность	
<b>3 Действия с предметами</b>		Захват предмета: пальцевый, пинцетный, ладонный. Невозможность захвата предмета. Наличие специфических предметно-практических действий
<i>действия с мелкими предметами с предметами</i>	Схватывание предметов	
	Попеременное схватывание, отпускание	
	Удержание предмета	
	Размахивание	
	Постукивание	
	Перекладывание из одной руки в другую	

	Бросание	
	Комкание	
	Качание	
	Складывание	
	Вкладывание	
	Нанизывание	
	Открывание	

### ***Характеристика уровней развития ребенка:***

#### ***1.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)***

##### *1 подуровень*

Проявляет интерес к деятельности и взаимодействию со взрослым. Может самостоятельно выполнять наблюдаемое действие, при этом движения не всегда отличаются согласованностью, недостаточно координированы. Недостаточно развито умение дозировать мышечные усилия. Переключение с одного действия на другое затруднено, необходима направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

Принятие позы во время действия, способы передвижения – адекватны.

Представления о предметах сформированы недостаточно полно.

Захват предмета не всегда соответствует форме, величине, назначению предмета

Преобладают специфические предметно-практические действия.

##### *2 подуровень*

Интерес к деятельности избирательный, кратковременный. Может отказываться взаимодействовать со взрослым.

При выполнении сложных действий, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных уси-

лий, точность движений, отмечается неуверенность, неловкость. Могут отмечаться негативные реакции.

Наблюдаемое действие может выполнить при условии оказания помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане. Движения не согласованы, недостаточно координированы. Не умеет дозировать мышечные усилия. Переключение с одного действия на другое затруднено, необходима направляющая помощь взрослого в наглядно-действенном плане.

Принятие позы во время действия, способы передвижения – не адекватны.

Быстро утомляются, поэтому не всегда выполняют действия полностью.

Круг представлений о предметах крайне узок, о знакомых ребенку предметах представления сформированы недостаточно полно.

Захват предмета не соответствует форме, величине, назначению предмета

Отмечаются как специфические, так и неспецифические предметно-практические действия.

### *3 подуровень*

Не проявляет интереса к деятельности и взаимодействию со взрослым. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх выполнения деятельности, отказ от деятельности.

Невозможность выполнения движений либо крайняя их непродуктивность и неуверенность.

Нежелание взаимодействия с предметом, отмечается оральное обследование предмета.

Чаще всего преобладание одного из способов захвата предметов (ладонный или пальцевой). Невозможность захвата предмета.

Диффузный характер движений, грубые нарушения координации. Сложности выполнения системы элементарных действий.

Принятие позы во время действия, способы передвижения – не адекватны.

Преобладают неспецифические предметно-практические действия. Дети испытывают значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Таблица 3 – Программа изучения линии I «Сенсомоторная и познавательная сферы»: I.2 Зрительное восприятие

Параметры изучения	Конкретизация параметра (действий)	Возможные проявления психофизического развития детей (качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения)
1 Фиксация взора на объекте	Крупные игрушки и предметы	Отсутствует интерес к объектам окружающего мира. Не удерживает взор на объекте. Близко подносит предмет к глазам. Отсутствуют (недостаточно развиты) прослеживающие движения глаз.
2 Прослеживание взором за объектом	Мелкие игрушки и предметы	
3 Локализация заданного предмета из других		
Узнавание объектов	Знакомых предметов и игрушек	Нарушение свойств восприятия: целостность, константность (не узнает предметы в другом
	Изображений	



	(цветных, силуэтных, контурных)	цветовом исполнении) избирательность, целенаправленность, обобщенность. Восприятие фрагментарное, неполное, нецеленаправленное искаженное. Ориентируется только на яркие игрушки и объекты, ориентировочные реакции только на определенный цвет, на крупные объекты.
	Объекта по части	
	Движущихся объектов	
4 Ориентировочные и обследовательские реакции	На цвет	Узнавание производит хаотично, с опорой на один второстепенный признак, При решении зрительных задач использует предметно-практические действия (приме- ривание, прикладывание). Увеличение времени идентификации предметов. Узнает, называет, находит парные по цвету (форме, величине) объекты, локализует заданный цвет (форму, величину) из других предъявленных цветов (форм, объектов двух величин), группирует по цвету (форме, величине)
	На форму	
	На величину	
5 Сформированность эталонов	Цвета	
	Формы	
	Величины	
6 Установление сходства и различия предметов (красный мяч, синий мяч, большой кубик, маленький кубик)	По цвету	
	По форме	
	По величине	

### ***Характеристика уровней развития ребенка: I.2 Зрительное восприятие (общая и мелкая моторика)***

#### ***I подуровень***

Проявляет интерес к окружающему миру и взаимодействию со взрослым. Присутствует зрительная реакция на предметы окружающего мира. Не всегда узнает знакомый предмет,

его цветное или монохромное изображение (контур, силуэт). Испытывает трудности при узнавании движущихся объектов.

Снижена способность фиксации взора, локализации заданных объектов из множества других. Отмечается кратковременное слежение за движущимся в поле взора объектом.

Умеет зрительным способом определять некоторые цвета, элементарную форму и глобальную величину с большим разностным порогом.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

## *2 подуровень*

Интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. Может отказываться взаимодействовать со взрослым.

Отмечается неуверенность при выполнении заданий. Ждет одобрения со стороны взрослого. При возникновении трудностей могут отмечаться негативные реакции.

Присутствует избирательная зрительная реакция на крупные и яркие предметы окружающего мира.

Как правило, отсутствует фиксация взора. Локализация заданных объектов из множества других крайне затруднена. Отмечается кратковременное слежение за движущимся в поле взора объектом.

Допускает грубые ошибки при узнавании знакомого предмета, его цветного изображения. Чаще всего не узнает движущиеся объекты.

Затрудняется зрительным способом определять некоторые цвета (особенно редуцированные), элементарную форму и глобальную величину с большим разностным порогом.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

*3 подуровень*

Зрительное восприятие отсутствует (слепой тотально, со светоощущением)

Необходимо отметить наличие светоощущения и умение использовать его в жизнедеятельности (слепой со светоощущением).

Способы зрительного восприятия не сформированы (слепой с остаточным зрением, некоторые дети со слабовидением).

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Таблица 4 – Программа изучения линии I «Сенсомоторная и познавательная сферы»: I.3 Познавательное развитие

Параметры изучения	Конкретизация параметра (действий)	Возможные проявления психофизического развития детей (качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения)
1 Активность при восприятии объектов окружающей действительности	Название, функция, назначение, свойства, качества предмета	Проявляет познавательный интерес к окружающему. Восприятие замедлено, с трудом переключается с одного объекта на другой. Восприятие отличается бедностью, слабой избирательностью, недостаточно полно отражает окружающую действительность. Снижены такие свойства восприятия как дифференцированность, осмысленность, целена-
2 Ориентировка в свойствах и качествах объектов	Умение выбирать круглые и квадратные крышки к коробочкам Определение	

	свойств предметов (прочность, твердость, мягкость) Умение определять вес предмета	правленность. Характер восприятия односторонний, поверхностный. Представления о предмете: схематичные, неточные, фрагментарные, отсутствует целостность.
3 Узнавание и называние объектов окружающего мира	Различение плоскостных и объемных предметов Узнает предметы, их модели и изображения Называет соответствующим словом предметы, явления (природные, социальные) окружающего мира, действия Использование обобщающих понятий	Отсутствуют (недостаточно сформированы) ориентировочные реакции на цвет, форму, величину объектов окружающего мира. Снижена возможность дифференцировки объектов по сенсорным характеристикам. Отсутствует целенаправленность мнемонической деятельности. Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения. В познавательной деятельности преобладает либо слуховая, либо зрительная память. Ведущими в познавательной деятельности является механическое запоминание, осмысленное запоминание крайне ограничено в связи с резким снижением чувственного и практического опыта.
4 Использование речи в познавательной деятельности	Может рассказать о некоторых предметах, явлениях Рассказать из собственного опыта о событиях, любимых игрушках и др. Умение рассказать стихотворение, спеть песню	Обобщающие понятия не сформированы (недостаточно сформированы), отсутствует (затруднена) соотнесенность слова с предметом, явлением, действием. Не осуществляет словесного описания предмета по его изображению в связи с недоступностью анализа зрительно воспринимае-
5 Мыслительные операции	Уметь сравнивать предметы, картинки,	

	Делать элементарные обобщения	мого объекта. Не употребляет развернутые высказывания
6 Общая осведомленность	Знания о себе и своей семье (знает имя, фамилию, свой пол, имя родителей, домашний адрес)	

### ***Характеристика уровней развития ребенка: 1.3 Познавательное развитие***

#### *1 подуровень*

Проявляет познавательный интерес к окружающему миру. Может обратиться ко взрослому с просьбой показать предмет и рассказать о нем.

Способ познания окружающего мира – с помощью нарушенного зрительного восприятия, может эпизодически использовать сохранные анализаторы. При слепоте может продуктивно ориентироваться в окружающем мире с помощью сохранных анализаторов на доступном для ребенка уровне. Восприятие недостаточно устойчивое, недостаточно избирательное. Может осуществлять элементарные дифференцировки объектов по сенсорным признакам. Иногда в речи присутствуют обобщающие понятия. Соотносит слово с предметом, но не может самостоятельно обозначить словом качество предмета, действие или явление. Словесные высказывания отмечаются вербализмом, схематизмом, формализмом.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

#### *2 подуровень*

Познавательный интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. С просьбой к взрослому не обра-

щается, может отказываться взаимодействовать с ним. Способ познания окружающего мира – с помощью нарушенного зрительного восприятия, может эпизодически использовать сохранные анализаторы. При этом способы познания неэффективные и не всегда адекватные. Восприятие отличается неустойчивостью, отсутствием избирательности, концентрации. Самостоятельно не осуществляет элементарные дифференцировки объектов по сенсорным признакам. Присутствует хаотичность, не целенаправленность ориентировочных и исследовательских действий. Обобщающие понятия единичные. Затруднено соотнесение слова с предметом, не может самостоятельно обозначить словом качество предмета, действие или явление. Словесные высказывания отмечаются схематизмом, формализмом. Может присутствовать эхолалия. Может не использовать речь в познавательном процессе. При возникновении трудностей могут отмечаться негативные реакции.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

### *3 подуровень*

Не проявляет интереса к познавательной деятельности и взаимодействию со взрослым. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх выполнения деятельности, отказ от деятельности. Интерес ребенка весьма избирателен: неспецифические раздражители (звуки музыки, появление солнечного света в окне, дуновение ветра, вибрации).

Иногда при познании окружающего мира ребенок пользуется неадекватными способами.

Преобладают неспецифические предметно-практические действия. Нуждается в постоянной помощи со

стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

### ***2.3.2 Программа изучения компенсаторного развития***

Линия II «Компенсаторное развитие» включает следующие компоненты: II.1 использование сохранных анализаторов (осязания, слуха); II.2 мышление, речь, память; II.3 социально-адаптивное поведение (самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве).

Программа изучения *компенсаторного развития* представлена в таблицах 5–7.

Таблица 5 – Программа изучения линии II «Компенсаторное развитие»: II.1 использование сохранных анализаторов (осязания, слуха)

Параметры	Конкретизация параметра (действий)	Возможные проявления психофизического развития детей (качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения)
1 Использование сохранных анализаторов при восприятии окружающего и ориентировки в нем	Осязание	Использует или не использует сохранные анализаторы при восприятии окружающего и ориентировки в нем.  Преобладание одного (нескольких) из сохранных анализаторов при узнавании объектов окружающего мира.
	Слух	
	Обоняние	
2 Узнавание объектов окружающего мира	Узнавание объекта с помощью осязания	
	Узнавание объекта	

	с помощью слуха	Не стремятся к осязательному обследованию предметов.
	Узнавание объекта с обоняния	
3 Определение свойств предметов с помощью сохранных анализаторов (форма, величина, качество поверхности, плотность, вес, температурные характеристики)	Последовательность, целенаправленность восприятия	Качество идентификации объектов окружающего мира с помощью слуха, осязания, обоняния. Сформированность способов осязательного, слухового, обонятельного восприятия, рациональных способов использования сохранных зрения в жизнедеятельности. Затруднения в определении свойств и качеств предметов, не используют способ зрительно-осязательного соотнесения объектов. Характерна непродолжительность и хаотичность обследования предметов, осмысливание предмета по одной, иногда несущественной его части. Визуально не всегда замечают различия между предъявляемыми объектами, а осязание при идентификации определенного качества в процессе деятельности не подключают
	Анализ общей формы объекта	
	Анализ деталей исследуемого объекта	
	Умение рационально использовать разные способы осязания (мануальное, бимануальное, инструментальное) при обследовании объектов	
4 Способы группировки однородных предметов по сенсорным характеристикам	По величине	Затруднения в определении свойств и качеств предметов, не используют способ зрительно-осязательного соотнесения объектов. Характерна непродолжительность и хаотичность обследования предметов, осмысливание предмета по одной, иногда несущественной его части. Визуально не всегда замечают различия между предъявляемыми объектами, а осязание при идентификации определенного качества в процессе деятельности не подключают
	По форме	
	По цвету	
	По качеству поверхности	
	По плотности	
	По весу	
5 Использование сохранных анализаторов в деятельности	По температурным характеристикам	Затруднения в определении свойств и качеств предметов, не используют способ зрительно-осязательного соотнесения объектов. Характерна непродолжительность и хаотичность обследования предметов, осмысливание предмета по одной, иногда несущественной его части. Визуально не всегда замечают различия между предъявляемыми объектами, а осязание при идентификации определенного качества в процессе деятельности не подключают
	Осязание	
	Слух	
	Обоняние	
	Вкусовая рецепция	
На языке		



## *Характеристика уровней развития ребенка:*

### *II.1 Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния)*

#### *1 подуровень*

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы присутствуют. При восприятии объектов или предметов не в полной мере использует сохранные анализаторы. Определяет только некоторые ярко выраженные свойства предметов

(холодный, пушистый). Могут идентифицировать структуру поверхности объектов, допуская при этом ошибки. Не учитывают сенсорные характеристики при группировке предметов. С помощью взрослого могут определить форму предметов простой конфигурации, полярную величину предметов. Последовательность, целенаправленность осязательного восприятия развиты недостаточно.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

#### *2 подуровень*

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы присутствуют избирательно. При восприятии объектов или предметов не использует сохранные анализаторы или использует при напоминании взрослого. Определяет только некоторые ярко выраженные свойства предметов (холодный, пушистый). Не сформированы компенсаторные способы группировки предметов по сенсорным характеристикам. С помощью взрослого могут определить полярную величину предметов, определение формы предметов затруднено даже с помощью взрослого. Последовательность, целенаправленность осязательного восприятия развиты недостаточно.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

### *3 подуровень*

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы отсутствуют.

С помощью сохранных анализаторов осуществляет негативные или позитивные реакции на различные раздражители окружающего мира, вызывающие у ребенка определенные чувства (тревога, страх, радость, наслаждение). При восприятии объектов или предметов не использует сохранные анализаторы или используют их неспецифически и непродуктивно. Не осуществляет специфическое обследование объектов с помощью осязания.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Таблица 6 – Программа изучения линии II «Компенсаторное развитие»: II.2 Мышление, речь, память

Параметры	Конкретизация параметра (действий)	Возможные проявления психофизического развития детей (качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения)
1 Наличие согласованности между чувственными признаками объекта и их словесными обозначениями	Смысл и значение слов	Наличие связи речевой системы с системой сохранных анализаторов – связь слова с определенным названием качества (чувственного признака) предмета, связь между словом, предметом и действием.
2 Наличие согласованности между предметом, явлени-	Смысл и значение слов	Понимает смысл и значение слов, обозначающих часто ис-

ем (природным, социальным), объектами, действиями с их словесным обозначением		пользуемые в жизнедеятельности предметов, может употреблять слова, усвоенные на чисто вербальной основе. В суждениях доминируют непосредственные представления о предметах и явлениях.
3 Умение выполнять и корректировать практические действия с помощью словесной инструкции взрослого	Смысл и значение слов	Может самостоятельно обозначать словами некоторые значимые для ребенка качества предметов окружающего мира, сами предметы, явления, действия. При стимулирующей помощи взрослого использует эти слова в речи, речевом общении и в процессе выполнения практических действий.
4 Установление простейших взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами	Смысл и значение слов	Понимает речевую ситуацию, словесную инструкцию, просьбы и др., связанные с его чувственным и практическим опытом (знакомые ребенку).
5 Умение передвигаться в пространстве по памяти	В знакомом и незнакомом помещении	Степень активности и адекватности вступления в речевое общение.
6 Умение выполнять действия по памяти	Одно действие	Степень понимания словесной инструкции взрослого (пояснения, указания и др.), умение выполнять практические действия и корректировать их выполнение при ориентировке в пространстве, при узнавании социальных явлений, общественных мест, транспорта. Необходимо ли уточнение в наглядно-действенной форме.
	Два действия	
	Три действия	
	Более трех действий	
7 Уметь осуществлять анализ разнообразной сенсорной информации (зрительной, слуховой, осязательной) с целью получения адекватной информации об окружающем	В помещении	
	На улице	

		<p>Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.</p> <p>Лучше запоминает предметы и их признаки, наиболее часто встречающиеся в их жизнедеятельности и вызывающие яркие эмоции (как положительные, так и отрицательные)</p>
--	--	---

***Характеристика уровней развития ребенка:***

***II.2 Мышление, речь, память***

*I подуровень*

Часто проявляет активность в речевом общении, адекватность при этом может быть снижена.

Затрудняются соотносить слова с воспринимаемым предметом.

Словесное обозначение предметов и явлений затруднено, может правильно называть знакомые, часто используемые предметы окружающего. Самостоятельно качество предметов определить и назвать могут крайне редко, чаще используют словесные штампы. Понимает и выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, связанные с его практическим опытом. Устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимости между предметами может только с помощью взрослого. Вместе с тем, иногда на бытовом уровне пытается устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимостей между предметами.

Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Делает удачные попытки в передвижении в пространстве по памяти.

Ориентируется в часто встречающихся социальных и бытовых ситуациях с помощью сохранных анализаторов.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

## *2 подуровень*

Эпизодически и кратковременно проявляет активность в речевом общении, адекватность при этом может быть снижена.

Очень редко соотносит слова с воспринимаемым объектом. В словесном обозначении предметов и явлений прослеживается формализм и вербализм.

Может правильно называть знакомые, часто используемые предметы окружающего, знакомые явления, действия.

Самостоятельно качество предметов определить и назвать могут крайне редко, чаще используют словесные штампы. Речевые высказывания бедны, чаще всего заимствованы от окружающих (транслируют высказывания взрослых). Не всегда понимает и выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, связанные с его практическим опытом. Мало задумывается над вопросом, адресованным к нему, не вникает в смысл задания. Возникающие ассоциации носят хаотичный случайный характер.

Отражает в речи лишь случайную сторону явлений, а не существенные отношения между предметами.

Устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимости между предметами может только с помощью взрослого. Вместе с тем, иногда на бытовом уровне пытается устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимостей между предметами.

Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Только с мотивацией и помощью взрослого может передвигаться в знакомом пространстве. Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Не всегда ориентируется в часто встречающихся социальных и бытовых ситуациях с помощью сохранных анализаторов.

Крайне редко выполняет единичные практические действия с помощью словесной инструкции взрослого, но не корректирует их по указанию взрослого.

Ждут одобрения со стороны взрослого. При возникновении трудностей могут отмечаться негативные реакции.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

### *3 подуровень*

Не проявляет активность в речевом общении, неадекватно реагирует на взаимодействие со взрослым (особенно незнакомым).

Не соотносит слова с воспринимаемым объектом. Иногда может правильно называть некоторые знакомые, часто используемые предметы окружающего, знакомые явления, действия. Использует для обозначения предметов, явлений, событий и действий какое-либо одно слово, не отражающее главной сути предмета (действия, явления, события), а лишь являющееся для ребенка ассоциируемым (например, ребенок словом «одеть» называет обувь, прогулку, выражает просьбу собрать его на прогулку, надеть обувь). Иногда возникающие ассоциации носят хаотичный случайный характер. Актуализирует случайные ассоциации, оторванные от конкретного опыта.

