



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ-ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения
незрячего старшего дошкольника в процессе формирования
социально-адаптивного поведения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное дефектологическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

79,01 % авторского текста

Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована

«12» 10 2023г.

зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии и
предметных методик к.п.н., доцент

Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188-2-1

Дворницына Юлия Александровна

Научный руководитель: к.п.н.,

доцент, зав. кафедры СППиПМ

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск

2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1 Понятие индивидуализации психолого-педагогического сопровождения незрячих старших дошкольников.....	8
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика незрячих детей старшего дошкольного возраста	20
1.3 Особенности формирования социально-адаптивного поведения у детей с нормальным и нарушенным зрением	30
Выводы по первой главе.....	40
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕЗРЯЧЕГО СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА	43
2.1 Анализ результатов исследования актуального состояния социально-адаптивного поведения у незрячего старшего дошкольника.....	43
2.2 Разработка индивидуальной коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника по формированию социально-адаптивного поведения и эффективность её реализации.....	52
Выводы по второй главе.....	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	95
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	110

ВВЕДЕНИЕ

Зрение – самый мощный источник наших знаний о внешнем мире. Можно сказать, одно из наиболее сложных, удивительных и прекрасных свойств живой материи. Зрение даёт людям 90% информации, воспринимаемой из внешнего мира.

Незрячие дошкольники с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет. У них нет зрительных представлений, и весь процесс развития осуществляется в условиях полного выпадения зрительной системы. Глубокие нарушения зрения вызывают отклонения во всех видах познавательной деятельности. Негативное влияние нарушенного зрения проявляется даже там, где, казалось бы, этот дефект не должен нанести ущерб развитию ребенка. У незрячего ребёнка снижается количество получаемой информации и изменяется ее качество.

Чтобы адаптироваться в современных условиях, незрячие дети, начиная с первых месяцев жизни, нуждаются в специальных мероприятиях, направленных на формирование у них механизмов компенсации нарушений и их социально-психологическую адаптацию к условиям современной жизни.

Проблема формирования социально-адаптивного поведения у незрячих старших дошкольников в рамках современного общества представляется весьма актуальной, предпосылки развития социально-адаптивного поведения прослеживаются в деятельности каждого ребенка дошкольного возраста.

Социальное благополучие незрячего старшего дошкольника во многом будет зависеть от того, как он адаптирован к окружающей действительности, как себя ощущает в ней.

Результаты исследований, проводимых отечественными и зарубежными педагогами, дефектологами, психологами Л.С. Выготский, Е.Л. Гончарова, Г.В. Грибанова, К. Бюрклен, В.З. Денискина, В.П.

Ермакова, Е.Е. Дмитриева, С.Д. Забрамная, Е.Л. Инденбаум, В.А. Калягин, Н.А. Киселева, С.В. Коноваленко, Т.Н. Князева, О.И. Кукушкина, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, Ю.Т. Матасов, И.И. Мамайчук, А.Г. Литвак, Е.А. Медведева, Н.М. Назарова, Т.С. Овчинникова, Г.Н. Пенин, В.Г. Петрова, Л.И. Плаксина, В.Г. Печерский, Т.Н. Волковская, Л.И. Солнцева, Е.С. Слепович, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, Р.Д. Триггер, О.Н. Усанова, Н.Г. Уткина, У.В. Ульяновская, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына и др. показали, что управление своим поведением становится предметом осознания самих детей уже в 5-6 летнем возрасте. Ребенок старшего дошкольного возраста способен управлять своим поведением на основе полученных знаний о нравственных нормах и правилах поведения, понимая их значение, он способен регулировать собственное поведение. Он способен анализировать ситуацию, заключающую в себе моральный смысл, а также предугадывать последствия собственного поступка, что означает новую ступень в развитии самосознания.

Незрячему старшему дошкольнику требуется индивидуальная помощь и психолого-педагогическое сопровождение для формирования способности, регулировать свое поведение. Как отмечают ученые Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.Б. Бирилев, В.И. Гандер, А.М. Щербина, Б.И. Коваленко, П.П. Блонский, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский и др., одной из закономерностей развития незрячих детей являются трудности социальной адаптации, а именно затруднения во взаимоотношениях и взаимодействиях с социальной средой в различных социально-бытовых ситуациях.