Самостоятельно качество предметов определить и назвать не могут. Речевые высказывания проявляются в произнесении

некоторых слов. Не понимает и не выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, даже связанные с его практическим опытом.

Может запомнить некоторую новую информацию практической направленности, но происходит это медленно, после многократного повторения.

Только с мотивацией и помощью взрослого может передвигаться в знакомом пространстве.

С помощью сохранных анализаторов ориентируется лишь в некоторых в часто встречающихся социальных и бытовых ситуациях, связанных с позитивными впечатлениями.

Эпизодически может выполнять единичные практические действия с помощью словесной инструкции взрослого, но не корректирует их по указанию взрослого.

При возникновении трудностей, в новой ситуации, обстановке часто отмечаются негативные реакции.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Таблица 7 – Программа изучения линии II «Компенсаторное развитие»: II.3 социально-адаптивное поведение (самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве)

Параметры	Конкретизация параметра (действий)	Возможные проявления психофизического развития детей (качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения)
1. Самообслуживание		Необходимо перечислить все действия, кото-
<i>моет руки, лицо</i>	Открывает кран, за-	

	крывает кран, находит мыло, намыливает руки, тщательно споласкивает их, берет полотенце, насухо вытирает руки, вешает полотенце на место.	рыми владеет ребенок. Констатировать степень и специфику овладения ими: – боязнь новых предметов; – диффузный характер движений при осуществлении деятельности, сложности выполнения системы элементарных действий в процессе практической деятельности;
<i>прием пищи</i>	Узнавание предметов посуды, умение находить их на столе во время приема пищи	– снижены техника движений, скоординированные действия глаза и руки в процессе выполнения различных действий; – трудности как в ориентировочной, так и в исполнительской составляющих предметного действия; – отмечаются грубые нарушения координации, траектории движений, недостаточная сформированность формообразующих движений рук; не сформировано умение менять амплитуду движения при работе;
	Самостоятельно ест (жидкую, густую пищу)	
	Умеет определять консистенцию пищи с помощью руки или ложки	
	Самостоятельно пьет из кружки	
	Пользуется столовой ложкой, чайной ложкой, вилкой	
	Удерживает ложку, может размешать пищу, умеет захватить густую или жидкую пищу и поднести ко рту	
	Аккуратность во время приема пищи	
	Осанка во время приема пищи	
<i>пользуется салфеткой и носовым</i>	В организованной деятельности	– хаотичные дейст-



<i>платком</i>	В самостоятельной деятельности	<p>вия, нецелесообразные действия, процессуальные действия, манипуляции неспецифические;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– дети испытывают значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности;</li> <li>– действия с игрушкой, предметом стереотипны, функционально не развернуты;</li> <li>– схематичное отображение предметом, правдоподобное отображение предметов в продуктивной деятельности;</li> <li>– недостаточная сформированность двигательных компонентов, схемы предметных действий, отсутствие четких представлений о способе выполнения действий с предметами;</li> <li>– склонность к стереотипным, шаблонным способам действий.</li> </ul> <p>Отметить, использует ли сохранные анализаторы в процессе деятельности наличие сформированности компенсаторных способов деятельности (какие именно и на</p>
<i>навыки самообслуживания</i>	Пользуется расческой	
	Умеет снимать одежду	
	Умение одевать одежду	
	Расстегивать пуговицы, кнопки, липучки	
	Развязывание, завязывание (шарф, шапка, шнурки)	
	Самостоятельно складывает одежду в шкафчик	
Самостоятельно убирает постель после дневного сна		
<b>2 Предметно-практическая деятельность</b>		
<i>выполнение по- сильных трудовых (бытовых) действий</i>	Качество выполнения	
	Самоконтроль за выполнением действий	
	Критическое отношение к результатам своей деятельности	
<i>действия с игрушкой, предметом</i>	Интерес к игрушкам, новым предметам	
	Нанизывание колец пирамидки на стержень	
	Преобладающие действия с игрушкой	
	Выполнение операциональных действий с предметами	
<i>продуктивная</i>	Наличие элементар-	

<i>деятельность</i>	ных навыков рисования	<p>каком уровне).</p> <p>Отметить участие взрослого в процессе самообслуживания, предметно-практической деятельности и ориентировке в пространстве, необходимую помощь (постоянная, периодическая, эпизодическая; организующая, направляющая, действенная; словесная, наглядно-действенная)</p>
	Наличие элементарных навыков конструирования	
	Наличие элементарных навыков лепки	
	Самоконтроль за выполнение действий с предметами	
<b>3 Ориентировка в пространстве</b>		<p>Техника выполнения элементарных движений (в статичном положении и в процессе передвижения).</p> <p>Навыки использования остаточного или нарушенного зрения в пространственной ориентировке;</p> <p>Использование сохранных анализаторов при нахождении и определении предметов пространства, анализе пространственных отношений и практической ориентировке в нем, восприятие местоположения объектов, направления;</p> <p>Восприятие глубины пространства, удаленности воспринимаемых</p>
<i>ориентировка на собственном теле</i>	Верх, низ, разные стороны, впереди, сзади	
<i>ориентировка относительно себя</i>	Верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко	
<i>ориентировка относительно предмета</i>	Верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко	
<i>уверенность при самостоятельном передвижении в знакомом пространстве</i>	Способы передвижения	
<i>уверенность при самостоятельном передвижении в незнакомом пространстве</i>	Способы передвижения	
<i>сформированность представления о предметах, находящихся в по-</i>	Предметы ближайшего окружения	

<i>мещении</i>		объектов, расстояния между ними. Боязнь пространства и практической ориентировки в нем. Затруднения при ориентации в пространстве. Неуверенно ориентируется (не ориентируется) в частях и сторонах своего тела. Плохо ориентируется на плоскости и в реальном пространстве.
<i>умение самостоятельно определять местоположения шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом.</i>	Способы определения местоположения объектов	
<i>ориентировка в рабочем пространстве</i>	Стол, фланелеграф, лист бумаги и т.д.	

***Характеристика уровней развития ребенка: II.3 Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве***

*I подуровень*

Навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве сформированы не в полной мере.

Страдает техника выполнения действия, движений.

Редко проявляют инициативу к выполнению деятельности, не всегда активны.

Значительные трудности испытывают при выполнении действий, требующих смены напряжения мышц руки и расслабления. Отмечается вялость, суетливость, неточность при совмещении, соединении деталей, расположении предметов.

Представления о предметах и действиях с ними достаточно ограничены. Имеют представления о способе выполнения некоторых действий.

Не всегда выполняют деятельность полностью. Встречаются отказы от выполнения новой деятельности.

При выполнении действий отмечается неуверенность, неловкость.

Снижена функция восприятия, обеспечивающая синтез информации о пространстве. Не сформированы навыки использования остаточного или нарушенного зрения, сохранных анализаторов в пространственной ориентировке;

Может отмечаться боязнь пространства и практической ориентировки в нем.

Неуверенно ориентируется в частях и сторонах своего тела.

Плохо ориентируется на плоскости и в реальном пространстве.

Отмечается сформированность элементарных компенсаторных способов выполнения некоторых действий.

Необходима эпизодическая организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

## *2 подуровень*

Сформированы некоторые элементарные навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве (преимущественно связанные с процессом обеспечения жизнедеятельности).

Нарушена техника выполнения действия, движений.

Не проявляют инициативу к выполнению деятельности, не активны.

Преобладают нецеленаправленные действия с предметами.

Представления о предметах ограничены, при действиях с предметами использует уже знакомые и удобные для него способы оперирования (при этом не всегда учитывается предметная сторона действия). При этом отмечается неуверенность, неловкость.

Иногда встречаются отказы от выполнения деятельности.

Снижена функция восприятия, обеспечивающая синтез информации о пространстве. Не сформированы навыки использования остаточного или нарушенного зрения, сохранных анализаторов в пространственной ориентировке.

Отмечается боязнь пространства и практической ориентировки в нем.

Не ориентируется в частях и сторонах своего тела, на плоскости и в реальном пространстве.

Отсутствуют компенсаторные способы выполнения некоторых действий.

Необходима эпизодическая организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

### *3 подуровень*

Навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве не сформированы.

Не проявляет интереса к деятельности и взаимодействию со взрослым. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх выполнения деятельности, отказ от деятельности.

Невозможность выполнения действий, движений либо крайняя их непродуктивность и неуверенность.

Преобладают нецеленаправленные, хаотичные, неспецифические действия с предметами.

Представления о предметах ограничены, действиях с ними не сформированы. Имеют слабые, нечеткие представления о способе выполнения некоторых действий, связанных с обеспечением жизнедеятельности. При этом отмечается неуверенность, неловкость.

Часто встречаются отказы от выполнения деятельности.

Не могут осуществлять синтез информации о пространстве. Не сформированы навыки использования остаточного или нарушенного зрения, сохранных анализаторов в пространственной ориентировке.

Отмечается боязнь пространства и практической ориентировки в нем.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

### ***2.3.3 Программа изучения психосоциального развития***

Линия III «Психосоциальное развитие» включает следующие компоненты: III.1 эмоционально-волевая сфера; III.2 общение

Программа изучения психосоциального развития представлена в таблицах 8–9.

Таблица 8 – Программа изучения линии III «Психосоциальное развитие»: III.1 эмоционально-волевая сфера

Параметры	Конкретизация параметра (действий)	Возможные проявления психофизического развития детей (качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения)
1 Наличие эмоциональной отзывчивости	Подражательные переживания	Эмоции кратковременны, неустойчивы, бурно выражаются. Свойственны беспричинные колебания настроения, немотивированный плач, резкие голосовые
	Проявление собственных чувств к окружающему	
	«эмоциональное заражение»	

2 Эмоциональные реакции	На объект, с которым предстоит взаимодействовать	реакции, стереотипные раскачивания, эмоциональная истощаемость, напряженность, нервозность, тревожность, фобии, обеспокоенность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов, присутстви агрессивные вспышки, импульсивные реакции, навязчивые, стереотипные движения.
	На возникшую ситуацию	
	На полученный самостоятельно результат деятельности	
	На удовлетворение двигательной потребности	
	На игровые моменты с участием взрослых	
	На похвалу	
	На замечания, порицания	
3 Эмоциональные чувства	Проявление собственных чувств к музыке (веселой, плавной, грустной, бодрой)	Отмечается гипомимичность, слабая дифференцированность и однообразие эмоций. Не отражают своих переживаний в позе, мимике, жестах. Могут отражать свое эмоциональное состояние с помощью слов, мимики, действий (адекватно, неадекватно). Наибольшую эмоциональную выразительность показывают в речи, интонации, темпе речи, её громкости.
	Отличие красивого от некрасивого (одежда, растения, украшения ит.д.)	
4 Эмоциональные реакции, чувства к окружающим людям	К знакомым сверстникам	Преобладают амбивалентные эмоции. Эмоциональные связи со сверстниками ослаблены. Не способен к волевому усилию, напряжению. Неумение действовать с пред-
	К незнакомым сверстникам	
	К знакомым взрослым	
	К незнакомым взрослым	
5 Способы выражения эмоционального состояния, чувств	С помощью речи	
	С помощью интонации	
	С помощью мимики	
	С помощью пантомимики	
	Согласованность использования различных средств выражения эмоций	
6 Умение контролировать	В организованной деятельности	

вать эмоции	В самостоятельной деятельности	метом вызывает гнев, раздражение.
7 Понимание настроения близких людей	Базовые эмоции и настроение	Отсутствуют внешние эмоциональные реакции на собственные успехи и неудачи. Неадекватно реагирует на замечания и положительную оценку взрослого.
8 Преобладающее настроение	В течение дня в различных видах деятельности, коммуникативных и социальных ситуациях	Не управляет поведением, снижен или отсутствует контроль. Ввиду снижения способности правильно понимать и оценивать происходящее (из-за снижения или отсутствия зрения, отсутствие социального опыта), эмоциональная оценка ситуации и реакция на нее не всегда адекватны

### ***Характеристика уровней развития ребенка:***

#### ***III.1 Эмоционально-волевая сфера***

##### ***1 подуровень***

Проявляет своеобразные эмоциональные реакции на объекты окружающей действительности. Не отказывается от взаимодействия со взрослым, иногда проявляет интерес к взаимодействию с ним. Проявляется потребность в тактильном контакте со взрослым с целью получения положительных эмоций.

Положительно эмоционально реагирует на успешные результаты собственной деятельности, поощрения со стороны взрослого. Не всегда проявляется эмоциональная реакция на успешно или неудачно выполненную работу. Может неадек-



ватно реагировать на замечания или положительную оценку взрослого.

У ребенка снижена способность правильно понимать реальность, поэтому эмоциональная оценка ситуации не всегда адекватна. Пытаются, но испытывают затруднения в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах.

Эмоциональное состояние отмечается колебаниями настроения. Эмоциональные реакции однообразны, стереотипны.

Могут отмечаться напряженность, неуравновешенность, беспокойность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов. Наибольшую эмоциональную выразительность показывают в речи, интонации, темпе речи, громкости по подражанию (повторяют за значимыми сверстниками, взрослыми, фрагменты аудио и т.п.). Вместе с тем, самостоятельно отразить свое настроение, эмоциональное состояние в речи затрудняются.

Снижена произвольность эмоций.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

## *2 подуровень*

Эмоциональная реакция на объект окружающей действительности носит избирательный, кратковременный интерес, может быть весьма специфична. Может отказываться взаимодействовать со взрослым. Отсутствует потребность в тактильном контакте со взрослым.

Отсутствует эмоциональная реакция на выполненную работу ввиду неумения адекватно оценивать результаты своей деятельности, избирательно реагирует на замечания или положительную оценку.

Не всегда проявляется эмоциональная реакция на успешно или неудачно выполненную работу. Может неадекватно реагировать на замечания или положительную оценку взрослого.

У ребенка снижена способность правильно понимать реальность, поэтому эмоциональная оценка ситуации часто адекватна. Не испытывают потребности в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах.

Эмоциональные реакции либо монотонны, либо ярко выражены, стереотипны, не всегда адекватны. Свойственны беспричинные колебания настроения, негативные реакции. Присуще агрессивные вспышки, импульсивные реакции, навязчивые, стереотипные движения.

Не способен к волевому усилию, напряжению. Неумение действовать с предметом вызывает раздражение.

Отмечаются эмоциональная истощаемость, напряженность, тревожность, неуравновешенность, обеспокоенность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов. Наибольшую эмоциональную выразительность показывают в речи, интонации, темпе речи, громкости по подражанию (повторяют за значимыми сверстниками, взрослыми, фрагменты аудио и т.п.). Вместе с тем, самостоятельно отразить свое настроение, эмоциональное состояние в речи затрудняются.

Испытывают потребность в положительной реакции взрослого на проявление какой-либо однотипной собственной эмоции на различные возникшие ситуации.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

### *3 подуровень*

Отмечается негативная эмоциональная реакция на объект окружающей действительности или её отсутствие. Избегает взаимодействия со взрослым. На тактильный контакт со стороны взрослого проявляет негативные реакции, агрессию.

Эмоциональные реакции на коммуникативные контакты, социальные ситуации неадекватны. Индифферентное отношение к сверстникам. Не отражают своих переживаний в речи, позе, мимике, жестах. Проявление эмоций крайне амбивалентно, непредсказуемо. При хорошем настроении у ребенка на лице отмечается «тень» улыбки, моторное спокойствие. При тревожности, неуверенности, неудовлетворении своих потребностей, плохом настроении ребенок моторно расторможен, суетлив, отмечаются агрессивные вспышки, выраженные стереотипные и навязчивые движения.

Часто отмечаются эмоциональная истощаемость, напряженность, тревожность, неуравновешенность, обеспокоенность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Таблица 9 – Программа изучения линии III «Психосоциальное развитие»: III.2Общение

Параметры	Конкретизация параметра (действий)	Возможные проявления психофизического развития детей (качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения)
1 Проявляет желание вступать в общение	Со взрослыми	Степень желания вступать в общение со взрослыми и сверстниками. Избирательное или ограниченное общение. При общении испытывает страх, замыкается, проявляет навязчивость, отказывается от общения и знакомства с новыми людьми. Степень нарушения общения с микросоциальной средой Способы узнавания знакомых сверстников и взрослых. Способы установления коммуникации: с помощью слова, локомоторных и предметных движений ; позы (приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различ-
	Со сверстниками	
	Возникновение страха при знакомстве с людьми	
	Замыкается в кругу родных и близких	
	Есть ли интерес к людям за пределами семьи	
2 Способы установления коммуникации	Узнает ли знакомых людей по голосу, имени, индивидуальным качествам	
	При общении не использует речь	
	Общается при помощи отдельных слов	
	При общении использует простые предложения	
	Использует при общении сложные предложения и обороты	
	Речь при общении интонационно бедна	
	Речь при общении выразительная	
	Присутствие эхоталалии	
Использование невербаль-		

	<p>ных средств общения: паралингвистические средства общения (интонация, дыхание, темп, громкость, ритмика, тембр)</p>	<p>ных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки). Расположение в пространстве при общении: отвергает тактильные контакты со стороны незнакомых людей, речь «лицом к лицу», отдаляется, приближается, отворачивается и т.п.</p> <p>Существует ли собственная система получения информации и коммуникации.</p> <p>Наличие или отсутствие элементарных навыков культуры общения.</p> <p>Преобладающая форма общения.</p> <p>Настроение при общении (спокойное, агрессивное, радостное и др.).</p> <p>Предпочитает играть один или со сверстниками.</p> <p>Наличие и специфика</p>
	Использование невербальных средств общения: экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т.п.)	
	Использование невербальных средств общения: кинетические средства общения (жест, мимика, пантомимика)	
	Использование невербальных средств общения: проксемические средства общения (позы, движения, дистанция общения)	
	Использование невербальных средств общения: предметно-действенные средства общения	
	Навыки взаимодействовать на уровне диалога	
	Умение формулировать свою просьбу	
	Умение попросить о помощи	
3 Создает ли свою систему получения информации и коммуникации	Способы получения информации и коммуникации	

4	Формы общения	Ситуативно-личностная (ориентировка на взрослого с целью удовлетворения своих потребностей)	навыков взаимодействовать на уровне диалога, умение формулировать свою просьбу, умение попросить о помощи. Роль взрослого в мотивации ребенка на активность в вербальном или предметном общении
		Ситуативно-деловая форма общения (проявляется в деятельности со взрослым)	
		Внеситуативно-познавательная	
5	Наличие элементарных навыков культуры общения	Появление интереса к своему внешнему виду	
		Умение соблюдать элементарные ритуалы общения (приветствовать, прощаться)	

### ***Характеристика уровней развития ребенка:***

#### ***III.2 Общение***

##### ***I подуровень***

Проявляет желание вступать во взаимодействия со взрослыми и сверстниками, но преобладает ограниченное общение.

При общении может замыкаться, проявлять навязчивость.

Может узнавать значимых людей по голосу, с помощью сохранных анализаторов (преобладание одного из способов).

Старается устанавливать коммуникацию (отметить способы).

Могут присутствовать собственные способы получения информации и коммуникации.

Эпизодически отмечаются элементарные навыки культуры общения.

Присутствуют все формы общения (ведущая на отмечается).

При общении отмечается спокойное, иногда напряженное и нервное состояние.

Может вступать в диалог со взрослым, чаще на бытовом уровне.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого в мотивации ребенка на активность в вербальном или предметном общении (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

## *2 подуровень*

Отмечается избирательное, кратковременное взаимодействие со взрослыми, реже – сверстниками. Общение осуществляется практически с одним человеком.

При общении может испытывать страх, замыкаться, отказываться от общения и знакомства с новыми людьми.

В общении преобладает эгоцентрическая позиция; может узнавать по голосу (с помощью сохранных анализаторов) только близкого взрослого.

Мотивация к установлению коммуникации чаще всего отсутствует. Желание к общению появляется с целью удовлетворения своих потребностей (ситуативно-личностная форма общения; отметить способы). Испытывает затруднения при формулировке своей просьбы. Ситуативно-деловая форма общения проявляется в деятельности по инициативе взрослого.

Часто присутствуют специфические собственные способы получения информации и коммуникации, не всегда адекватные социально-коммуникативной ситуации.

Навыки культуры общения не сформированы. Не проявляет интерес к своему внешнему виду.