Актуальность исследования: показать, что индивидуализация психолого-педагогического сопровождения послужит оптимальным условием для более результативной коррекционно-педагогической работы в условиях дошкольного учреждения, в процессе формирования социально-адаптивного поведения у незрячего старшего дошкольника.

Всё вышеперечисленное определяет важность и новизну исследования. Следовательно, тема «Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения» – актуальна и своевременна.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения.

Объект исследования: индивидуализация процесса психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника.

Предмет исследования: реализация индивидуальной коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения.

Гипотеза исследования: основана на предположении, что процесс индивидуализации психолого-педагогического сопровождения в процессе формирования социально-адаптивного поведения у незрячего старшего дошкольника будет результативным при условии, если изучить и выявить уровень социально-адаптивного поведения у незрячих старших дошкольников, разработать индивидуальную коррекционно-развивающую программу психолого-педагогического сопровождения незрячих старших дошкольников и реализовать ее.

В соответствии с целью, предметом и объектом исследования, а также выдвинутой гипотезой, мы сформулировали следующие задачи.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросам исследования.

2. Изучить уровень развития социально- адаптивного поведения у незрячего старшего дошкольника.

3. Разработать индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования компенсаторного развития в области социально-адаптивного поведения.

Методологическую основу данного исследования: составляют классические и современные учения и научные подходы, отражающие этапы и сущностные основы изучения вопроса социально-адаптивного поведения и психолого-педагогического сопровождения незрячих старших дошкольников, отраженные в исследованиях: Н.В. Белозубова, А.Н. Гнеушева, Г.В. Григорьева, В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, В.И. Ковалько, Р.Д. Максютова, И.В. Новичкова, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, А.М. Сивцова, Л.И. Солнцева, Н.Я. Семаго, Т.Е. Сергиенко, Т.Б. Тимофеева, Н.Г. Уткина, В.А. Феоктистова, Е.А. Чевычелова, С.Б. Шарманова, Л.М. Шипицына и другие.

Методы исследования: теоретические (изучение и анализ историко-педагогической, психолого-педагогической, психофизиологической и методической литературы по проблеме исследования, анализ нормативной документации). Понятийно-терминологический анализ, синтез, обобщение, сравнение.

Эмпирические (анализ медицинской, педагогической документации и практики коррекционной работы; научно-фиксируемое наблюдение).

Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем: уточнено понятие «индивидуализация психолого-педагогического сопровождения», дополнены и уточнены представления об особенностях социально-адаптивного поведения незрячего старшего дошкольника.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть полезны практикующим специалистам, работающим в

дошкольных образовательных учреждениях с детьми, имеющими глубокие нарушения зрения, индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения можно использовать в работе с незрячими дошкольниками в условиях дошкольного учреждения.

Экспериментальная база исследования: экспериментальная работа проводилась в естественных условиях на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ №127 г. Челябинска», дошкольное отделение старшая группа компенсирующей направленности для детей с нарушением зрения. Экспериментальная группа состоит из одного незрячего ребёнка старшего дошкольного возраста, испытывающего трудности в освоении социально-адаптивного поведения.

Структура диссертационного исследования: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие индивидуализации психолого-педагогического сопровождения незрячих старших дошкольников

Впервые психологический термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой в сочетании со словом «развитие» – «сопровождение развития» [7, 8, 9].

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях А.С. Алёхина, А.В. Белова, М.Р. Битянова, С.И. Бондарева, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.А. Власова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Я. Семаго, Н.Ю. Синягина, Е.А. Соломахина, Л.Г. Субботина, В.И. Слободчиков, С.В. Федотова, Ф.М. Фруммин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, А.В. Шишова, И.С. Якиманская и др. [7, 8, 9, 10, 12].

В словаре В. Даля сопровождение означает «провождать, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать».

Слово «сопровождать» в словаре русского языка С.И. Ожегова трактуется так: «следовать рядом вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь». Изучение этимологии термина «сопровождение» с помощью разнообразных словарей позволяет нам рассматривать его как совместные действия людей по отношению друг к другу [12].