При общении отмечается напряженное, тревожное и нервное состояние.

Может вступать в диалог со взрослым, чаще на бытовом уровне.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого в мотивации ребенка на активность в вербальном или предметном общении (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

### *3 подуровень*

Не проявляет желания к взаимодействию со взрослыми и сверстниками. Использует в речи отдельные слова. Не формулирует своей просьбы. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх общения, отказ от него. Не проявляет интерес к своему внешнему виду.

Преобладает ситуативно-личностная форма общения (ориентировка на взрослого с целью удовлетворения своих потребностей). Часто присутствуют специфические собственные способы получения информации и коммуникации, не адекватные социально-коммуникативной ситуации.

При знакомстве с людьми не проявляет эмоций, равнодушен, может проявлять резко негативные реакции на посторонних людей. В диалог не вступает.

Культура общения не сформирована. Чаще использует невербальные предметно-действенные средства общения с целью удовлетворения своих потребностей.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Таким образом, в разработанной диагностической программе наблюдения подробно описана качественная составляющая каждого параметра по трем линиям развития ребенка, что позволяет на должном уровне зафиксировать и осуществить анализ результатов имеющихся пролонгированных наблюдений, констатировать неравномерность и индивидуальность психофизического развития детей. Такой подход к осу-



шествлению изучения особенностей развития ребенка позволит в дальнейшем учитывать слабые и сильные стороны при оказании содействия конкретному ребенку, опираться на положительные стороны индивидуального развития ребенка в работе с ним.

Для того чтобы понять, какое содержание скрыто за внешними проявлениями ребенка, необходимо осуществить анализ причин, детерминировавших появление внешних признаков. Анализ этих диагностических объектов осуществляется на уточняющей стадии диагностики. При этом дефектологу или психологу необходимо определить возможные тенденции развития ребенка.

В процессе практики общения со слепыми детьми дошкольного возраста решается проблема диагностики психофизического развития слепого ребенка, происходит осознание его реальных проблем и трудностей социализации.

Данные наблюдения за ребенком фиксируются в протоколе.

Естественное наблюдение за деятельностью ребенка с глубокими нарушениями зрения, как основной метод изучения проблем и трудностей социализации, становится основным средством диагностики детских неблагополучий. Наблюдение ведется в специально созданных условиях, максимально приближенных к условиям жизнедеятельности ребенка в семье, а позже – в процессе обучающих занятий, одновременно решающих проблемы обучения и диагностики доступности предлагаемых заданий.

В данной работе нами обоснована необходимость разработки диагностического инструментария для проведения углубленного изучения ребенка с тяжелыми нарушениями зрения. В качестве ведущих тенденций развития ребенка мы определили основные линии его индивидуального развития: сен-

сомоторная и познавательная сферы, компенсаторное развитие, психосоциальное развитие. Результаты наблюдения за слепым ребенком становятся основой для составления характеристики его психофизического развития, определения основных направлений психолого-педагогического сопровождения и разработки индивидуальных пропедевтических вариативных программ.

### *Вопросы и задания к главе 2*

1. Назовите основные подходы к изучению развития детей с тяжелыми нарушениями зрения. Обоснуйте их целесообразность.

2. Какой метод психолого-педагогической диагностики наиболее приемлем при изучении развития детей с тяжелыми нарушениями зрения? Почему?

3. Дайте общую характеристику программы наблюдения за ребенком с тяжелыми нарушениями зрения, имеющим резко выраженное своеобразие психофизического развития.

4. Составьте схему «Линии развития, компоненты и параметры изучения ребенка с тяжелыми нарушениями зрения»

5. Что включает в себя линия «Сенсомоторная и познавательная сферы»?

6. Что включает в себя линия «Компенсаторное развитие»?

7. Что включает в себя линия «Психосоциальное развитие»?

8. Какие проявления поведения и деятельности ребенка необходимо фиксировать в протоколе в процессе наблюдения?

9. Перечислите критерии оценивания действий ребенка в контексте наблюдаемых параметров.

10. Дайте характеристику программы изучения сенсомоторной и познавательной сфер.

11. Дайте характеристику программы изучения компенсаторного развития.

12. Дайте характеристику программы изучения психосоциального развития.

13. Охарактеризуйте детей, относящихся по результатам диагностического изучения к различным подуровням.

14. В приложении 1 приведен пример протокола наблюдения – результатов психологического исследования ребенка дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения (Линия I «Сенсомоторная и познавательная сферы»: I.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика). Составьте подобные протоколы по всем изучаемым компонентам.

## ГЛАВА 3

# РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КАК ОСНОВА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ ВАРИАТИВНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ

### 3.1 ХАРАКТЕРИСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ НАБЛЮДЕНИЯ

Перейдем к описанию специфических особенностей детей, чтобы показать их индивидуальную выраженность. Для этого рассмотрим их характеристики, составленные на основе целенаправленного наблюдения в течение первого года в группе кратковременного пребывания.

*Пример характеристики  
по результатам наблюдения: Маша Б.*

**Диагноз:** тотальная слепота. Поступила в детский сад в 4 года. До этого времени коррекционную помощь не получала.

## **I. Сенсомоторная и познавательная сферы**

### *I.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)*

Мелкая моторика пальцев рук не развита, манипуляторные функции ограничены. Движения рук несогласованные, нарушена координация движений. Отмечаются трудности регуляции мышечного напряжения и силы движений. При выполнении заданий фактически игнорирует левую руку. Движения руки, кисти пассивные. При действии с предметами отмечается захват предметов пальцами. Ходит приставным шагом, походка неустойчивая.

Преобладают специфические предметно-практические действия. Не сформированы исполнительские компоненты предметных действий. Осознательный контроль над собственными действиями отсутствует. Выраженные трудности в условиях необходимости совмещать практическую и интеллектуальную задачи. Захват предмета не всегда соответствует форме, величине, назначению предмета. Представления о предметах сформированы недостаточно полно. Преобладают специфические предметно-практические действия.

Отмечается недоразвитие всех видов деятельности: действия с игрушками носят манипулятивный характер. Доступно выполнение элементарных предметно-орудийных действий, но требуется организующая, практическая помощь, контроль за ходом выполнения действий. Иногда мануальные действия заменяются неуместными оральными контактами. Интерес к игрушкам неустойчивый, крайне избирательный. Отвергает незнакомые игрушки, боится брать их в руки. Не сформировано умение выбора конкретного предмета среди нескольких других.

Всегда необходима направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

По результатам наблюдения моторное развитие ребенка соответствует второму подуровню.

*1.2 Зрительное восприятие* отсутствует, у девочки тотальная слепота.

### *1.3 Познавательное развитие*

Общая осведомленность о себе и окружающем мире низкая. Запас знаний и навыков о возможностях сохранных анализаторов при познании окружающего мира ограничен.

Выражено рассогласование между сенсорным и семантическим компонентом восприятия, не сформирована соотнесенность слова с признаками предмета и действия с ним. Имеет место формальное использование слова (вербализм). Отмечаются затруднения в использовании образа действий для организации своего поведения. Наблюдается эхολалия. Вербальный материал, не подкрепленный конкретным чувственным опытом, усваивает с трудом. Запас знаний и представлений об окружающем мире обеднен. Речевые инструкции понимает не с первого раза, ограниченный активный словарь.

По результатам наблюдения познавательное развитие ребенка соответствует третьему подуровню.

## **II. Компенсаторное развитие**

*II.1 Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха).*

Активности при восприятии предметов не проявляет. Осязательное восприятие как средство анализа признаков предмета не сформировано. Последовательного и четкого осязательного восприятия, предполагающего анализ общей формы объекта, деталей контура, не отмечается. Обследуемые действия производит хаотично, одной рукой, что не даёт возможности сформировать целостное представление о предмете.

При обследовании предметов постоянно нуждается в стимулирующей и организующей помощи взрослого.

По результатам наблюдения использование сохранных анализаторов (осязания, слуха) развитие ребенка соответствует второму подуровню.

### *II.2 Мышление, речь, память.*

Понимает и выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, связанные с ее практическим опытом. Устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимости между предметами может только с помощью взрослого. Может правильно называть знакомые, часто используемые предметы окружающего, знакомые явления, действия.

Самостоятельно качество предметов определить и назвать может крайне редко, чаще использует словесные штампы. Речевые высказывания бедны, чаще всего заимствованы от окружающих (транслируют высказывания взрослых). Только с мотивацией и помощью взрослого может передвигаться в знакомом пространстве. Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Крайне редко выполняет единичные практические действия с помощью словесной инструкции взрослого, но не корректирует их по указанию взрослого.

Ждет одобрения со стороны взрослого. При возникновении трудностей могут отмечаться негативные реакции.

По результатам наблюдения использование мышления, памяти и речи как компенсаторных функций соответствует второму подуровню.

### *II.3 Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение)*

Навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве не сформированы.

Не проявляет интереса к деятельности и взаимодействию со взрослым. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх выполнения деятельности, отказ от деятельности. Невозможность выполнения действий, движений либо крайняя их непродуктивность и неуверенность. Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Представления о предметах и действиях с ними достаточно ограничены. Имеют представления о способе выполнения некоторых действий. Не всегда выполняют деятельность полностью. Встречаются отказы от выполнения новой деятельности. При выполнении действий отмечается неуверенность, неловкость.

Ориентировка на собственном теле не сформирована. Отсутствуют навыки мобильности и ориентировки в пространстве. Отмечается выраженная неуверенность и страх при самостоятельном передвижении, как в незнакомом, так и в знакомом помещении. Не сформировано представление о предметах, находящихся в помещениях. При передвижении натывается на шкафы и стены, судорожно цепляется руками за мебель, боясь упасть. Увереннее чувствует себя только тогда, когда рядом находятся взрослые, особенно мама. Пространственные представления не сформированы. Самостоятельно не определяет местоположение шкафчика, игрушек и своего места за столом.

Передвижение по лестнице затруднено: поднимается и спускается неуверенно, с поддержкой взрослого.

По результатам наблюдения самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение) соответствует *второму* подуровню.



### **III. Психосоциальное развитие**

#### *III.1 Эмоционально-волевая сфера*

Эмоционально неустойчива, импульсивна. Реакция на замечания не всегда адекватная. Часто проявляет негативизм при принуждении к самостоятельным или совместным действиям: хмурит брови, раскачивает голову из стороны в сторону, на лице проявляются произвольные подергивания губ, носа.

Сильное возбуждение и раздражение сопровождается резкими голосовыми реакциями, переходящими в крик, стереотипными раскачиваниями, трясением кистями рук.

Положительные эмоции и активность проявляются на подгрупповых музыкальных занятиях при разучивании и пении песен. С удовольствием поет вместе с детьми, по просьбе детей и взрослых, что может служить основой формирования коммуникативных навыков общения с детьми.

Наблюдается быстрая утомляемость, недостаточность внимания и снижение работоспособности. Признаки утомления проявляются в нервозности, в раскачивании из стороны в сторону или вперед-назад, в бросании предметов и игрушек.

В этом случае на помощь приходит мама, которая может успокоить и ослабить напряжение ребенка. Такое поведение характерно для тотально слепых детей: тревожность и фобия у них чаще проявляется при столкновении с неизвестным миром вещей и людей.

По результатам наблюдения эмоционально-волевая сфера соответствует первому подуровню.

#### *III.2 Общение*

В первые месяцы посещения группы кратковременного пребывания общаться с незнакомыми людьми отказывается. Предпочитает общение с мамой, первое время всегда находящейся рядом с Машей; при этом успокаивается, уравнивается во время контактов с педагогом. Проявляет желание

вступать во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, но преобладает ограниченное общение.

При неожиданном обращении к Маше взрослого или ребенка у нее проявляется выраженная негативная реакция. Отвергает тактильные контакты со стороны незнакомых людей, иногда просто пугаясь от неожиданности. Самостоятельно не старается устанавливать коммуникацию.

В контакт со сверстниками и взрослыми вступала постепенно. Адаптационный период длился около шести месяцев. Когда девочка привыкала к обстановке детского сада, мама начала оставлять Машу с детьми и педагогами.

По результатам наблюдения общению соответствует *первому подуровню*.

Рекомендовано посещение ребенком группы кратковременного пребывания в течение одного года.

***Обоснование определения ведущей линии развития*** как основания для составления пропедевтической вариативной индивидуальной коррекционной программы.

По результатам наблюдения выявлено, что наиболее сохранной линией развития ребенка является его психосоциальное развитие (эмоционально-волевая сфера и общение). Наибольшие проблемы констатировались при изучении сенсомоторной и познавательной сфер. Данные проблемы обусловлены недостаточным уровнем сформированности компенсаторных навыков ребенка. Поэтому основой для составления программы ведущей линией психофизического и личностного развития ребенка на данный момент является компенсаторное развитие, в частности – развитие осязания и мелкой моторики. При реализации программы необходимо опираться на наиболее сохраненные стороны развития ребенка. В нашем случае – это психосоциальное развитие.

## ***Пример характеристики***

### ***по результатам наблюдения: Алена Ч.***

Диагноз: слепота с остаточным зрением. Поступила в детский сад в 4 года. До этого времени коррекционную помощь не получала.

## **I. Сенсомоторная и познавательная сферы**

### ***I.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)***

Из-за превышения веса тела мобильность ограничена, отмечается гиподинамия. Походка при передвижении неуверенная, настороженная; движения принудительные, нескоординированные. Отмечаются неравномерность ходьбы, практически отсутствуют бег и другие виды основных движений.

Мелкая моторика недостаточно развита. Отмечается неловкость движений, нарушение координации. Значительно снижена подвижность пальцев рук. Особые сложности в выполнении мелких движений пальцами испытывает в процессе лепки, аппликации, застегивании одежды, трудно дается работа с ножницами. Затруднено выполнение заданий, предполагающих действия с мелкими предметами на плоскости стола, на листе бумаги (игры с мозаикой, лабиринты и др.).

По результатам наблюдения моторное развитие ребенка соответствует второму подуровню.

### ***II.2 Зрительное восприятие***

Способы зрительного восприятия не сформированы. Снижена способность фиксации взора, локализации заданных объектов из множества других (в окружающем пространстве). Испытывает значительные трудности при узнавании реальных предметов и игрушек. Во время рассматривания близко приближает предмет к глазам, присматривается к ним, долго ощупывает. Нарушение зрения не дает информации о целостности объектов, поэтому не узнает предметы и их изображения. Не-

достаточно усвоены сенсорные эталоны и действия по их использованию. Не сформирована устойчивая связь между эталоном формы и словом. Из геометрических форм знает круг и квадрат; из цветов спектра выделяет красный и зеленый. Определяет величину предметов по общему объему: определяет большую и маленькую игрушку. Не владеет способами ранжирования нескольких элементов, различных по величине, в возрастающем или убывающем порядке.

По результатам наблюдения зрительное восприятие ребенка соответствует третьему подуровню.

### *II.3 Познавательное развитие.*

Познавательный интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. Присутствует хаотичность, не целенаправленность ориентировочных и исследовательских действий. Обобщающие понятия единичные. Затруднено соотнесение слова с предметом, не может самостоятельно обозначить словом качество предмета, действие или явление. Представления о предмете: схематичные, неточные, фрагментарные, отсутствует целостность.

Недостаточно сформированы ориентировочные реакции на цвет, форму, величину объектов окружающего мира. Снижена возможность дифференцировки объектов по сенсорным характеристикам.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

По результатам наблюдения познавательное развитие ребенка соответствует второму подуровню.

## **II. Компенсаторное развитие**

*II.1 Использование сохранных анализаторов (осознания, слуха, обоняния)*

При восприятии объектов или предметов не использует сохранные анализаторы или используют их неспецифически и непродуктивно. Не осуществляет специфическое обследование объектов с помощью осязания. Не использует слух, обоняние и осязание как средство восполнения недостаточной зрительной функции.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

По результатам наблюдения использование сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния) ребенка соответствует третьему подуровню.

### *II.2 Мышление, речь, память*

Наглядно-образное мышление развито недостаточно. Легче даются задания, выполняемые в наглядно-действенном плане. Проводит элементарные обобщения. Дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена; обобщения производятся в более суженной сфере опыта. При узнавании малознакомых предметов внутренние и существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выступают побочные следовые, иногда очень отдаленные связи. Сравнения чаще всего проводит по второстепенным признакам, которые наиболее ярко отражены в предметах и изображениях. Может выделить 4-й лишний предмет, но не может объяснить, почему так сделала. Зрительно-пространственные представления сформированы недостаточно. Девочка не уверена в своих силах, тревожна.

Снижена продуктивность запоминания материалов. Преобладание слуховой памяти. Запоминание материала, имеющего смысловые связи, протекает успешнее, нежели материала, не связанного смысловыми отношениями. Узнавание объектов осуществляет замедленно. Характерно не-

специфическое узнавание объектов, ранее воспринимавшихся, по второстепенным, несущественным, неспецифическим признакам, что объясняется трудностями, испытываемыми при выделении существенных, специфических признаков.

Речевое развитие обеднено. Понимает обращенную к ней речь в пределах ситуации. Активный и пассивный словарь недостаточно развиты, страдает описательная речь; не достает чувственной основы слов. Наблюдается снижение внешних проявлений эмоций и ситуативных выразительных движений.

По результатам наблюдения использование мышления, речи, памяти как средств компенсации зрительной недостаточности ребенка соответствует первому подуровню.

*II.3 Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение)*

Навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки сформированы недостаточно. Старается проявлять самостоятельность, однако при этом отмечается крайняя неаккуратность, неряшливость. В некоторых случаях нужна помощь взрослого, например, при пользовании туалетом.

Девочка самостоятельно и с удовольствием принимает пищу. Однако, в силу низкой остроты зрения, недоразвития мелкой моторики, несформированности предметных действий, оставляет много крошек, проливает жидкость из кружки. Самостоятельно пользуется ложкой, неумело пользуется вилок, забывает использовать салфетку. Выходя из-за стола, всегда благодарит за обед.

Чистит зубы и умывается мылом под контролем взрослого.

При одевании расстегивает и застегивает пуговицы крупных размеров самостоятельно. Застегивать обувь с помо-

щью липучки, шнуровать не может. Часто обращается за помощью к взрослым.

Интерес к предметной деятельности неустойчивый, избирательный. Действия с игрушкой стереотипны, функционально не развернуты, не продуктивны по содержанию. Это связано с ограничением представлений о предметах и способах действий с ними.

Инициативу при выполнении трудовых действий не проявляет. С удовольствием выполняет посильные трудовые поручения по инициативе взрослого: собирает опавшие листочки в корзинку на прогулке, раскладывает коробки с фломастерами для занятий рисованием.

С конструктором работает медленно, неуверенно, испытывает трудности при зрительном восприятии его деталей. Обязательное восприятие как средство компенсации зрительной недостаточности не использует.

Все задания начинает выполнять охотно, однако не всегда выполняет их правильно и доводит до конца. В целом деятельность Алены недостаточно целенаправленна, отсутствует критическое отношение к результатам деятельности.

На прогулке ходит рядом с воспитателем, сторонится бегущих детей, в силу нарушений зрения не может наблюдать за некоторыми объектами природы. На музыкальных занятиях охотно разучивает песни, быстро запоминает текст, с удовольствием поёт. На занятиях физкультурой, ЛФК, ритмикой затрудняется в выполнении упражнений.

Навыки мобильности сформированы в недостаточной мере. Передвигается самостоятельно, при этом часто натывается на встречающиеся предметы, получает травмы. Это ограничивает опыт ориентировки в пространстве.

Самостоятельно находит свой шкафчик, свое место за столом, но на это уходит больше времени, чем у других детей.

Испытывает затруднение при ориентировке в групповой комнате, затрудняется в нахождении игровых уголков. Подниматься и спускаться по лестнице может с помощью взрослых.

Испытывает значительные трудности при ориентировке в рабочем пространстве при выполнении заданий, что обусловлено низкой остротой зрения. Пространственные представления сформированы не в полном объеме.

По результатам наблюдения самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение) соответствуют первому подуровню.

### **III. Психосоциальное развитие**

#### *III.1 Эмоционально-волевая сфера*

Девочка часто насторожена, недоверчива, как будто чего-то опасается. Вместе с тем, по мере общения, чувствуя доброжелательность педагога, напряжение и тревожность стали нивелироваться. Не отказывается от взаимодействия со взрослым, иногда проявляет интерес к взаимодействию с ним. Положительно эмоционально реагирует на успешные результаты собственной деятельности, поощрения со стороны взрослого. Пытаются, но испытывают затруднения в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах. Эмоциональное состояние отмечается колебаниями настроения. Эмоциональные реакции однообразны, стереотипны. Снижена произвольность эмоций.

#### *III.2 Общение*

Девочка в речевом общении медлительна, использует односложные предложения. В контакт с детьми вступала осторожно, с напряжением. В начале пребывания в детском саду девочка держалась отчужденно. Позже Алена старалась играть с отдельными ребятами, выполняла поручения взрослых. Девочка была замкнута, малообщительна, неуверенна. В детском са-



ду не плакала, но грусть была выражена, а вечером напряженно ждала маму.

После адаптации к детскому саду у Алены отмечались желания участвовать в играх с игрушками, просмотре картинок в книжках. После прочтения сказки, сама пытается ее пересказать, привлекая этим внимание сверстников. Быстро заучивала тексты стихотворений. А позже вообще могла подолгу пересказывать сказки детям, которые ей читали дома. В свободное время по инициативе воспитателя с удовольствием рассказывает интересные истории для детей группы.

По результатам наблюдения психосоциальное развитие ребенка соответствуют первому подуровню.

Рекомендовано посещение ребенком группы кратковременного пребывания в течение одного года.

***Обоснование определения ведущей линии развития*** как основания для составления пропедевтической вариативной индивидуальной коррекционной программы.

По результатам наблюдения выявлено, что наиболее сохранной линией развития ребенка является его психосоциальное (эмоционально-волевая сфера и общение) и компенсаторное развитие. Наибольшие проблемы констатировались при изучении сенсомоторной и познавательной сфер. Данные проблемы обусловлены недостаточным уровнем сформированности способов зрительного восприятия ребенка, а также неумением использовать сохранные анализаторы при познании окружающего мира. Поэтому, основой для составления программы ведущей линией психофизического и личностного развития ребенка на данный момент является линия развития сенсомоторной и познавательной сфер, в частности – развитие зрительного восприятия. При реализации программы необходимо опираться на наиболее сохранные стороны развития ребенка. В нашем случае – это психосоциальное и компенсаторное разви-

тие (в частности – мышление и речь). При развитии зрительного восприятия необходимо уделять внимание развитию сохранных анализаторов (осязание, слух).

### *Пример характеристики*

#### *по результатам наблюдения: Толя Т.*

**Диагноз: слепота с остаточным зрением.** Мальчик поступил в детский сад в возрасте 4 лет.

### **I. Сенсомоторная и познавательная сферы**

#### *I.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)*

Мелкая моторика недостаточно развита. Отмечается мышечная слабость мускулатуры пальцев рук, мышечная неловкость, поэтому испытывает трудности при оперировании мелкими предметами из-за отсутствия правильного захвата кисти руки. Легче даются действия с крупным конструктором, где не требуются тонкие моторные навыки. При выполнении сложных действий, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, отмечается неуверенность, неловкость. Могут отмечаться негативные реакции.

Общая моторика слабо развита, движения рассогласованные, координация и равновесие нарушены. Из-за отсутствия образов двигательных актов не может повторить их вместе с педагогом. Вместе с тем, Толе понравились занятия физической культурой, однако к выполнению физических упражнений подходит избирательно, отказывается от тех движений, которые даются вновь. На общих физкультурных занятиях бывать отказался. Здесь он чувствует себя очень неуверенно, быстрых двигательных актов избегает.

Круг представлений о предметах крайне узок, о знакомых ребенку предметах представления сформированы недос-

таточно полно. Захват предмета не соответствует форме, величине, назначению предмета. Отмечаются как специфические, так и неспецифические предметно-практические действия.

По результатам наблюдения моторное развитие ребенка соответствуют второму подуровню.

### *1.2 Зрительное восприятие*

Интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. Может отказываться взаимодействовать со взрослым. Как правило, отсутствует фиксация взора. Локализация заданных объектов из множества других крайне затруднена. Отмечается кратковременное слежение за движущимся в поле взора объектом.

Соотносит, но не называет основные цвета. Группирует предметы по цвету на уровне предметно-практического сличения, но не знает слов, обозначающих цвет. В заданиях на дифференциацию геометрических форм способом предметно-практического сличения действия адекватны, а названия этих форм и фигур (шара, куба, круга, квадрата) не знает. Не владеет соотношением эталона формы с формой предметного изображения. Измерительных навыков выделения предметов по величине не наблюдалось.

По результатам наблюдения зрительное восприятие ребенка соответствуют второму подуровню.

### *1.3 Познавательное развитие*

Познавательный интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. С просьбой к взрослому не обращается, может отказываться взаимодействовать с ним. Способ познания окружающего мира – с помощью нарушенного зрительного восприятия. Присутствует хаотичность, не целенаправленность ориентировочных и обследовательских действий.

На подгрупповых занятиях трудно привлечь его внимание, в работу не включился. Проявляются апатичные состояния в случаях, когда не понимает смысла заданий. В беседы с окружающими не вступает. Однако при выполнении некоторых действий отзывается на просьбы взрослого, с которым хорошо знаком. На заданные вопросы ответ дает практическим действием.

По результатам наблюдения познавательное восприятие ребенка соответствуют второму подуровню.

## **II. Компенсаторное развитие**

*II.1 Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха)*

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы присутствуют избирательно. При восприятии объектов или предметов не использует сохранные анализаторы или используют при напоминании взрослого.

По результатам наблюдения использование сохранных анализаторов соответствуют второму подуровню.

*II.2 Мышление, речь, память*

Словесную инструкцию с первого раза не понимает. Необходимо ее сопровождать предметно-практическим показом. Анализ, синтез, сравнение, элементарные обобщения не доступны, требуется предметно-практическое решение и только затем оречевление этих действий.

В дошкольном учреждении ребенок не общается. Обращенную речь оставляет без ответа. Если заинтересован в контакте, вместо речевого высказывания показывает предметными действиями. Родители утверждают, что дома мальчик говорит, но словарный запас небольшой.

Слабо развиты все виды памяти (кратковременная, долговременная). Объем памяти снижен (из 4–5 объектов запоминает один).

По результатам наблюдения использование мышления, речи, памяти как средств компенсации зрительной недостаточности ребенка соответствуют второму подуровню.

*II.3 Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение)*

Самостоятельных культурно-гигиенических навыков не сформировано. Процесс одевания, выполнение гигиенических процедур осуществляет при практической помощи взрослого. У ребенка наблюдается дневной энурез.

Во время приема пищи отказывался от еды, только в обед мог выпить компот и съесть второе. Избирателен в выборе блюд. Ложку держит в кулаке, пользуется неумело. Ест неаккуратно. Не может отломить кусочек хлеба, пронести ложку ко рту, правильно взять кружку (мелкая моторика развита слабо, движения неуверенные, неточные). Нуждается в докармливании. Во время дневного сна не спит, грызет ногти на руках и ногах.

Не проявляет интереса к большинству игрушек, так как не знаком с ними. Действия с игрушкой однотипные, с преобладанием орудийных и предметных действий. Чаще всего такое действие носит характер постукивания игрушкой по столу, перекаладывание с одного места на другое или же после поверхностного мануального обследования отбрасывание ее в сторону. В совместную со сверстниками практическую деятельность не вступает. Постепенно стал работать с крупной мозаикой при безусловной практической помощи взрослого. После обучения ребенка рисованию краской пальцами Толя полюбил эти занятия. На начальных этапах обучения рисованию мальчик не владел формообразующими движениями, затруднялся в анализе направлений движения руки, так как у него не было четких представлений о форме изображаемых предметов.

В самостоятельных рисунках не присутствовало отображение предметов – чаще это были хаотично нарисованные линии. Что доставляло ребенку особое удовольствие и радость, и именно, это было учтено в последующем обучении.

По результатам наблюдения самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве ребенка соответствуют второму подуровню.

### **III. Психосоциальное развитие**

#### *III.1 Эмоционально-волевая сфера*

Сложно было уговорить ребенка посещать кабинет офтальмолога для прохождения лечения. Белый халат врача создавал обстановку напряжения из-за частого опыта общения с медицинскими работниками. Дефектологу или психологу, к которому привык мальчик, приходилось сопровождать и присутствовать во время прохождения лечения.

Внешне эмоции слабо выражены. Часто наблюдается смена настроения, мальчик бывает раздражителен, появляется отторжение от контактов и совместных действий. Работоспособность снижена, может остановить выполнение задания, движением рук отодвинуть все, что его окружает, даже полностью прекратить контакт с детьми и взрослыми. В это время проявляются навязчивые движения: покачивание из стороны в сторону, потряхивание руками. Все это сопровождается выраженным желанием остаться в состоянии покоя.

Педагогов слушается, но инструкции не всегда выполняет. Постоянно нуждается в дозировании нагрузок и смене видов деятельности.

Эмоциональные проявления отмечаются резкой переменной. В группе поведение ребенка неадекватное, с детьми не контактирует, с взрослыми – контактирует крайне мало. Неадекватно реагирует на замечания, начинает плакать и нервничать.

Отмечаются трудности адаптации, задержка речевого развития. Занял позицию отстранённого наблюдателя. Целый год был сторонним наблюдателем за играми детей, не включался в общение с детьми и взрослыми, со стороны наблюдал за всем происходящим в группе. Приведем пример. Во время приема пищи, если не нравится блюдо, мальчик сидит и молчит. Не ест, уговорам не поддается, не объясняя причину отказа. Во время занятий просто сидит за столом и наблюдает, как выполняют задания другие дети, сам при этом не включается в работу.

По результатам наблюдения эмоционально-волевая сфера ребенка соответствуют третьему подуровню.

### *III.2 Общение*

Инициативу к общению не проявляет. От мальчика в течение года педагоги и дети не слышали ни одного слова, однако иногда может общаться с помощью невербальных средств, которые развиты крайне слабо. В течение года наблюдал, как общаются между собой другие дети.

Со сверстниками не играл, находясь рядом с ними, делал иногда попытки совершения элементарных игровых действий, но в контакт с ребятами не вступал. Все требования и рекомендации к выполнению заданий нужно проговаривать по несколько раз, сопровождая инструкцию предметно-практическим показом. При этом может долго не проявлять желания выполнить требуемое от него действие и на просьбы педагога не реагирует. Иногда, если просьба понятна и ребенок знает, как ее выполнить, молча выполняет сказанное педагогом. От любого вида деятельности мальчик быстро утомляется, отвлекается и отказывается от выполнения задания.

Отмечается боязнь пространства и практической ориентировки в нем.

Не ориентируется в частях и сторонах своего тела, на плоскости и в реальном пространстве.

Отсутствуют компенсаторные способы выполнения некоторых действий.

Необходима эпизодическая организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

По результатам наблюдения общение ребенка соответствует третьему подуровню.

Рекомендовано посещение ребенком группы кратковременного пребывания в течение одного года.

***Обоснование определения ведущей линии развития*** как основания для составления пропедевтической вариативной индивидуальной коррекционной программы.

По результатам наблюдения выявлено, что наиболее сохранными линиями развития ребенка является его сенсорная и познавательные сферы, а также компенсаторное развитие. Наибольшие проблемы констатировались при изучении эмоционально-волевой сферы и общения (психосоциальное развитие). Данные проблемы являются препятствием к развитию других линий психического развития ребенка. Поэтому, основой для составления программы ведущей линией психофизического и личностного развития ребенка на данный момент является линия психосоциального развития, в частности – формирование коммуникативной деятельности. При реализации программы необходимо опираться на наиболее сохранные стороны развития ребенка. В нашем случае – это сенсомоторное и познавательное развитие, а также уделять внимание развитию сохранных анализаторов (осязание, слух).

Таким образом, проведенное экспериментальное психолого-педагогическое исследование подтвердило наше предположение о том, что использование группового типологическо-



го подхода к изучению уровней развития детей с нарушениями зрения позволяет осуществить дифференциацию детей, которые по своим индивидуальным психологическим особенностям не могут войти в групповое обучение. Их мы отнесли к четвертому уровню, потому что уровень отставаний значительно выраженный, а причиной его является социальная депривация.

Анализ психического развития представлен в индивидуальной характеристике на каждого ребенка, что позволило нам выделить основные линии развития ребенка и наиболее важные направления психолого-педагогической помощи.

Результаты экспериментальных данных явились основанием для разработки рекомендаций по осуществлению индивидуальной работы с детьми четвертому уровня на основе пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ, без которых дети не могут включиться в процесс обучения в пределах инвариантных программ.

Таким образом, переходя к описанию содержания психолого-педагогического сопровождения, которое отражено в нашей концепции, мы переходим к области практического воплощения индивидуального подхода к обучению за счет разработки пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ поддержки детей с глубокими нарушениями зрения, находившихся в условиях социальной депривации.

## **3.2 ПРИМЕРЫ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ ВАРИАТИВНЫХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ**

### **Пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная программа по развитию осязания и мелкой моторики для Маши Б.**

#### **1. Пояснительная записка**

Настоящая пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная программа (далее – Программа) составлена с учетом специфики развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения с учетом требований Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) от 17 октября 2013 г. № 1155.

Стандарт определяет необходимость обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей, а настоящая Программа учитывает своеобразие индивидуального развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения.

В соответствии с Примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования для слепых детей раннего и дошкольного возраста с учетом индивидуальных образовательных потребностей дошкольников с глубокими нарушениями зрения в Программе особое место занимает пропедевтическая работа как основа для формирования

навыков и умений пользоваться осязанием в различных видах деятельности и как средством компенсации отсутствующего зрения.

Пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная программа способствует повышению эффективности коррекционной работы в условиях реализации ФГОС ДО.

**Основная цель Программы** – формирование представлений о способах осязательного восприятия предметов и активизация осязательных контактов как компенсаторных навыков ориентации в окружающей действительности.

Построение Программы представляет определенный алгоритм поэтапного формирования компенсаторных навыков, а последовательность реализации задач в рамках тематического планирования позволяет осуществить коррекционную работу, начиная от подготовительного периода овладения осязательными навыками и умениями до обучения использования осязания в различных видах деятельности.

## **2. Обоснование необходимости реализации данной программы, определения ведущей линии развития ребенка, его потенциальных возможностей**

По результатам наблюдения выявлено, что наиболее сохранной линией развития ребенка является его психосоциальное развитие (эмоционально-волевая сфера и общение). Наибольшие проблемы констатировались при изучении сенсомоторной и познавательной сфер. Данные проблемы обусловлены недостаточным уровнем сформированности компенсаторных навыков ребенка. Поэтому, основой для составления Программы ведущей линией психофизического и личностного развития ребенка на данный момент является компенсаторное развитие, в частности – развитие осязания и мелкой моторики. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с глубо-

кими нарушениями зрения является не только одним из компонентов их сенсорного развития, но и важным средством преодоления последствий нарушения зрения у данной категории детей.

При реализации Программы необходимо опираться на наиболее сохранные стороны развития ребенка. В нашем случае – это психосоциальное развитие.

### **3. Место Программы в общей системе работы образовательной организации. Направленность программы, формы организации коррекционной работы с конкретным ребенком**

Предлагаемая Программа разработана как пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения.

Обучение детей по Программе проводит специальный психолог и учитель-дефектолог на коррекционных индивидуальных занятиях в рамках группы кратковременного пребывания или Лекотеки.

Принцип реализации Программы состоит в единстве коррекционной работы с ребенком и его окружением, прежде всего с родителями. Программа предполагает актуализацию специальных способов деятельности с подключением осязания в жизнедеятельности ребенка (дома, на прогулке).

При условии успешного освоения ребенком Программы возможно его включение в подгрупповые формы работы на коррекционных занятиях с обязательным сопровождением взрослым.

### **4. Сроки и время реализации Программы**

Реализация Программы рассчитана на 1 учебный год. При этом осуществляется мониторинг продвижения ребен-

ка (не реже 1 раза в 3 месяца), а содержание программы может корректироваться с учетом актуальных возможностей ребенка и предполагаемой зоны его ближайшего развития.

## **5. Участники реализации Программы**

Участниками реализации Программы являются специальный психолог, учитель-дефектолог, родители.

## **6. Характеристика на ребенка**

### **(по результатам диагностического наблюдения)**

*Маша Б., поступила в детский сад в 4 года. До этого времени коррекционную помощь не получала.*

#### ***Анамнез***

Девочка родилась преждевременно, на 26-й неделе внутриутробного периода развития с массой тела 900 грамм, ростом 31 см. Находилась на лечении в отделении патологии новорожденных более двух месяцев. Впервые патологию глаз выявили в возрасте одного месяца.

Психофизическое развитие ребенка до года носило осложненный характер из-за нарушений здоровья.

До трех месяцев девочка почти всегда спала. К пяти месяцам стала реагировать на речевое обращение и узнавать близких людей по голосу. Значительно позже начала отвечать комплексом оживления на присутствующих. В конце пятого – в начале шестого месяца жизни Маши мама вкладывала в руки девочки разные мягкие и твердые мелкие игрушки. Сначала Маша задерживала предмет в руках, а затем отпускала. Захватывающие действия рук начали появляться только к году.

Лепет появился к концу восьмого месяца, а лепетная речь к году. Говорить начала к двум годам. Сидеть начала в восемь месяцев, стоять на ножках в год. Ходить за руку с взрослым – в два года.

Дизонтогенез по типу дефицитарного развития.

Данные разных медицинских специалистов, медикаментозное лечение и рекомендации для педагогов по оказанию помощи ребенку с учетом состояния зрения и здоровья ребенка представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Индивидуальная клинико-психологическая карта Маши

<b>Медицинские специалисты</b>	<b>Диагноз и прогноз</b>	<b>Рекомендации</b>
<b>Офтальмолог</b>	<p>Ретинопатия недоношенных, V стадия. Состояние после витрэктомии. Ленсэктомия обоих глаз. Отслойка сетчатки. Киста радужки правого глаза (ОД). Vis = 0.</p> <p>Процесс прогрессирования с развитием тотальной воронкообразной отслойки сетчатки. Во время операции выявлен небольшой разрыв сетчатки. Прогноз не утешителен. Прогноз других медицинских специалистов благоприятный при оказании своевременной, комплексной помощи ребенку.</p>	
<b>Психоневролог</b>	<p>Последствия раннего органического поражения центральной нервной системы с астено-невротическим синдромом, задержка психомоторного развития. Синдром по-</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i> – общеукрепляющие препараты, витаминотерапия, биостимуляторы (при возможности можно получать в детском саду при участии</p>

Медицинские специалисты	Диагноз и прогноз	Рекомендации
	<p>ражения зрительного анализатора. Девочка быстро утомляется от любого вида деятельности, раздражительна. Отмечаются нарушения сна: дневной сон поверхностный. Присутствуют вегетативные нарушения. Плохой аппетит. Патологические привычки: раскачивание тела из стороны в сторону. Часто жалуется на головные боли</p>	<p>медицинской сестры и под контролем педиатра);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– седативные препараты (прием в домашних условиях, а в детском саду под контролем медицинской сестры и педиатра);</li> <li>– физиолечение (организовать в поликлинике района);</li> <li>– фитотерапия (в условиях детского сада).</li> </ul> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– создать условия в период адаптации после длительной болезни, продумывая пребывание близких людей в группе;</li> <li>– проводить отвлекающие и переключающие занятия по сглаживанию патологических привычек;</li> <li>– частая смена видов деятельности;</li> <li>– рациональное сочетание отдыха и занятости ребенка</li> </ul>
<p><b>Гастроэнтеролог</b></p>	<p>Дискинезия желчевыводящих путей. Часто жалуется на боли в животе и тошноту. Симптомы могут усиливаться при переутомлении и погрешности в диете</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– фитотерапия: желчегонные отвары: тысячелистник, кукурузные рыльца, шиповник, бессмертник;</li> <li>– медикаментозное лече-</li> </ul>

Медицинские специалисты	Диагноз и прогноз	Рекомендации
		<p>ние: оксафеномид 1/2 таб. 3 раза в день.</p> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– профилактика переутомления ребенка;</li> <li>– закаливающие мероприятия;</li> <li>– рациональное питание;</li> <li>– достаточное пребывание на свежем воздухе</li> </ul>
<b>Ортопед</b>	Нарушение осанки, навязчивые движения в виде покачиваний. Мышечный тонус слабый, сила и точность движений не достаточная	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– занятия ЛФК;</li> <li>– общий массаж 2 раза в год.</li> </ul> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– следить за рабочей позой во время сидения;</li> <li>– дозировать нагрузки на позвоночник;</li> <li>– ровная, жёсткая постель без подушки</li> </ul>
<b>Педиатр</b>	IV группа здоровья.	Нарушения носят функциональный характер, и при своевременном медицинском ведении и выполнении рекомендаций может быть стойкая ремиссия или выздоровление

**Социальный статус.** Семья неполная, отец после рождения больного ребенка ушел из семьи. Мама девочки не



владела навыками общения со слепым ребенком, а в общении с врачом-офтальмологом обсуждала только возможность восстановления зрения.