В научных исследованиях по валеологии, медицине «сопровождать» – значит сохранять здоровье ребенка на протяжении всего его образовательного пути (в исследованиях А.В. Гордеевой) [3, 5, 11, 30, 46].

Рассматриваемое понятие исследуется в разных аспектах. С философской точки зрения, сопровождение изучается на двух уровнях. На уровне всеобщего оно представляет собой циклическое непосредственное

и опосредованное воздействие людей друг на друга в условиях социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с этим социумом в определенном пространстве и во времени. В процессе такого взаимодействия осуществляется развитие человека на его жизненном пути [3, 13, 26, 31].

По своей сути сопровождение является функциональной координацией следствий этих воздействий, и имеет общей целью именно развитие человека среди других людей как непрерывно-прерывистый процесс его качественных и количественных изменений, возникновения новых образований, форм деятельности и жизнедеятельности, социальных взаимосвязей и т. д. [16, 22, 47, 80].

Сопровождение может носить различный характер, и в каждом конкретном случае определяется категорией «отдельное». Поэтому в научной литературе и практической деятельности встречаются такие понятия, как «медицинское сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение» и др. [34, 44, 47, 77, 80].

На уровне отдельного одним из видов сопровождения становится педагогическое сопровождение.

Педагогическое сопровождение, нашло отражение в многочисленных педагогических исследованиях К.А. Абульханова–Славская, В.К. Котырло, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, Л.Н. Проколиенко, Е.И. Русина, С.М. Юсфин, и др.

Педагогическое сопровождение, с одной стороны, имеет свою особенность, проявляющуюся, в первую очередь, в специфике функций окружающих человека других людей. Эта специфика заключается в педагогическом характере сопровождения, целью которого становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем

(образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении [27, 34, 53, 80].

Сегодня мысль о сопровождении развития высказывается педагогами, развивающими идеи «педагогике успеха». Под сопровождением в этом случае понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [10, 79, 86].

А.В. Мудрик трактует сопровождение, как особую сферу деятельности педагога, направленную на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития [37, 53, 61].

По определению М.Р. Битяновой, сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусирует на главном – на личности ребенка [7, 8, 63].

Педагогическое сопровождение, по определению Н.П. Спириной, представляет собой процесс взаимодействия следующих функций:

- Функция направления – сопровождать вместе с кем-нибудь (спутник, охранник, указатель пути).
- Функция взаимодействия – сопровождать, то есть напутствовать, выражать свое отношение к чему-либо, кому-либо.
- Функция соучастия – принимать одновременное участие в деятельности (музыкальное, жестовое и другое сопровождение).
- Функция стимулирования – дополнять, сопровождать.
- Функция совершенствования – украшать, усиливать действие кого-либо, чего-либо [4, 8, 63, 79, 80].

Активное развитие идеи сопровождения получили в психологии, которая рассматривает его как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности в работах Г. Бардиер, И.

Ромазан, Т. Чередниковой, М.Р. Битяновой, А.В. Волосникова, Н.Л. Коноваловой, Ю.В. Слюсарева и др. Задача сопровождения развития детей состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы, а помогать ему делать осознанный и ответственный выбор Э. М. Александровская, М.Р. Битянова, В.В. Давыдова, О.В. Кардашина, Е.И. Казакова и др. [4, 8, 80, 82, 88].

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих и др. исследованиях М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, В.Е. Летунова, Л.М. Шипицына, И.С. Якимская и др.

Под термином «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» сегодня принято понимать целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов данного процесса. Изучение осуществляется в целях оптимизации всего учебно-воспитательного процесса, укрепления здоровья и работоспособности учащихся и сотрудников для наиболее полной реализации их творческого потенциала и поддержания комфортного психического состояния [8, 9, 10, 12, 88].

Э.М. Александровская отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [3, 8, 9, 12].

Автор идею сопровождения сближает с идеей поддержки, отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, а также с педагогами [9, 12, 88].

Технологии сопровождения предполагают использование аналитических, оценочных, диагностических, развивающих и обучающих

методов. Первенство остается за системой активных методов обучения, а также различными формами индивидуальной работы, психологического моделирования и проектирования. Конечной целью психологического сопровождения является содействие полноценному развитию и саморазвитию личности, ее самоопределению и самоактуализации, предполагающим максимальную возможность обретения себя и осуществления личностных выборов [37, 38, 44, 88].

Как образовательную технологию Е.Н. Казакова разработала целую концепцию сопровождения. Источниками создания данной концепции послужили исследования и опыт оказания комплексной помощи детям в специализированных учреждениях, а также опытно-экспериментальная и инновационная деятельность специалистов, взаимодействующих с детьми в системе образования. В основе данной концепции лежит системно-ориентационный подход к развитию человека.

Одним из основных положений концепции Е.И. Казаковой является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор. Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора личностью различных вариантов развития необходимо научить человека разбираться, в сущности, проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения [8, 9, 12, 38].

Е.И. Казакова в своем исследовании четко разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения. В теории сопровождения Е.И. Казаковой относительно развития детей дошкольного возраста утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители.

Автор считает, что сам процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих принципов: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность сопровождения; стремление к автономизации [7, 8, 12, 27, 38].

Психолого-педагогическое сопровождение, в соответствии с подходом М.Р. Битяновой, определяется как целостная системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в школьной среде [8, 12, 38].

В.И. Богданова считает, что, психолого-педагогическое сопровождение – это специализированная деятельность (психологическая, педагогическая, дефектологическая) в системе образования, обеспечивающая действенную помощь детям, с целью предупреждения возникновения и решения деструктивных проблем в развитии ребенка. Деятельность, призванная гарантировать право на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития. Направлено на обеспечение нормального развития ребенка, помощь в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями [7, 8, 12].

Н.Я. Семаго, психолого-педагогическое сопровождение определяет – как целостную деятельность всех субъектов образовательного процесса. Она выделяет 3 компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности каждого ребенка.

3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии детей с особыми образовательными потребностями) [7, 38, 82].

Согласно современному психолого-педагогическому подходу, индивидуализация обучения – это организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ребёнка. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем образовательной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого обучающегося [27, 38].

В отношении детей с ОВЗ, такой подход является наиболее востребованным, поскольку, во-первых, наличие тех или иных нарушений (физических, психических, интеллектуальных) ставит ребенка перед необходимостью приспособляться, адаптироваться к существующему уровню требований; во-вторых, современный вектор образования подразумевает создание адекватных уровню развития условий образовательного процесса. Существующая сегодня система психолого-педагогического сопровождения представляет собой комплекс методов специальной поддержки ребенка с ОВЗ, направленной на развитие личностных качеств, личностного потенциала детей, формирование социально-адаптивного поведения, коррекционно-компенсаторных знаний, навыков и умений, позволяющих детям войти в более широкое образовательное пространство [7, 8, 12, 16, 38].

ФГОС ДО – один из главных документов, регламентирующих образовательную деятельность в ДОУ, – среди принципов дошкольного образования утверждает принцип индивидуализации: построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе

содержания своего образования, становится субъектом образования [16, 18, 24, 29, 57].

Как видно, во всех этих определениях прослеживается направленность описываемого процесса на личностную активность и самостоятельность субъекта, помощь рассматривается как содействие в активизации субъекта, его адаптации к внешним условиям, социализации.

Большое значение здесь приобретает учет личностных качеств ребенка, его реакций на внешние условия, окружение, приобретенные знания, умения и навыки, в т. ч. социального характера. Как писал Н.Н. Малофеев еще в 1993 г.: «Развитие личности ребенка, его ощущение самого себя в обществе, школе, семье, его взаимоотношения с социумом все больше уходят из поля внимания специалистов». Эффективность данного процесса зависит от степени учета индивидуально-психологических особенностей детей [25, 29, 38, 53,57].

В рамках данного исследования под индивидуализацией психолого-педагогического сопровождения следует понимать построение сопровождения на основе индивидуальных, обусловленных индивидуальной (и потому неповторимой) картиной развития, качеств и характеристик развития конкретного ребенка [33, 34, 69].