Тип семейного воспитания ребенка с преобладанием гиперопеки.

## **Результаты психолого-педагогической диагностики**

### **I. Сенсомоторная и познавательная сферы**

#### *I.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)*

Мелкая моторика пальцев рук не развита, манипуляторные функции ограничены. Движения рук несогласованные, нарушена координация движений. Отмечаются трудности регуляции мышечного напряжения и силы движений. При выполнении заданий фактически игнорирует левую руку. Движения руки, кисти пассивные. При действии с предметами отмечается захват предметов пальцами. Ходит приставным шагом, походка неустойчивая.

Преобладают специфические предметно-практические действия. Не сформированы исполнительские компоненты предметных действий. Осознательный контроль над собственными действиями отсутствует. Выраженные трудности в условиях необходимости совмещать практическую и интеллектуальную задачи. Захват предмета не всегда соответствует форме, величине, назначению предмета. Представления о предметах сформированы недостаточно полно. Преобладают специфические предметно-практические действия.

Отмечается недоразвитие всех видов деятельности: действия с игрушками носят манипулятивный характер. Доступно выполнение элементарных предметно-орудийных действий, но требуется организующая, практическая помощь, контроль за ходом выполнения действий. Иногда мануальные действия заменяются неуместными оральными контактами. Интерес к иг-

рушкам неустойчивый, крайне избирательный. Отвергает незнакомые игрушки, боится брать их в руки. Не сформировано умение выбора конкретного предмета среди нескольких других.

Всегда необходима направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

По результатам наблюдения моторное развитие ребенка соответствует *второму подуровню*.

*1.2 Зрительное восприятие* отсутствует, у девочки тотальная слепота.

### *1.3 Познавательное развитие*

Общая осведомленность о себе и окружающем мире низкая. Запас знаний и навыков о возможностях сохранных анализаторов при познании окружающего мира ограничен.

Выражено рассогласование между сенсорным и семантическим компонентом восприятия, не сформирована соотнесенность слова с признаками предмета и действия с ним. Имеет место формальное использование слова (вербализм). Отмечаются затруднения в использовании образа действий для организации своего поведения. Наблюдается эхолалия. Вербальный материал, не подкрепленный конкретным чувственным опытом, усваивает с трудом. Запас знаний и представлений об окружающем мире обеднен. Речевые инструкции понимает не с первого раза, ограниченный активный словарь.

По результатам наблюдения познавательное развитие ребенка соответствует *третьему подуровню*.

## **II. Компенсаторное развитие**

*II.1 Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха).*

Активности при восприятии предметов не проявляет. Осязательное восприятие как средство анализа признаков предмета не сформировано. Последовательного и четкого осяза-

тельного восприятия, предполагающего анализ общей формы объекта, деталей контура, не отмечается. Обследующие действия производит хаотично, одной рукой, что не даёт возможности сформировать целостное представление о предмете.

При обследовании предметов постоянно нуждается в стимулирующей и организующей помощи взрослого.

По результатам наблюдения *использование сохранных анализаторов (осязания, слуха)* развитие ребенка соответствует *второму подуровню*.

## *II.2 Мышление, речь, память.*

Понимает и выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, связанные с ее практическим опытом. Устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимости между предметами может только с помощью взрослого. Может правильно называть знакомые, часто используемые предметы окружающего, знакомые явления, действия.

Самостоятельно качество предметов определить и назвать может крайне редко, чаще использует словесные штампы. Речевые высказывания бедны, чаще всего заимствованы от окружающих (транслируют высказывания взрослых). Только с мотивацией и помощью взрослого может передвигаться в знакомом пространстве. Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Крайне редко выполняет единичные практические действия с помощью словесной инструкции взрослого, но не корректирует их по указанию взрослого.

Ждет одобрения со стороны взрослого. При возникновении трудностей могут отмечаться негативные реакции.

По результатам наблюдения *использование мышления, памяти и речи как компенсаторных функций* соответствует *второму подуровню*.

### *II.3 Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение)*

Навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве не сформированы. Не проявляет интереса к деятельности и взаимодействию со взрослым. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх выполнения деятельности, отказ от деятельности. Невозможность выполнения действий, движений либо крайняя их непродуктивность и неуверенность. Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Представления о предметах и действиях с ними достаточно ограничены. Имеют представления о способе выполнения некоторых действий. Не всегда выполняют деятельность полностью. Встречаются отказы от выполнения новой деятельности. При выполнении действий отмечается неуверенность, неловкость.

Ориентировка на собственном теле не сформирована. Отсутствуют навыки мобильности и ориентировки в пространстве. Отмечается выраженная неуверенность и страх при самостоятельном передвижении, как в незнакомом, так и в знакомом помещении. Не сформировано представление о предметах, находящихся в помещениях. При передвижении натывается на шкафы и стены, судорожно цепляется руками за мебель, боясь упасть. Увереннее чувствует себя только тогда, когда рядом находятся взрослые, особенно мама. Пространственные представления не сформированы. Самостоятельно не определяет местоположение шкафчика, игрушек и своего места за столом.

Передвижение по лестнице затруднено: поднимается и спускается неуверенно, с поддержкой взрослого.

По результатам наблюдения самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение) соответствует *второму подуровню*.

### **III. Психосоциальное развитие**

#### *III.1 Эмоционально-волевая сфера*

Эмоционально неустойчива, импульсивна. Реакция на замечания не всегда адекватная. Часто проявляет негативизм при принуждении к самостоятельным или совместным действиям: хмурит брови, раскачивает голову из стороны в сторону, на лице проявляются непроизвольные подергивания губ, носа.

Сильное возбуждение и раздражение сопровождается резкими голосовыми реакциями, переходящими в крик, стереотипными раскачиваниями, трясением кистями рук.

Положительные эмоции и активность проявляются на подгрупповых музыкальных занятиях при разучивании и пении песен. С удовольствием поет вместе с детьми, по просьбе детей и взрослых, что может служить основой формирования коммуникативных навыков общения с детьми.

Наблюдается быстрая утомляемость, недостаточность внимания и снижение работоспособности. Признаки утомления проявляются в нервозности, в раскачивании из стороны в сторону или вперед-назад, в бросании предметов и игрушек.

В этом случае на помощь приходит мама, которая может успокоить и ослабить напряжение ребенка. Такое поведение характерно для тотально слепых детей: тревожность и фобия у них чаще проявляется при столкновении с неизвестным миром вещей и людей.

По результатам наблюдения эмоционально-волевая сфера соответствует *первому подуровню*.

### *III.2 Общение*

Впервые месяцы посещения группы кратковременного пребывания общаться с незнакомыми людьми отказывается. Предпочитает общение с мамой, первое время всегда находящейся рядом с Машей; при этом успокаивается, уравнивается во время контактов с педагогом. Проявляет желание вступать во взаимодействие со взрослыми и сверстниками, но преобладает ограниченное общение.

При неожиданном обращении к Маше взрослого или ребенка у нее проявляется выраженная негативная реакция. Отвергает тактильные контакты со стороны незнакомых людей, иногда просто пугаясь от неожиданности. Самостоятельно не старается устанавливать коммуникацию.

В контакт со сверстниками и взрослыми вступала постепенно. Адаптационный период длился около шести месяцев. Когда девочка привыкала к обстановке детского сада, мама начала оставлять Машу с детьми и педагогами.

По результатам наблюдения общению соответствует *первому подуровню*.

*Рекомендовано* посещение ребенком группы кратковременного пребывания в течение одного года.

## **7. Рекомендуемые разделы Программы**

Пропедевтическая вариативная индивидуальная программа по развитию осязания у ребенка с глубокими нарушениями зрения как средства преодоления последствий нарушения зрения включает 4 раздела:

Раздел 1. Развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов.

Раздел 2. Обучение использованию сенсорных эталонов в процессе обследования объектов.

Раздел 3. Обучение обследованию предметов в окружающем пространстве.

Раздел 4. Использование осязания в процессе различных видов деятельности.

## **8. Содержание Программы**

### **Раздел 1. Развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов**

Формировать знания о строении и возможности рук. Обучать девочку различным двигательным актам, тренирующим действия пальцев (найти на деревянной планке все дырочки и положить в них бусинки) др.

Упражнять девочку в совершении микро- и макродвижений по типу: «пальчики гуляют по столу»; «руки ищут, где на столе лежат книги, игрушки и т.д.».

Обучать приемам сопряженного взаимодействия обеих рук при обследовании предметов с выраженной геометрической формой: мяч круглый, яйцо овальное, кубик квадратный, пирамидка треугольная и т.д.

Познакомить с рельефными линиями: прямыми, волнистыми, прерывистыми и узорами из кругов, овалов, квадратов, прямоугольников и линий, их соединяющих в узор.

Познакомить с приемами массажа кистей рук с помощью предметов: шишки, массажного мяча, грецкого ореха.

*Дидактические игры и упражнения:* «Разложи каждую бусинку в свой домик», «Пальчики идут на прогулку», «Две руки идут навстречу друг другу», «Найди куклу», «Найди игрушку, с которой хочешь поиграть», «Подержи мяч двумя руками», «Собери пирамидку», «Найди яйцо», «Узнай кубик», «Проведи рукой прямую линию», «Покажи волнистую линию», «Узнай прерывистую линию», «Найди такой же узор».

## **Раздел 2. Обучение использованию сенсорных эталонов в процессе обследования объектов**

Формировать у девочки представление об осязательном способе обследования круглых форм с помощью эталонов формы – шара и круга. Учить узнавать круг-шар, прямоугольник-призма, треугольник-конус, квадрат-куб, правильно вести обследование двумя руками. Формировать обследующие и контролируемые функции рук.

Учить находить объекты разной формы и структуры поверхности.

*Дидактические игры и упражнения:* «Подбери все шары», «Познакомься, это круг», «Узнай квадрат и найди предметы квадратной формы», «Собери кубики в коробки: большие кубики в большую коробку, маленькие кубики в маленькую коробку», «Разложи прямоугольники: от большого прямоугольника к маленькому по порядку», «Узнай, кто это? Работай двумя руками».

## **Раздел 3. Обучение обследованию предметов в окружающем пространстве**

Продолжать учить дифференцировать форму предметов (игрушки): выбирать из двух – трех предложенных предметы шаровидной формы осязательным способом при предъявлении эталона.

Учить дифференцировать форму рельефных и объемных предметов (игрушки, овощи, фрукты, предметы быта): выбирать осязательным способом по предъявленному эталону из двух-трех предложенных предметов разной формы объект соответствующей формы и размера.

Учить определять форму предметов в окружающем пространстве.

*Дидактические игры и упражнения:* «Чудесный мешочек», «Угадай, что лежит в руке», «Найди игрушки круглой



формы», «Узнай овощи и фрукты в рельефном рисунке», «Найди маленький мяч среди больших мячей», «Найди у игрушки круглые части», «Найди в шкафу игрушки, которые я назову».

#### **Раздел 4. Использование осязания в процессе различных видов деятельности**

Развивать познавательные потребности Маши к общению с новыми объектами и их изучению. Для снятия страха ребенка перед незнакомыми объектами предварять его действия вербальными описаниями и сообщениями о том, что ожидает получить ребенок от прикосновения с объектом.

Закреплять навыки осязания в различных видах деятельности: бытовой, игровой.

*Дидактические игры и упражнения:* «Найди, что здесь мокрое и что сухое», «Найди теплую игрушку», «Найди холодную игрушку», «Причеши куклу и себя», «Искупаем куклу», «Налей в баночку воды», «Протри мокрой тряпочкой стол», «Протри сухим полотенцем посуду для куклы», «Положим куклу спать».

### **9. Условия реализации Программы**

#### ***Эргономические условия***

Продолжительность непрерывной тактильной работы: 3–4 минуты.

Требования к деятельности:

– Организация практической деятельности, требующей обследования предметов и явлений окружающего мира, выявления и классификации их разнообразных свойств.

– Обеспечение активного взаимодействия с предметами на основе осязательных ощущений.

– Использование осязания в специфических для детей дошкольного возраста видах деятельности.

- Пропедевтические занятия по включению в новые виды деятельности или по овладению новыми навыками.
- Постоянный контроль за осанкой.
  - Частая смена видов деятельности.
- Дозированное выполнение заданий.
- В процессе деятельности соблюдение правила: от совместной деятельности к совместно-разделенной и позднее к самостоятельной деятельности.
- Выстраивание деятельности в соответствии с актуальными потребностями ребенка

### ***Характер пособий и дидактического материала***

Преобладающий вид пособий:

- бисенсорные;
- модели, макеты, мелкие игрушки.

### **Основные подходы к коррекционно-образовательной работе**

Учет влияния средовых факторов:

- среда как воспитывающий и развивающий фактор;
- осуществление взаимодействия с ребенком на высоком уровне культуры общения и поведения;
- воспитание в условиях принятия ребенка и уважения его личности;
- обеспечение полноценных эмоционально-деловых контактов со сверстниками и взрослыми.

### **Приемы организации деятельности ребенка**

1. Соблюдение деятельностного подхода:

- выстраивание системы деятельности в соответствии с актуальными потребностями и возможностями;
- взаимодействие следует строить на убеждении, спокойным, доброжелательным тоном голоса с подчеркнутым уважением личности ребёнка.

2. Отмечать успехи, достижения, старания ребёнка.

3. Представлять образцы деятельности, критерии правильности ее выполнения.

4. Дозирование нагрузки (чередование отдыха и занятий).

5. Предлагать задания эмоционально окрашенные.

6. В процессе работы требуется помощь направляющего и стимулирующего характера, а также контроль со стороны взрослого.

7. Щадящий режим, индивидуальный подход, чередование видов нагрузки.

8. Подключать мануальные исследовательские действия при знакомстве с объектом, сравнении предметов.

### **Рекомендуемые приемы деятельности**

Специальные приемы выполнения деятельности ребенком:

– Алгоритмизация деятельности, обязательное словесное сопровождение всех действий, стимуляция речевой активности.

– Коррекционные приемы по определению размеров, сравнительный разбор объектов, подключение мануальных исследовательских действий при знакомстве с предметом, сравнении объектов.

– Во всех видах деятельности использовать приемы осязательного соотнесения.

# **Пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная программа по развитию зрительного восприятия для Алены Ч.**

## **1. Пояснительная записка**

Настоящая пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная программа (далее – Программа) составлена с учетом специфики развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения с учетом требований Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) от 17 октября 2013 г. № 1155.

Стандарт определяет необходимость обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей, а настоящая Программа учитывает своеобразие индивидуального развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения.

В соответствии с Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для слепых детей раннего и дошкольного возраста с учетом индивидуальных образовательных потребностей дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в Программе особое место занимает пропедевтическая работа как основа для формирования навыков и умений пользоваться осязанием в различных видах деятельности и как средство компенсации отсутствующего зрения.

Пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная программа способствует повышению эффективности коррекционной работы в условиях реализации ФГОС ДО.

**Основная цель Программы**– формирование представлений о способах зрительного восприятия предметов и активизации зрительных контактов за счет использования оптических средств коррекции и коррекционно-компенсаторных средств упорядоченного анализа и синтеза признаков предметов. Программа представлена как пропедевтическая основа для формирования навыков и умений пользоваться остаточным зрением и сохранными анализаторами в различных видах деятельности. В содержании раздела программы по развитию зрительного восприятия представлены задачи формирования представлений о сенсорных эталонах, развития зрительной реакции на предметы окружающего мира, умения замечать их форму, цвет, формировать действия с предметами, воспитывать интерес к окружающему миру.

Построение Программы представляет определенную поэтапную систему формирования компенсаторных навыков, с включением зрительной ориентации в специально созданных условиях. Последовательность реализации задач отражена в тематическом планировании, начиная от обучения пониманию ребенком возможностей своего зрения до обучения использованию различных сохранных анализаторов.

Каждый раздел программы предполагал решение определенных задач, исходя из особенностей процесса наращивания знаний, навыков и умений Алены. В связи с тем, что у Алены зрительное восприятие недостаточное, фрагментарное и неточное, а она все-таки предпочитала пользоваться зрением как основным способом ориентации в окружающем мире, компенсаторное поведение не было сформировано.

При этом особым требованием проведения всех занятий был учет офтальмо-гигиенических условий, степень нагрузки на зрение, упражнения для активизации зрительных функций.

## **2. Обоснование необходимости реализации данной программы, определения ведущей линии развития ребенка, его потенциальных возможностей**

По результатам наблюдения выявлено, что наиболее сохранной линией развития ребенка является его психосоциальное (эмоционально-волевая сфера и общение) и компенсаторное развитие. Наибольшие проблемы констатировались при изучении сенсомоторной и познавательной сфер. Данные проблемы обусловлены недостаточным уровнем сформированности способов зрительного восприятия ребенка, а также неумением использовать сохранные анализаторы при познании окружающего мира. Поэтому, основой для составления Программы ведущей линией психофизического и личностного развития ребенка на данный момент является линия развития сенсомоторной и познавательной сфер, в частности – развитие зрительного восприятия. При реализации Программы необходимо опираться на наиболее сохранные стороны развития ребенка. В нашем случае – это психосоциальное и компенсаторное развитие (в частности – мышление и речь). При развитии зрительного восприятия необходимо уделять внимание развитию сохранных анализаторов (осязание, слух).

### **3. Место программы в общей системе работы образовательной организации. Направленность программы, формы организации коррекционной работы с конкретным ребенком**

Предлагаемая Программа разработана как пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения.

Обучение детей по Программе проводит специальный психолог и учитель-дефектолог на коррекционных индивидуальных занятиях в рамках группы кратковременного пребывания или Лекотеки.

Принцип реализации Программы состоит в единстве коррекционной работы с ребенком и его окружением, прежде всего с родителями. Программа предполагает актуализацию специальных способов деятельности с подключением осязания в жизнедеятельности ребенка (дома, на прогулке).

При условии успешного освоения ребенком индивидуальной программы возможно его включение в подгрупповые формы работы на коррекционных занятиях с обязательным сопровождением взрослым.

### **4. Сроки и время реализации программы**

Реализация Программы рассчитана на 1 учебный год. При этом осуществляется мониторинг продвижения ребенка (не реже 1 раза в 3 месяца), а содержание программы может корректироваться с учетом актуальных возможностей ребенка и предполагаемой зоны его ближайшего развития.

### **5. Участники реализации программы.**

Участниками реализации программы являются специальный психолог, учитель-дефектолог, родители.

## 6. Характеристика на ребенка (по результатам диагностического наблюдения)

*Алена Ч., поступила в детский сад в 4 года. До этого времени коррекционную помощь не получала.*

### **Анамнез**

Девочка от первой, нормально протекающей беременности, первых благополучных родов, проходивших в срок, без осложнений. Вес при рождении 3 700 гр., рост 52 см. Зрение было сохранно.

Комплекс оживления появился в 2,5 месяца. В 5,5 месяцев научилась сидеть. В 7 месяцев встала на ножки в кроватке. В 10 месяцев самостоятельно пошла. Первые слова появились в 9 месяцев. Психофизическое и моторное развитие соответствовало норме.

В один год и семь месяцев получила черепно-мозговую травму (выпала из окна четвертого этажа). После чего было потеряно зрение. Через 37 дней у девочки появилось остаточное зрение Vis в пределах – 0,01.

Данные разных медицинских специалистов, медикаментозное лечение и рекомендации для педагогов по оказанию помощи ребенку с учетом состояния зрения и здоровья ребенка представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Индивидуальная клинико-психологическая карта Алены

<b>Медицинские специалисты</b>	<b>Диагноз и прогноз</b>	<b>Рекомендации</b>
<b>Офтальмолог</b>	На фоне травмы головы. Отслоение сетчатки, светобоязнь. Острота зрения в пределах 0,01. на оба глаза. Тяжелое прогресси-	<i>Рекомендации для педагогов:</i> – щадящий режим зрительной работы; – освещение максимальное, но не слепящее; – посадка в 1 ряду;



	<p>рующее заболевание сетчатки глаза.</p> <p>Возможно ухудшение зрения в сумерках и сужение поля зрения по типу трубочного зрения и скотомы, нарушение остроты зрения, цветоощущения</p>	<p>– пособия крупные с окантовкой в общем плане и фрагментарно;</p> <p>– цветовая гамма насыщенная;</p> <p>– использование компьютерных технологий;</p> <p>– развитие компенсаторных возможностей психических процессов за счет сохранных анализаторов для успешной ориентации в окружающем мире</p>
<b>Психоневролог</b>	<p>Последствия раннего органического поражения центральной нервной системы с церебростеническим синдромом. При интеллектуальной нагрузке наступает быстрое снижение работоспособности, утомляемость. Наблюдаются трудности при пространственной ориентировке. Во второй половине дня жалуется на головную боль. Отмечается недостаточность развития мелкой моторики</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <p>– общеукрепляющие препараты;</p> <p>– витаминотерапия;</p> <p>– ноотропы;</p> <p>– физиолечение;</p> <p>– занятия ЛФК.</p> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <p>– сочетать задачи по развитию остаточного зрения, зрительно-го восприятия и ориентировки в пространстве с упражнениями двигательного характера;</p> <p>– дозировать нагрузку на зрение;</p> <p>– предупреждать утомление, предоставляя отдых во время занятий;</p> <p>– упражнения по развитию мелкой моторики включать в каждое коррекционное и образовательное занятие</p>
<b>Гастроэнтеролог</b>	<p>Дисбактериоз. Через 2-3 часа после еды ребе-</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <p>– витамины группы B5, B15,</p>

	нок жалуется на боли в животе. Стул неустойчивый. Девочка быстро утомляется, часто болеет простудными заболеваниями	бифидумбактерин; – обеспечить рациональное питание с учетом заболевания. <i>Рекомендации для педагогов:</i> – не допускать стрессовых ситуаций для ребенка; – консультации для родителей по правильной организации питания дома; – профилактика переутомления
<b>Ортопед</b>	Плоскостопие. После большой физической нагрузки или длительной ходьбы девочка жалуется на боли в ногах. Чаще всего боль появляется во второй половине дня	<i>Медицинские назначения:</i> – массаж стоп; – общий массаж; – занятия ЛФК. <i>Рекомендации для педагогов:</i> – правильное освещение рабочего места ребенка; – ходьба босиком по различным поверхностям, массирующим стопу
<b>Педиатр</b>	Ожирение 2 степени, IV группа здоровья	Занятия ЛФК

**Социальный статус.** Девочка воспитывается в полной благополучной семье. Кроме Алены в семье еще маленький ребенок.

Родители много времени и сил отдали лечению Алены от последствий черепно-мозговой травмы.

Большие надежды возлагали на специальные занятия с дефектологом в детском саду. Дома много читали девочке сказок, стихов, которые она с удовольствием пересказывала, но не понимала значения большого количества слов, наблюдался вербализм.

## **Результаты психолого-педагогической диагностики**

### **I. Сенсомоторная и познавательная сферы**

#### *I.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)*

Из-за превышения веса тела мобильность ограничена, отмечается гиподинамия. Походка при передвижении неуверенная, настороженная; движения принудительные, нескоординированные. Отмечаются неравномерность ходьбы, практически отсутствуют бег и другие виды основных движений.

Мелкая моторика недостаточно развита. Отмечается неловкость движений, нарушение координации. Значительно снижена подвижность пальцев рук. Особые сложности в выполнении мелких движений пальцами испытывает в процессе лепки, аппликации, застегивании одежды, трудно дается работа с ножницами. Затруднено выполнение заданий, предполагающих действия с мелкими предметами на плоскости стола, на листе бумаги (игры с мозаикой, лабиринты и др.).

По результатам наблюдения моторное развитие ребенка соответствует *второму подуровню*.

#### *II.2 Зрительное восприятие*

Способы зрительного восприятия не сформированы. Снижена способность фиксации взора, локализации заданных объектов из множества других (в окружающем пространстве). Испытывает значительные трудности при узнавании реальных предметов и игрушек. Во время рассматривания близко приближает предмет к глазам, присматривается к ним, долго ощупывает. Нарушение зрения не дает информации о целостности объектов, поэтому не узнает предметы и их изображения. Недостаточно усвоены сенсорные эталоны и действия по их использованию. Не сформирована устойчивая связь между эталоном формы и словом. Из геометрических форм знает круг и квадрат; из цветов спектра выделяет красный и зеленый. Определяет величину предметов по общему объему: определяет

большую и маленькую игрушку. Не владеет способами ранжирования нескольких элементов, различных по величине, в возрастающем или убывающем порядке.

По результатам наблюдения зрительное восприятие ребенка соответствует *третьему подуровню*.

### *II.3 Познавательное развитие.*

Познавательный интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. Присутствует хаотичность, не целенаправленность ориентировочных и обследовательских действий. Обобщающие понятия единичные. Затруднено соотнесение слова с предметом, не может самостоятельно обозначить словом качество предмета, действие или явление. Представления о предмете: схематичные, неточные, фрагментарные, отсутствует целостность.

Недостаточно сформированы ориентировочные реакции на цвет, форму, величину объектов окружающего мира. Снижена возможность дифференцировки объектов по сенсорным характеристикам.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

По результатам наблюдения познавательное развитие ребенка соответствует *второму подуровню*.

## **II. Компенсаторное развитие**

*II.1 Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния)*

При восприятии объектов или предметов не использует сохранные анализаторы или используют их неспецифически и непродуктивно. Не осуществляет специфическое обследование объектов с помощью осязания. Не использует слух, обоняние и осязание как средство восполнения недостаточной зрительной функции.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

По результатам наблюдения *использование сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния)* ребенка соответствует *третьему подуровню*.

## *II.2 Мышление, речь, память*

Наглядно-образное мышление развито недостаточно. Легче даются задания, выполняемые в наглядно-действенном плане. Проводит элементарные обобщения. Дифференцировка предметов, имеющих сходные признаки и свойства, затруднена; обобщения производятся в более суженной сфере опыта. При узнавании малознакомых предметов внутренние и существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выступают побочные следовые, иногда очень отдаленные связи. Сравнения чаще всего проводит по второстепенным признакам, которые наиболее ярко отражены в предметах и изображениях. Может выделить 4-й лишний предмет, но не может объяснить, почему так сделала. Зрительно-пространственные представления сформированы недостаточно. Девочка не уверена в своих силах, тревожна.

Снижена продуктивность запоминания материалов. Преобладание слуховой памяти. Запоминание материала, имеющего смысловые связи, протекает успешнее, нежели материала, не связанного смысловыми отношениями. Узнавание объектов осуществляет замедленно. Характерно неспецифическое узнавание объектов, ранее воспринимавшихся, по второстепенным, несущественным, неспецифическим признакам, что объясняется трудностями, испытываемыми при выделении существенных, специфических признаков.

Речевое развитие обеднено. Понимает обращенную к ней речь в пределах ситуации. Активный и пассивный словарь

недостаточно развиты, страдает описательная речь; не достает чувственной основы слов. Наблюдается снижение внешних проявлений эмоций и ситуативных выразительных движений.

По результатам наблюдения использование мышления, речи, памяти как средств компенсации зрительной недостаточности ребенка соответствует *первому подуровню*.

*II.3 Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение)*

Навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки сформированы недостаточно. Старается проявлять самостоятельность, однако при этом отмечается крайняя неаккуратность, неряшливость. В некоторых случаях нужна помощь взрослого, например, при пользовании туалетом.

Девочка самостоятельно и с удовольствием принимает пищу. Однако в силу низкой остроты зрения, недоразвития мелкой моторики, несформированности предметных действий оставляет много крошек, проливает жидкость из кружки. Самостоятельно пользуется ложкой, неумело пользуется вилкой, забывает использовать салфетку. Выходя из-за стола, всегда благодарит за обед.

Чистит зубы и умывается мылом под контролем взрослого.

При одевании расстегивает и застегивает пуговицы крупных размеров самостоятельно. Застегивать обувь с помощью липучки или шнуровать не может. Часто обращается за помощью к взрослым.

Интерес к предметной деятельности неустойчивый, избирательный. Действия с игрушкой стереотипны, функционально не развернуты, не продуктивны по содержанию. Это связано с ограничением представлений о предметах и способах действий с ними.

Инициативу при выполнении трудовых действий не проявляет. С удовольствием выполняет посильные трудовые поручения по инициативе взрослого: собирает опавшие листочки в корзинку на прогулке, раскладывает коробки с фломастерами для занятий рисованием.

С конструктором работает медленно, неуверенно, испытывает трудности при зрительном восприятии его деталей. Осязательное восприятие как средство компенсации зрительной недостаточности не использует.

Все задания начинает выполнять охотно, однако не всегда выполняет их правильно и доводит до конца. В целом деятельность Алены недостаточно целенаправленна, отсутствует критическое отношение к результатам деятельности.

На прогулке ходит рядом с воспитателем, сторонится бегущих детей, в силу нарушений зрения не может наблюдать за некоторыми объектами природы. На музыкальных занятиях охотно разучивает песни, быстро запоминает текст, с удовольствием поёт. На занятиях физкультурой, ЛФК, ритмикой затрудняется в выполнении упражнений.

Навыки мобильности сформированы в недостаточной мере. Передвигается самостоятельно, при этом часто натывается на встречающиеся предметы, получает травмы. Это ограничивает опыт ориентировки в пространстве.

Самостоятельно находит свой шкафчик, свое место за столом, но на это уходит больше времени, чем у других детей. Испытывает затруднение при ориентировке в групповой комнате, затрудняется в нахождении игровых уголков. Подниматься и спускаться по лестнице может с помощью взрослых.

Испытывает значительные трудности при ориентировке в рабочем пространстве при выполнении заданий, что обусловлено низкой остротой зрения. Пространственные представления сформированы не в полном объеме.

По результатам наблюдения *самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение)* соответствуют *первому подуровню*.

### **III. Психосоциальное развитие**

#### *III.1 Эмоционально-волевая сфера*

Девочка часто настороженна, недоверчива, как будто чего-то опасается. Вместе с тем, по мере общения, чувствуя доброжелательность педагога, напряжение и тревожность стали нивелироваться. Не отказывается от взаимодействия со взрослым, иногда проявляет интерес к взаимодействию с ним. Положительно эмоционально реагирует на успешные результаты собственной деятельности, поощрения со стороны взрослого. Пытается, но испытывают затруднения в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах. Эмоциональное состояние отмечается колебаниями настроения. Эмоциональные реакции однообразны, стереотипны. Снижена произвольность эмоций.

#### *III.2 Общение*

Девочка в речевом общении медлительна, использует односложные предложения. В контакт с детьми вступала осторожно, с напряжением. В начале пребывания в детском саду девочка держалась отчужденно. Позже Алена старалась играть с отдельными ребятами, выполняла поручения взрослых. Девочка была замкнута, малообщительна, неуверенна. В детском саду не плакала, но грусть была выражена, а вечером напряженно ждала маму.

После адаптации к детскому саду, у Алены отмечались желания участвовать в играх с игрушками, просмотре картинок в книжках. После прочтения сказки, сама пытается ее пересказать, привлекая этим внимание сверстников. Быстро заучивала тексты стихотворений. А позже вообще могла подолгу пересказывать сказки детям, которые ей читали дома. В свободное вре-



мя по инициативе воспитателя с удовольствием рассказывает интересные истории для детей группы.

По результатам наблюдения *психосоциальное развитие ребенка* соответствуют *первому подуровню*.

*Рекомендовано* посещение ребенком группы кратковременного пребывания в течение одного года.

## **7.Рекомендуемые разделы программы**

Пропедевтическая вариативная индивидуальная программа по развитию зрительного восприятия у ребенка с глубокими нарушениями зрения как средства преодоления последствий нарушения зрения включает 5 разделов:

Раздел 1. Развитие зрительной реакции на предметы окружающего мира.

Раздел 2. Формирование представлений об эталонах цвета.

Раздел 3. Развитие способности к различению величины предметов.

Раздел 4. Формирование умения видеть движущиеся объекты.

Раздел 5. Формирование умений воспринимать иллюстративно-графический материал.

## **8. Содержание программы**

**Раздел 1. Развитие зрительной реакции на предметы окружающего мира**

Развивать интерес к рассматриванию предметов окружающего мира.

Формировать умение выделять форму предметов.

Подбирать предметы и их признаки по принципу сходства и отличия формы.

Учить узнавать силуэтные и контурные изображения предметов.

*Дидактические игры и упражнения:* «Узнай на ощупь», «Предметное лото», «Угадай, что это», «Подбери предметы по форме», «Найди и назови», «Подбери силуэт и картинку к предмету», «Найди в группе желтые флажки», «Найди разные по форме игрушки», «Выбери нужный контур», «Мы с тобой построим дом», «Слушай, точно выполняй»

## **Раздел 2. Формирование представлений об эталонах цвета**

Различать и называть основные цвета (красный, желтый, зеленый, синий, коричневый, черный) реальных предметов и их изображений.

Учить находить предметы определенного цвета в окружающем мире.

Учить группировать однородные предметы по признаку цвета; раскладывать предметы по насыщенности цвета (3 оттенка).

*Дидактические игры и упражнения:* «Помоги ежику собрать фрукты в корзину», «Собери красную мозаику», «Собери зеленые бусы», «Положи в корзинку желтые и коричневые листочки», «Подбери пару», «Найди все синие предметы в группе», «Разложи предметы красного цвета и их оттенки», «Выложи цветок», «Подбери по цвету», «Составь цветочную поляну».

## **Раздел 3. Развитие способности к различению величины предметов**

Учить различать, выделять и сравнивать величину предметов (большой, маленький).

Обучать навыкам зрительно-осязательного измерения величины предметов способами наложения, приложения.

Учить различию величины в 3-х предметах от большого – к маленькому и наоборот.

*Дидактические игры и упражнения:* «Чудесный мешочек», «Подбери маленькие предметы», «Найдем всех маленьких

и всех больших животных», «Что больше, что меньше», «Разложи предметы от маленького к большому», «Найди самый большой предмет», «Узнай величину предмета способом наложения», «В гостях у семьи медведей», «Книжки-малышки».

#### **Раздел 4. Формирование умения видеть движущиеся объекты**

Обучение видения движущихся объектов с применением оптических средств. Вести наблюдение с применением бинокля за движущимися объектами (транспортом, движением человека и др.).

Проследивать на расстоянии с помощью оптических средств действия другого человека.

*Дидактические игры и упражнения:* «Прокати санки с горки», «Угадай, какая машина едет быстрее», «Скажи, что делает мальчик», «Кто идет медленнее, взрослый человек или ребенок», «Угадай, что я делаю», «Я скажу, а ты покажи», «Мы едем, едем, едем в далекие края», «Машины и светофор», «Проследи за движением цветка», «Какого цветка не стало».

#### **Раздел 5. Формирование умений воспринимать иллюстративно-графический материал**

Учить различать, понимать изображение предметов на картинке.

Учить соотносить изображения на картинке с реальными объектами.

Учить выделять и называть предметы вокруг себя и в ближайшем окружении по предложенным изображениям этих предметов на картине.

*Дидактические игры и упражнения:* «Назови, что нарисовано», «Узнай, кто на картинке», «Подбери к предмету его изображение», «Выбери предмет на картинке, который тебе понравился», «Найди такой же предмет», «Найди к предмету его картинку», «Найди и назови такую же игрушку».

## **9. Условия реализации программы**

### ***Эргономические условия***

Продолжительность непрерывной зрительной работы: 5 минут.

Продолжительность непрерывной тактильной работы: 3–4 минуты.

Требования к деятельности:

– Организация практической деятельности, требующей обследования предметов и явлений окружающего мира, выявления и классификации их разнообразных свойств.

– Обеспечение активного взаимодействия с предметами на основе зрительно-осязательных ощущений.

– Использование осязания в специфических для детей дошкольного возраста видах деятельности.

– Пропедевтические занятия по включению в новые виды деятельности или по овладению новыми навыками.

– Постоянный контроль за осанкой.

– Частая смена видов деятельности.

– Дозированное выполнение заданий.

– В процессе деятельности соблюдение правила: от совместной деятельности к совместно-разделенной и позднее к самостоятельной деятельности.

– Выстраивание деятельности в соответствии с актуальными потребностями ребенка, возможностями зрительного анализатора.

### ***Характер пособий и дидактического материала***

Преобладающий вид пособий:

– Бисенсорные.

– Яркие насыщенные изображения аппликационного варианта.

– Модели, макеты, мелкие игрушки.

- Предпочтительнее заполненные фигуры по сравнению с контурными.
- Иллюстративный материал максимально приближен к реальности, имеет четкую форму.
- Демонстрационный материал показывают на контрастном с цветом фоне.
- Исключить наложение одного предмета на другой (кроме специальных заданий), особенно при знакомстве с предметом.

Величина:

- крупные объекты, детали которых для близости не менее 2–3 см, для дали 7 см.
- Мелкие натуральные объекты заменить увеличенными.
- Изобразительными пособиями без мелкой детализации.
- Угловые размеры изображения в пределах  $3^{\circ}$  –  $35^{\circ}$ .

Цветоисполнение – преимущественно в оранжево-желтых и зеленых тонах.

Контраст – максимальный.

Насыщенность – максимальная.

Контурирование – четкое.

Загруженность перцептивного поля – минимальная; угловые размеры перцептивного поля от  $10^{\circ}$  до  $50^{\circ}$ .

### **Основные подходы к коррекционно-образовательной работе**

Учет влияния средовых факторов:

- среда как воспитывающий и развивающий фактор;
- среда как фактор стимуляции зрительных функций и развития зрительного восприятия;
- осуществление взаимодействия с ребенком на высоком уровне культуры общения и поведения;

– воспитание в условиях принятия ребенка и уважения его личности;

– обеспечение полноценных эмоционально-деловых контактов со сверстниками и взрослыми.

### **Приемы организации деятельности ребенка**

– Дозированное выполнение заданий.

– Задания на зрительное восприятие на первых этапах выполнять в наглядно-действенном плане.

– Подключать мануальные обследовательские действия при знакомстве с объектом, сравнении предметов.

– Частая смена видов деятельности.

### **Рекомендуемые приемы деятельности**

Специальные приемы выполнения деятельности ребенком:

– Алгоритмизация деятельности, обязательное словесное сопровождение всех действий, стимуляция речевой активности.

– Специальные приемы формирования зрительных способов восприятия.

– Коррекционные приемы по определению размеров, сравнительный разбор объектов, подключение мануальных обследовательских действий при знакомстве с предметом, сравнении объектов.

– Во всех видах деятельности использовать приемы зрительно-осязательного, осязательно-зрительного соотнесения.

# **Пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная программа по формированию коммуникативной деятельности для Толи Т.**

## **1. Пояснительная записка**

Настоящая пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная программа (далее – Программа) составлена с учетом специфики развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения с учетом требований Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) от 17 октября 2013 г. № 1155.

Стандарт определяет необходимость обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей, а настоящая Программа учитывает своеобразие индивидуального развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения.

В соответствии с Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для слепых детей раннего и дошкольного возраста с учетом индивидуальных образовательных потребностей дошкольников с глубокими нарушениями зрения в Программе особое место занимает пропедевтическая работа как основа для формирования навыков и умений пользоваться осязанием в различных видах деятельности и как средство компенсации отсутствующего зрения.

Пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная программа способствует повышению эффективности коррекционной работы в условиях реализации ФГОС ДО.

**Основная цель Программы**– формирование коммуникативной деятельности ребенка, что обеспечивало возможность расширения контактов с окружающим миром и людьми, а также введения ребенка в другие образовательные программы.

Программа направлена на приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным); развитие адаптивных способностей; развитие коммуникативных навыков (заинтересованность во взрослом как в партнере по деятельности, источнике интересных сведений; желание общаться; позитивное отношение к сверстникам; умение выражать свое эмоциональное состояние); развитие уверенности в себе (формирование адекватной самооценки и уровня притязаний в реальных жизненных ситуациях); развитие рефлексии.

## **2. Обоснование необходимости реализации данной программы, определения ведущей линии развития ребенка, его потенциальных возможностей**

По результатам наблюдения выявлено, что наиболее сохранными линиями развития ребенка является его сенсорная и познавательные сферы, а также компенсаторное развитие. Наибольшие проблемы констатировались при изучении эмоционально-волевой сферы и общения (психосоциальное развитие). Данные проблемы являются препятствием к развитию других линий психического развития ребенка. Поэтому, основой для составления программы ведущей линией психофизического и личностного развития ребенка на данный момент является линия психосоциального развития (общение, коммуникативная деятельность). При реализации программы необхо-



димо опираться на наиболее сохранные стороны развития ребенка. В нашем случае – это сенсомоторное и познавательное развитие, а также уделять внимание развитию сохранных анализаторов (осязание, слух).

### **3. Место программы в общей системе работы образовательной организации. Направленность программы, формы организации коррекционной работы с конкретным ребенком**

Предлагаемая Программа разработана как пропедевтическая вариативная индивидуальная коррекционная для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения.

Обучение детей по Программе проводит специальный психолог и учитель-дефектолог на коррекционных индивидуальных занятиях в рамках группы кратковременного пребывания или Лекотеки.

Принцип реализации Программы состоит в единстве коррекционной работы с ребенком и его окружением, прежде всего с родителями. Программа предполагает актуализацию специальных способов деятельности с подключением осязания в жизнедеятельности ребенка (дома, на прогулке).

При условии успешного освоения ребенком индивидуальной программы возможно его включение в подгрупповые формы работы на коррекционных занятиях с обязательным сопровождением взрослым.

### **4. Сроки и время реализации программы**

Реализация Программы рассчитана на 1 учебный год. При этом осуществляется мониторинг продвижения ребенка (не реже 1 раза в 3 месяца), а содержание программы может корректироваться с учетом актуальных возможностей ребенка и предполагаемой зоны его ближайшего развития.

## **5. Участники реализации программы.**

Участниками реализации программы являются специальный психолог, учитель-дефектолог, родители.

## **6. Характеристика на ребенка**

*Толя Т., поступил в детский сад в 4 года. До этого времени коррекционную помощь не получал.*

### ***Анамнез***

Мальчик от шестой беременности, которая протекала осложненно. В первой половине – гестоз: головокружения, тошнота, потемнения в глазах. Во второй половине угроза прерывания беременности, в результате обострения пиелонефрита, перед родами наблюдались анемия и отеки. Ребенок родился в срок, роды носили стремительный характер, в результате чего у ребенка были травмы черепа с наличием гематом (кровоизлияний). Вес при рождении 2.500 гр., рост – 47 см.

К груди приложили на шестые сутки, грудное вскармливание до трех месяцев.

**Диагноз в роддоме:** внутриутробная гипоксия, асфиксия, энцефалопатия. До года в анамнезе задержка психического развития, осложненная аффективными нарушениями, задержка в развитии локомоторных функций. Психофизическое развитие не соответствовало возрастным нормам.

Комплекс оживления при появлении мамы наблюдался со значительным опозданием (к пяти месяцам) и носил не ярко выраженный характер. К этому же времени мальчик начал без поддержки держать головку. До шести месяцев проявлял беспокойство в поведении, сон носил прерывистый характер. Сидеть начал в восемь месяцев, учиться ходить начал в два года, долго ходил при поддержке взрослых. Мышечная масса тела недостаточно развита. Речь появилась после двух лет.

Данные разных медицинских специалистов, медикаментозное лечение и рекомендации для педагогов по оказанию помощи ребенку с учетом состояния зрения и здоровья ребенка представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Индивидуальная клинико-психологическая карта Толи Т.

Медицинские специалисты	Диагноз и прогноз	Рекомендации
<b>Офтальмолог</b>	<p>Аниридия (отсутствие радужки). Нистагм смешанного характера. Слабовидение. Атрофия дисков зрительного нерва слева. Частичная атрофия зрительного нерва справа. Гипоплазия макулярной зоны обоих глаз. Гиперметропия средней степени ОД, слабой степени OS. Подозрение на глаукому. Vis ОД – 0,02; OS – 0,02, с коррекцией. Сопровождается резким падением зрения. Отмечается быстрое зрительное и общее утомление. Плохо видит предметы, расположенные на близком расстоянии.</p> <p><i>Прогноз:</i> Чаще всего детская глаукома приводит к</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– постоянное ношение очков;</li> <li>– магнитотерапия 1 раз в полгода, курс лечения составляет восемь сеансов;</li> <li>– амблиотренер 20 сеансов;</li> <li>– цветотерапия (желто-зеленый фильтр) 10 сеансов;</li> <li>– лазеростимуляция;</li> <li>– иллюзион;</li> <li>– витаминотерапия.</li> </ul> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– компьютерные игры со вспышками по программе «Амблио»;</li> <li>– освещение максимальное;</li> <li>– посадка первый ряд, центр;</li> <li>– объекты крупных угловых размеров с окантовкой;</li> <li>– цветовая гамма яркая, насыщенная по тону;</li> <li>– использовать все возможности для сохранения имеющегося зрения. четкое дозирование зрительных и физических нагрузок. Лечение невролога.</li> </ul>

Медицинские специалисты	Диагноз и прогноз	Рекомендации
	слепоте	<p>Развитие резервных возможностей рефракции и аккомодации. Усиленная тренировка зрения на умение видеть вблизи.</p> <p><i>Примечания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– офтальмологические процедуры невозможны в первые дни пребывания ребенка в детском саду. Необходима его постепенная подготовка.</li> <li>– плеоптоление отменено по противопоказаниям невролога</li> </ul>
<b>Психоневролог</b>	<p>Последствия раннего органического поражения центральной нервной системы с неврозоподобным синдромом, фибрилльные судороги, задержка психического развития церебрально-органического генеза. Чаще всего настроение пониженное, ребенок склонен к монотонному плачу. Отмечаются эпизоды ночного и дневного энуреза. Плохо ориентируется в окружающем, не уверен в своих действиях. Боится всего</p>	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ноотропы, при необходимости нейролептики;</li> <li>– витаминотерапия;</li> <li>– общеукрепляющие, биостимуляторы;</li> <li>– физиолечение (электрофорез).</li> </ul> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– психологически поддержать ребенка в течение всего рабочего дня: с помощью сохранных анализаторов вызывать чувство голода перед приемом пищи;</li> <li>– во время дневного засыпания побыть рядом с ребенком пока он не уснет;</li> <li>– психокоррекция эмоционального состояния ребенка</li> </ul>

Медицинские специалисты	Диагноз и прогноз	Рекомендации
	нового, на занятиях находится в постоянной тревоге, боится, чтобы его не спросил педагог	
<b>Ортопед</b>	Нарушение осанки, плоскостопие	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– массаж стоп;</li> <li>– общий массаж;</li> <li>– занятия ЛФК.</li> </ul> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– постоянно сопровождать ребенка на физкультурных занятиях;</li> <li>– дозировать двигательную нагрузку</li> </ul>
<b>Кардиолог</b>	Функционально систолический шум. (ФСШ), вегетососудистая дистония. Ребенок метеозависим. Наблюдаются повышенная потливость и общая слабость. Возможно сердцебиение. Симптомы могут учащаться в связи с волнением и переутомлением	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– наблюдение за состоянием здоровья ребенком;</li> <li>– один раз в году назначается электрокардиограмма;</li> <li>– общеукрепляющая терапия;</li> <li>– курсы успокоительной терапии (валериана).</li> </ul> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– дозирование физической нагрузки;</li> <li>– исключение из участия в соревнованиях и эстафетах, где требуются эмоциональные и физические нагрузки</li> </ul>
<b>Хирург</b>	Пупочная грыжа	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– при стабилизации общего состояния здоровья показана операция</li> </ul>

Медицинские специалисты	Диагноз и прогноз	Рекомендации
<b>Педиатр</b>	Относится к группе частоболеющих детей ОРЗ, ОРВИ, абструктивный бронхит, ангина, IV группа здоровья	<p><i>Медицинские назначения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– закаливание: воздушные ванны.</li> </ul> <p><i>Рекомендации для педагогов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– прогулки на свежем воздухе 2 раза в день;</li> <li>– распорядок дня индивидуальный</li> </ul>

**Социальный статус.** Неполная семья, среднего уровня достатка. Взаимоотношения в семье: жесткий контроль со стороны мамы, бабушка балует ребенка. Особенности социальных воздействий: первичный контроль осуществляет мама, помогает бабушка.

### **Результаты психолого-педагогической диагностики**

#### **I. Сенсомоторная и познавательная сферы**

##### *I.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)*

Мелкая моторика недостаточно развита. Отмечается мышечная слабость мускулатуры пальцев рук, мышечная неловкость, поэтому испытывает трудности при оперировании мелкими предметами из-за отсутствия правильного захвата кисти руки. Легче даются действия с крупным конструктором, где не требуются тонкие моторные навыки. При выполнении сложных действий, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, отмечается неуверенность, неловкость. Могут отмечаться негативные реакции.

Общая моторика слабо развита, движения рассогласованные, координация и равновесие нарушены. Из-за отсутствия образов двигательных актов не может повторить их вместе с

педагогом. Вместе с тем, Толе понравились занятия физической культурой, однако к выполнению физических упражнений, подходит избирательно, отказывается от тех движений, которые даются вновь. На общих физкультурных занятиях бывать отказался. Здесь он чувствует себя очень неуверенно, быстрых двигательных актов избегает.

Круг представлений о предметах крайне узок, о знакомых ребенку предметах представления сформированы недостаточно полно. Захват предмета не соответствует форме, величине, назначению предмета. Отмечаются как специфические, так и неспецифические предметно-практические действия.

По результатам наблюдения моторное развитие ребенка соответствует *второму подуровню*.

### *1.2 Зрительное восприятие*

Интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. Может отказываться взаимодействовать со взрослым. Как правило, отсутствует фиксация взора. Локализация заданных объектов из множества других крайне затруднена. Отмечается кратковременное слежение за движущимся в поле взора объектом.

Соотносит, но не называет основные цвета. Группирует предметы по цвету на уровне предметно-практического сличения, но не знает слов, обозначающих цвет. В заданиях на дифференциацию геометрических форм способом предметно-практического сличения действия адекватны, а названия этих форм и фигур (шара, куба, круга, квадрата) не знает. Не владеет соотношением эталона формы с формой предметного изображения. Измерительных навыков выделения предметов по величине не наблюдалось.

По результатам наблюдения зрительное восприятие ребенка соответствует *второму подуровню*.

### *1.3 Познавательное развитие*

Познавательный интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. С просьбой к взрослому не обращается, может отказываться взаимодействовать с ним. Способ познания окружающего мира – с помощью нарушенного зрительного восприятия. Присутствует хаотичность, не целенаправленность ориентировочных и обследовательских действий.

На подгрупповых занятиях трудно привлечь его внимание, в работу не включился. Проявляются апатичные состояния в случаях, когда не понимает смысла заданий. В беседы с окружающими не вступает. Однако при выполнении некоторых действий отзывается на просьбы взрослого, с которым хорошо знаком. На заданные вопросы ответ дает практическим действием.

По результатам наблюдения познавательное восприятие ребенка соответствуют *второму подуровню*.

## **II. Компенсаторное развитие**

*II.1 Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха)*

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы присутствуют избирательно. При восприятии объектов или предметов не использует сохранные анализаторы или используют при напоминании взрослого.

По результатам наблюдения *использование сохранных анализаторов* соответствуют *второму подуровню*.

*II.2 Мышление, речь, память*

Словесную инструкцию с первого раза не понимает. Необходимо ее сопровождать предметно-практическим показом. Анализ, синтез, сравнение, элементарные обобщения не доступны, требуется предметно-практическое решение и только затем речевление этих действий.



В дошкольном учреждении ребенок не общается. Обращенную речь оставляет без ответа. Если заинтересован в контакте, вместо речевого высказывания показывает предметными действиями. Родители утверждают, что дома мальчик говорит, но словарный запас не большой.

Слабо развиты все виды памяти (кратковременная, долговременная). Объем памяти снижен (из 4–5 объектов запоминает один).

По результатам наблюдения *использование мышления, речи, памяти как средств компенсации зрительной недостаточности ребенка соответствуют второму подуровню.*

*II.3 Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве (социально-адаптивное поведение)*

Самостоятельных культурно-гигиенических навыков не сформировано. Процесс одевания, выполнение гигиенических процедур осуществляет при практической помощи взрослого. У ребенка наблюдается дневной энурез.

Во время приема пищи отказывался от еды, только в обед мог выпить компот и съесть второе. Избирателен в выборе блюд. Ложку держит в кулаке, пользуется неумело. Ест неаккуратно. Не может отломить кусочек хлеба, пронести ложку ко рту, правильно взять кружку (мелкая моторика развита слабо, движения неуверенные, неточные). Нуждается в докармливании. Во время дневного сна не спит, грызет ногти на руках и ногах.

Не проявляет интереса к большинству игрушек, так как не знаком с ними. Действия с игрушкой однотипные, с преобладанием орудийных и предметных действий. Чаще всего такое действие носит характер постукивания игрушкой по столу, перекаладывание с одного места на другое или же после поверхностного мануального обследования отбрасывание ее

в сторону. В совместную со сверстниками практическую деятельность не вступает. Постепенно стал работать с крупной мозаикой при безусловной практической помощи взрослого. После обучения ребенка рисованию краской пальцами Толя полюбил эти занятия. На начальных этапах обучения рисованию мальчик не владел формообразующими движениями, затруднялся в анализе направлений движения руки, так как у него не было четких представлений о форме изображаемых предметов. В самостоятельных рисунках не присутствовало отображение предметов – чаще это были хаотично нарисованные линии. Что доставляло ребенку особое удовольствие и радость, и именно, это было учтено в последующем обучении.

По результатам наблюдения *самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве* ребенка соответствуют *второму подуровню*.

### **III. Психосоциальное развитие**

#### *III.1 Эмоционально-волевая сфера*

Сложно было уговорить ребенка посещать кабинет офтальмолога для прохождения лечения. Белый халат врача создавал обстановку напряжения из-за частого опыта общения с медицинскими работниками. Тифлопедагогу, к которому привык мальчик, приходилось сопровождать и присутствовать во время прохождения лечения.

Внешне эмоции слабо выражены. Часто наблюдается смена настроения, мальчик бывает раздражителен, появляется отторжение от контактов и совместных действий. Работоспособность снижена, может остановить выполнение задания, движением рук отодвинуть все, что его окружает, даже полностью прекратить контакт с детьми и взрослыми. В это время проявляются навязчивые движения: покачивание из стороны в сторону, потряхивание руками. Все это сопровождается выраженным желанием остаться в состоянии покоя.

Педагогов слушается, но инструкции не всегда выполняет. Постоянно нуждается в дозировании нагрузок и смене видов деятельности.

Эмоциональные проявления отмечаются резкой переменной. В группе поведение ребенка неадекватное, с детьми не контактирует, с взрослыми – контактирует крайне мало. Неадекватно реагирует на замечания, начинает плакать и нервничать.

Отмечаются трудности адаптации, задержка речевого развития. Занял позицию отстранённого наблюдателя. Целый год был сторонним наблюдателем за играми детей, не включался в общение с детьми и взрослыми, со стороны наблюдал за всем происходящим в группе. Приведем пример. Во время приема пищи, если не нравится блюдо, мальчик сидит и молчит. Не ест, уговорам не поддается, не объясняя причину отказа. Во время занятий просто сидит за столом и наблюдает, как выполняют задания другие дети, сам при этом не включается в работу.

По результатам наблюдения состояние эмоционально-волевой сферы ребенка соответствуют *третьему подуровню*.

### *III.2 Общение*

Инициативу к общению не проявляет. От мальчика в течение года педагоги и дети не слышали ни одного слова, однако иногда может общаться с помощью невербальных средств, которые развиты крайне слабо. В течение года наблюдал, как общаются между собой другие дети.

Со сверстниками не играл, находясь рядом с ними, делал иногда попытки совершения элементарных игровых действий, но в контакт с ребятами не вступал. Все требования и рекомендации к выполнению заданий нужно проговаривать по нескольку раз, сопровождая инструкцию предметно-практическим показом. При этом может долго не проявлять желания выполнить требуемое от него действие и на просьбы

педагога не реагирует. Иногда, если просьба понятна и ребенок знает, как ее выполнить, молча выполняет сказанное педагогом. От любого вида деятельности мальчик быстро утомляется, отвлекается и отказывается от выполнения задания.

Отмечается боязнь пространства и практической ориентировки в нем.

Не ориентируется в частях и сторонах своего тела, на плоскости и в реальном пространстве.

Отсутствуют компенсаторные способы выполнения некоторых действий.

Необходима эпизодическая организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

По результатам наблюдения *общение* ребенка соответствуют *третьему подуровню*.

*Рекомендовано* посещение ребенком группы кратковременного пребывания в течение одного года.

## **7. Рекомендуемые разделы программы**

Пропедевтическая вариативная индивидуальная программа по развитию коммуникации у ребенка с глубокими нарушениями зрения как средства преодоления последствий нарушения зрения включает 4 раздела:

Раздел 1. Развитие положительных реакций ребенка на окружающий мир и его контакты с людьми.

Раздел 2. Формирование представлений о невербальных средствах общения.

Раздел 3. Обучение детей практическому использованию невербальных средств общения.

Раздел 4. Формирование умений общаться со сверстниками.

## **8. Содержание программы**

### **Раздел 1. Развитие положительных реакций ребенка на окружающий мир и его контакты с людьми**

Воспитывать интерес к окружающему миру и формировать осознание ребенком самого себя по отношению к другим людям.

Учить пониманию доброты, заботливости людей друг к другу и подражать доброму поведению окружающих людей.

Обеспечить ребенку возможность оказывать посильную помощь взрослым и детям, тем самым расширять его позитивные контакты с окружающим миром и людьми.

*Дидактические игры и упражнения:* «Мои умные помощники» (знакомство с органами чувств как средством контактов с окружающим), «Почему так?», «Зачем у меня глаза, язык, нос, руки, ноги?», «Что есть у игрушки?», «Веселые колокольчики» (игра с пальчиками), «Строим вместе гараж для машины», «Найди в группе место для любимой игрушки», «Покажи, как ты любишь свою игрушку».

### **Раздел 2. Формирование представлений о невербальных средствах общения**

Различать внешние признаки своей индивидуальности.

Уметь передавать через мимику и жесты свои чувства, желания и настроения.

Осознавать важность доброжелательства в отношениях друг к другу, показывать это с помощью невербальных средств общения.

Проявлять заботу о других людях для приобретения опыта добрых дел.

*Дидактические игры и упражнения:* «Кто я?» (тренировка разных жестов), «Обезьянка перед зеркалом», «Кто здесь?», «Угадай, кто это?», «Какие жесты добрые, какие жесты злые?», «Аплодисменты», «Попроси о помощи», «Изобрази

приветливое здравствуйте, до свидания», «Принеси салфетки», «Преподнеси угощение», «Поблагодари за помощь», «Покажи, как ты любишь маму, друга», «Покажи жесты «так нельзя», «а так нужно».

### **Раздел 3. Обучение детей практическому использованию невербальных средств общения**

Учить воспринимать и воспроизводить различные эмоциональные состояния (радость, грусть, спокойное состояние); позы (мама качает ребенка, девочка читает книгу, мальчик играет в мяч, дети получают подарки и др.; чищу зубы, умываю лицо, мою, вытираю руки и др.), жесты (да, нет, нельзя, спасибо и т.д.).

Учить соотносить воспринимаемые мимические и жестовые движения, сопровождаемые интонацией, на живом объекте (на другом человеке) с соответствующими изображениями.

*Дидактические игры и упражнения:* «Покажи мальчика, который радуется», «Найди, кто грустит», «Покажи, как чистят зубы», «Я скажу, а ты покажи, что можно, а что нельзя», из книги «Азбука общения» Л.М. Шипицыной и др. этюды и игры: «Бабушкины ладони», «Утреннее фото», «Любящие родители» и др.

### **Раздел 4. Формирование умений общаться со сверстниками**

Учить ребенка игре рядом с другими детьми, постепенно вовлекая в более тесные взаимодействия со сверстниками.

Учить выполнять совместные с другим ребенком ролевые действия. Формировать коммуникативные навыки общения в сюжетно-ролевых играх.

*Дидактические игры и упражнения:* «Увези кубики на машине, которые сложили дети», «Помоги другу построить дом», «Заправь машину друга бензином», «Вместе с другом принеси хлеб из кухни», «Делай, как я», «Замри», «Я рад тебе,

мой друг», «Я тебя люблю», «Кто больше покажет разных жестов», «Хвастливый заяц», «Девочка-капризуля», «Мальчик-упрямец», «Мы с приятелем вдвоем очень друженько живем», «Давай никогда не ссориться».

## **9. Условия реализации программы**

### ***Эргономические условия***

Продолжительность непрерывной зрительной работы: 5 минут.

Продолжительность непрерывной тактильной работы: 3–4 минуты.

Требования к деятельности:

– Обеспечение доступа (возможность подходить близко) к демонстрируемым пособиям (сюжетным картинам, изображениям на демонстрационной доске, фланелеграфе) или предъявлять аналогичные индивидуальные пособия.

– Восприятие наглядности при организующей помощи педагога (управлять процессом восприятия). Организация практической деятельности, требующей обследования предметов и явлений окружающего мира, выявления и классификации их разнообразных свойств.

– Обеспечение активного взаимодействия с предметами на основе зрительно-осязательных ощущений.

– Использование осязания в специфических для детей дошкольного возраста видах деятельности.

– Пропедевтические занятия по включению в новые виды деятельности или по овладению новыми навыками.

– Постоянный контроль за осанкой.

– Частая смена видов деятельности.

– Дозированное выполнение заданий.

– В процессе деятельности соблюдение правила: от совместной деятельности к совместно-разделенной и позднее к самостоятельной деятельности.

– Выстраивание деятельности в соответствии с актуальными потребностями ребенка, возможностями зрительного анализатора.

### ***Характер пособий и дидактического материала***

Преобладающий вид пособий:

- бисенсорные;
- яркие насыщенные изображения аппликационного варианта;
- модели, макеты, мелкие игрушки;
- предпочтительнее заполненные фигуры по сравнению с контурными;
- иллюстративный материал максимально приближен к реальности, имеет четкую форму;
- демонстрационный материал показывают на контрастном с цветом фоне;
- исключить наложение одного предмета на другой (кроме специальных заданий), особенно при знакомстве с предметом.

Величина:

- крупные объекты, детали которых для близости не менее 2–3 см, для дали 7 см,
- мелкие натуральные объекты заменить увеличенными,
- изобразительными пособиями без мелкой детализации,
- угловые размеры изображения в пределах 3° – 35°.

Цветоисполнение – преимущественно в оранжево-желтых и зеленых тонах.

Контраст – максимальный.

Насыщенность – максимальная.

Контурное изображение – четкое.



Загруженность перцептивного поля – минимальная; угловые размеры перцептивного поля от 10° до 50°.

### **Основные подходы к коррекционно-образовательной работе**

Учет влияния средовых факторов:

- среда как воспитывающий и развивающий фактор;
- среда как фактор стимуляции зрительных функций и развития зрительного восприятия;
- осуществление взаимодействия с ребенком на высоком уровне культуры общения и поведения;
- воспитание в условиях принятия ребенка и уважения его личности;
- обеспечение полноценных эмоционально-деловых контактов со сверстниками и взрослыми.

### **Приемы организации деятельности ребенка**

- Соблюдение деятельностного подхода: выстраивание системы деятельности в соответствии с актуальными потребностями и возможностями зрительного анализатора; усвоение правил общения со сверстниками, превращение их в привычные формы поведения путём организованного наблюдения и подражания.
- Предлагать эмоционально окрашенный учебный материал.
- Щадящий режим, индивидуальный подход, чередование видов нагрузки.
- В процессе деятельности соблюдение правила: от совместной деятельности к совместно-разделенной и позднее к самостоятельной деятельности.
- Придерживаться в воспитании и обучении последовательности и постоянства.
- Отмечать успехи, достижения, старания ребёнка.

### **Рекомендуемые приемы деятельности**

Специальные приемы выполнения деятельности ребенком:

– Алгоритмизация деятельности, обязательное словесное сопровождение всех действий, стимуляция речевой активности.

– Стимуляция коммуникативных контактов.

– Демонстрация и научение формам эмоционального реагирования, доступным для ребенка.

– Специальные приемы формирования основных средств общения (вербальных, невербальных).

– Коррекционные приемы по различению пластики и ритма ласковых, строгих, нежных, энергичных, слабых и других видов действий рук; сопряженного действия рук; выполнения движений в различном характере (ласковые, нежные, строгие и др.); упражнение в игре с зеркалом (наблюдать за различными движениями рук).

– Во всех видах деятельности использовать приемы зрительно-осязательного, осязательно-зрительного соотнесения.

### *Вопросы и задания к главе 3*

1. Определите структуру индивидуальной пропедевтической вариативной коррекционной программы для ребенка с тяжелыми нарушениями зрения. Изобразите ее схематично.

2. Осуществите психолого-педагогическое изучение развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения, имеющего выраженное своеобразие психофизического развития. Занесите данные в протокол.

3. Составьте характеристику на ребенка по результатам наблюдения.

4. Определите рекомендуемые разделы программы.

5. Определите содержание программы (разделы, основные задачи по каждому разделу).

6. Опишите условия реализации программы: эргономические, характер пособий и дидактического материала, основные подходы к коррекционно-образовательной работе, рекомендуемые приемы деятельности.

7. Продумайте и охарактеризуйте технологию осуществления работы с ребенком.

## Библиографический список

1. Андриющенко, Е. В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу : учеб.-метод. пособие для тифлопедагогов дошк. образоват. организаций / Е. В. Андриющенко, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143 с. – Текст : непосредственный.

2. Андриющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) : метод. пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андриющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. – Челябинск : Цицеро, 2010. – 128 с. – Текст : непосредственный.

3. Баилова, Т. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М., 2011. – Текст : непосредственный.

4. Битова, А. В. Основные направления реализации междисциплинарного взаимодействия в оказании помощи детям-инвалидам, оставшимся без попечения родителей / А. В. Битова, О. В. Караневская, А. Ю. Новиков, А. К. Фаина. – Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. Альманах № 41. – URL : <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-41/basic-directions-of-realization-of-interdisciplinary-interaction-in-providing-assistance-to-the-disabled-children-left-without-parental-care> (Дата обращения: 13.02.2022).

5. Брамбринг, М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье / М. Брамбринг. – Москва : Академия, 2003. – 144 с. – Текст : непосредственный.

6. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практическое пособие для педагогов / Т. В. Буцук, Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 55 с. – Текст : непосредственный.

7. Витковская, А. М. Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения / А. М. Витковская. – Текст : электронный // Материалы научно-практической конференции. – М., 1997. – 207 с.

8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Основы дефектологии / Л. С. Выготский; гл. ред. А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 369 с.– Текст : непосредственный.

9. Денискина, В. З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонениях в их развитии / В. З. Денискина. – Текст : электронный // Всероссийские педагогические чтения: Санкт-Петербург. – Москва : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. – 17 с. – URL: <https://specialviewportal.ru/library/advice396> (дата обращения: 28.02.2022).

10. Денискина, В. З. Психология воспитания детей с нарушением зрения / В. З. Денискина, Л. И. Солнцева. – М. : Рос. гос. б-ка для слепых, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.

11. Дружинина, Л. А. Взаимосвязь лечебно-воспитательной работы и психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в условиях детского сада / Л. А. Дружинина. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2012. – № 4 (28). – С. 29–36.

12. Дружинина, Л. А. Музыкальное воспитание дошкольников с ОВЗ как условие их компенсаторного развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6 (85) (декабрь). – С. 25–28.

13. Дружинина, Л. А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – 32–37.

14. Дружинина, Л. А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Текст :

электронный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 32–37.

15. Дружинина, Л. А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. В. Дружинин. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5(90). – С. 38–42.

16. Дружинина, Л. А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Букватор, 2006. – 113 с. – Текст : непосредственный.

17. Жигорева, М. В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями / М. В. Жигорева. – М. : Редакционно-издательский центр, 2009. – 144 с. – Текст : электронный.

18. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М. : Просвещение, 1973. – 159 с. – Текст : непосредственный.

19. Кантор, В. З. Инвалиды по зрению в педагогической системе социально-культурной реабилитации : монография / В. З. Кантор; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Комплекс соц.-трудовой реабилитации инвалидов «Контакт». – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 115 с. – Текст : непосредственный.

20. Кантор, В. З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих / В. З. Кантор. – Санкт-Петербург : КАРО, 2004. – 240 с. – Текст : непосредственный.

21. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в психокоррекции. Развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации / И. Г. Корнилова. – М. : Экзамен, 2004. – 160 с. – Текст : непосредственный.

22. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.].

– Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5(53). – С. 429–445. – DOI 10.32744/pse.2021.5.30.

23. Кручинин, В. А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения в процессе школьного обучения / В. А. Кручинин. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1991. – 186 с.– Текст : непосредственный.

24. Кулагин, Ю. А. Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых / Ю. А. Кулагин. – М. : Педагогика, 1969. – 295 с.– Текст : электронный.

25. Кхалед, А. Воспитание ценностей подрастающего поколения в процессе социокультурной трансформации общества / А. Кхалед. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2012. – № 1 (7). – С. 79–90. – URL : <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-7-79-90> (дата обращения: 15.01.2022).

26. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учебное пособие / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург, 2006. – 336 с. – (Серия «Коррекционная педагогика»). – Текст : непосредственный.

27. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский. – Текст : непосредственный. // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 5–37.

28. Маллаев, Д. М. Игры для слепых и слабовидящих: орг. и методика проведения / Д. М. Маллаев. – М. : Советский спорт, 1992.– 95 с.– Текст : непосредственный.

29. Малофеев, Н. Н. Социо-культурные контексты становления практики помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Н. Н. Малофеев. – Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – Альманах № 41. – URL : <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-41/socio-cultural-contexts-of-the-formation-of-practices-of-care-for-children-with-severe-and-multiple-disabilities> (Дата обращения: 13.02.2022).

30. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 94 с.– Текст : непосредственный.

31. Никулина, Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса : учебно-методическое пособие / Г. В. Никулина. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 93 с. – Текст : непосредственный.

32. Осипова, Л. Б. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников : метод. пособие / Л. Б. Осипова, Н. В. Ульянова. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 44 с. – Текст : непосредственный.

33. Осипова, Л. Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Челяб. Обл. спец. б-ка для слабовидящих и слепых, 2015. – 74 с. – Текст : непосредственный.

34. Осипова, Л. Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 2(23). – С. 304–308.

35. Осипова, Л.Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения) / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. - № 3(28). – С. 113-117.

36. Осипова, Л. Б. Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире : метод. пособие для тифлопедагогов / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева; под ред. В. Я. Салаховой. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с. – Текст : непосредственный.

37. Осипова, Л. Б. Развиваем в деятельности: в помощь родителям, воспитывающим ребенка с нарушениями зрения : метод. рекомендации / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. – Челябинск : ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 217 с. – Текст : непосредственный.



38. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики : коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 60 с. – Текст : непосредственный.

39. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения : специальность «Коррекционная педагогика (тифлопедагогика)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Осипова Лариса Борисовна; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2010. – 210 с. – Текст : непосредственный.

40. Осипова, Л. Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, О. И. Власова, Ю. Ю. Стахеева. – М.: Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2020. – 158с. – Текст : непосредственный. – (Высшее образование: Бакалавриат).

41. Осипова, Л. Б. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 77 с. – Текст : непосредственный.

42. Осипова, Л. Б. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 57–65.

43. Осипова, Л. Б. Формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья как основа их глобальной компетентности / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Н. Ю. Степанова, В. С. Васильева. – Текст :

электронный // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – № 6. – С. 119–126.

44. Плаксина, Л. И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – М. : ИНФРА-М, 2021. – 192 с. – Текст : непосредственный. – (Высшее образование: Бакалавриат). – DOI 10.12737/1045009.

45. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – М. : Город, 1998. – 262 с. – Текст : непосредственный.

46. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И. Ю. Левченко [и др.]; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2003. – 320 с.– Текст : непосредственный.

47. Ремезова, Л. А. Развитие восприятия эмоций у дошкольников с нарушением зрения : учеб.-метод. пособие / Л. А. Ремезова [и др.]. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2012. – 166 с.– Текст : непосредственный.

48. Сорокоумова, С. Н. Концепция построения комплексного индивидуального сопровождения обучающихся с глубокими нарушениями зрения / С. Н. Сорокоумова, Л. А. Дружинина. – Текст : электронный// Психолого-педагогический поиск – 2019. – № 3. – С. 181–190.

49. Стернина, Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников : учеб. пособие / Э. М. Стернина. – М. : Просвещение, 1981. – 75 с.– Текст : непосредственный.

50. Тупоногов, Б. К. Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения / Б. К. Тупоногов. – М. : АПКиППРО, 2005. – 72 с. – Текст : непосредственный.

51. Фильчикова, Л. И. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция : метод. пособие / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. – М. : Полиграф сервис, 2003. – 176 с. – Текст : непосредственный.

52. Хайдт, К. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / Кэти Хайд. – Москва: Теревинф, 2018. – 560 с. – Текст : непосредственный.

53. Fernandes, P. R. D. S. The soft skills of special education teachers: evidence from the literature [Internet] / P. R. D. S. Fernandes, M. C. D. S. Lopes, J. Jardim // Education Sciences. – 2021. – Vol. 11(125). – DOI:10.3390/educsci11030125

54. Hayton, J. Get Your Coat: Examining the Development of Independent Dressing Skills in Young Children with Visual Impairment, Down syndrome and Typically Developing Children [Internet] / J. Hayton, K1. Wall, D. Dimitriou // International Journal of Inclusive Education. – 2018. – Vol. 24(3). – P. 1–16. – DOI:10.1080/13603116.2018.1456568

55. Lupon, M. Quality of life among parents of children with visual impairment: A literature review [Internet] / M. Lupon, M. Armayones, G. Cardona // Research in developmental disabilities. – 2018. – Vol. 83. – P. 120–131. – URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30195210/>

56. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support [Internet] / V. S. Tsilitskii, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina [et al] // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554–2560. – DOI:10.15405/epsbs.2020.10.05.338

57. Vasilyeva, V. S. Competency-based approach to students' training for support of children with disabilities [Internet] / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // Opción. – 2018. – Vol. (Año) 34. – Special Issue 15. – P. 748-772.

58. Verver, S. Playful learning with sound-augmented toys: comparing children with and without visual impairment [Internet] / S. Verver, M. Vervloed, N. Yuill, B. Steenbergen // Journal of computer assisted learning. – 2019. – Vol. 35 (2). – P. 265–273. – URL : <https://dblp.org/rec/journals/jcal/VerverVYS20.htm>.

## Оглавление

<b>Предисловие</b> .....	3
<b>Глава 1</b> Характеристика детей дошкольного возраста с нарушениями зрения разной степени тяжести .....	11
<b>1.1</b> Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.....	11
<b>1.2</b> Особенности психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения.....	15
<b>1.3</b> Изучение психофизического развития детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения как условие индивидуализации их психолого-педагогического сопровождения.....	19
<i>Вопросы и задания к главе 1</i> .....	22
<b>Глава 2</b> Диагностическая процедура и программа изучения психофизического развития детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения.....	24
<b>2.1</b> Основные подходы к психолого-педагогическому изучению развития детей с тяжелыми нарушениями зрения.....	24
<b>2.2</b> Общая характеристика программы и процедуры психолого-педагогического изучения развития детей с тяжелыми нарушениями зрения.....	27
<b>2.3</b> Содержание программы психолого-педагогического изучения развития детей с тяжелыми нарушениями зрения.....	35
<b>2.3.1</b> Программа изучения сенсомоторной и познавательной сфер.....	35

<b>2.3.2</b> Программа изучения компенсаторного развития.....	47
<b>2.3.3</b> Программа изучения психосоциального развития.....	62
<i>Вопросы и задания к главе 2</i> .....	74
<b>Глава 3</b> Результаты психолого-педагогического изучения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения как основа определения содержания пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ .....	76
<b>3.1</b> Характеристика индивидуального развития детей с тяжелыми нарушениями зрения по результатам наблюдения .....	76
<b>3.2</b> Примеры пропедевтических вариативных индивидуальных коррекционных программ .....	98
<i>Вопросы и задания к главе 3</i> .....	154
Библиографический список .....	156
Приложение.....	166

## Приложение 1

### ПРИМЕР ПРОТОКОЛА РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Линия I «Сенсомоторная и познавательная сферы»: I.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)

№	Параметры	Конкретизация параметра (действий)	Подуровни постоянного моторного развития			Качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения
			1	2	3	
1.	Выполнение ручных и пальцевых проб					Мышечный тонус (напряженность, скованность движений, невозможность удержания созданной позы), согласованность движений, координация движений, наличие переключаемости, содружественность движений, диффузный характер движения, синкинезии, двигательная расторможенность, скованность движений, плавность движений, умение дозировать мышечные усилия, невозможность выполнения движений
		покажи ладошки				
		сожми руки в кулачок и разожми				

		соедини большой и указательный пальцы (сделай колечко)				
		покажи указательный и средний пальчики (ушки зайчика)				
		соедини мизинчики одной и другой руки				
		соедини большие пальчики обеих рук				
<b>2.</b>	<b>Основные виды движений</b>					<p>Дифференцированность или недифференцированность движений.</p> <p>Нарушение позы, координация рук, ног, согласованность движений, пластичность, <i>выносливость</i>, умение удерживать равновесие.</p> <p>Нарушение способов передвижения: «гусиный шаг», походка «страуса», длина шага (нормальный, семенящий), положение стопы при ходьбе: приставным шагом, на носках, на всей стопе.</p> <p>Неустойчивость походки.</p> <p>Невозможность выполнения движений, неуверенность при их выполнении</p>
	<b>сидит</b>	по плоской поверхности				
	<b>ползает</b>	по плоской поверхности				
	<b>передвигается на четвереньках</b>	по плоской поверхности				
	<b>Ходьба</b>	по плоской поверхности				

		по наклонной поверхности			
		по лестнице			
		на носках			
		пятках			
		внешней стороне стопы			
		внутренней стороне стопы			
		перешагивание через препятствия			
	<b>Стояние</b>	На двух ногах			
		На одной ноге			
	<b>Умение вставать</b>	<b>На носочки,</b>			
		<b>На пятки</b>			
	<b>Приседание</b>	На двух ногах			
	<b>Прыжки</b>	На двух ногах			
		На одной ноге			
	<b>Бег</b>	По плоской поверхности			
	<b>Умение повторять определенный набор действий за педагогом.</b>	1 действие			
		2 действия			
		3 действия			
	<b>Специфические движения с мячом</b>	прокатывание			
		отталкивание			
		бросание вверх			
		отбивание о твердую поверхность			
<b>3.</b>	<b>Действия с предметами</b>				Захват предмета: пальцевой, пинцетный, ладонный. Невозможность захвата предмета. Наличие специфических предметно-практических действий.
		<b>Схватывание предметов</b>			
		<b>Удержание предмета</b>			
		<b>Размахивание, постукивание</b>			



		<b>перекладывание из одной руки в другую</b>				
		<b>попеременное схватывание, отпускание</b>				
		<b>бросание</b>				
		<b>комкание</b>				
		<b>качание</b>				
		<b>укладывание</b>				
		<b>вкладывание</b>				
		<b>нанизывание</b>				
		<b>открывание</b>				

*Учебное издание*

**Дружинина** Лилия Александровна  
**Осипова** Лариса Борисовна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ  
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Издательство «Библиотека А.Миллера»  
454091 г. Челябинск, ул. Свободы, 159.

Подписано в печать 12.10.22 г. Бумага офсетная.

Формат 84x108/16. Объем 11,15 усл.-печ. л.

Тираж 500 экз. Заказ № 502.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
ГОУВО «ЮУрГГПУ»