Система сопровождения детей, имеющих различные нарушения зрения, имеет свою историю, идущую в ногу с историей становления специальной педагогики и психологии, и насчитывает более 200 лет. Но лишь около 20–30 лет прошло с начала формирования отечественной системы сопровождения ребенка с ОВЗ, когда речь стала заходить не только о педагогическом сопровождении детей в условиях отдельного образовательного учреждения (интернатного или закрытого типа без права на интеграцию), но и раннем сопровождении. Сопровождение детей «групп риска», и, конечно же, взаимодействие специалистов с целью включения ребенка в социум, получения образования наравне с нормально

развивающимися детьми, а также содействия в развитии с опорой на индивидуальность [7, 8, 53, 69, 71].

Принятое Правительством РФ Постановление №867 от 31.07.1998 г. «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи» законодательно определило развитие системы сопровождения детей с особенностями физического и (или) психического развития в нашей стране [63,68].

Сложившаяся система психолого-педагогического сопровождения теперь представляет собой комплекс методов специальной поддержки ребенка с ОВЗ, направленной на формирование социально-адаптивного поведения, коррекционно-компенсаторных знаний, навыков и умений, позволяющие детям войти в более широкое образовательное пространство [63, 66, 68, 71].

Целью психолого-педагогического сопровождения становится обеспечение нормализации хода психофизического развития ребенка.

Кроме того, «система работы служб сопровождения нацелена на повышение уровня социальной адаптированности, что даст им возможность независимой жизни при условии комплексного сопровождения специалистов и поддержке семьи» [8, 12, 75, 80].

Необходимо отметить важный момент при обращении к термину «сопровождение»: теория и практика комплексного сопровождения опирается на «системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций». Иными словами, подразумевается, что объект сопровождения (в самом общем виде – ребенок с ОВЗ), которому оказывается помощь, содействие в осуществлении подобного выбора, опираясь на свое право свободы выбора и ответственность за него, самостоятельно, реализуя внутренний потенциал развития, совершает такой выбор, предпринимает такие действия, которые ведут его к

развитию, решению актуальной проблемы. При этом важным моментом для понимания сути сопровождения выступает факт, что реализация сопровождения подразумевает не только содействие как таковое, но и научение субъекта развития осуществлению выбора с целью решения проблем [7, 8, 12, 63, 70, 74, 80, 82].

В самом общем виде трудно представить, что бы ребенок с ОВЗ решал самостоятельно, чему и как обучаться, какие дефекты исправлять и т. п., как минимум – на начальном этапе организованного процесса обучения и воспитания. Тем не менее, для ребенка старшего дошкольного возраста в благоприятных педагогических условиях становится характерной способность к организации собственной познавательной деятельности в соответствии с внешними требованиями, иными словами – способность учиться. Именно поэтому в систему сопровождения включены не только специалисты и ребенок, но и лица, непосредственно представляющие права и интересы ребенка – родители, опекуны (не забывая, что специалисты сопровождения также действуют исходя из интересов ребенка). По этой причине идея сопровождения построена на оказании всестороннего содействия, соучастия в развитии ребенка, нацеленного на гармонизацию состояния ребенка, актуализацию его потенциальных возможностей. Это позволяет сформулировать основные принципы системы сопровождения как таковой:

1. Рекомендательный характер.
2. Принцип «на стороне ребенка».
3. Непрерывность сопровождения.
4. Мультидисциплинарность сопровождения.
5. Стремление к автономизации [3, 8, 12, 42, 44].

Сопровождение незрячего ребёнка на этапе психолого-педагогического коррекционного воздействия осуществляется на основе ряда методологических принципов. Это принципы системности,

последовательности в работе, дифференцированного и индивидуального подхода к ребенку, принцип доступности и др.

Одним из первоочередных и наиболее важных является онтогенетический принцип, подразумевающий учет возрастных, психофизических особенностей детей, характера имеющегося у них нарушения. Коррекционное воздействие нацелено на устранение или сглаживание, коррекцию или компенсацию нарушений интеллектуального, речевого, сенсорного, двигательного и эмоционального дефекта, на создание полноценной основы для последующего саморазвития личности, которое возможно только при сформированности ключевых звеньев развития. При коррекционном воздействии упор делается на такой важный момент как пластичность коры головного мозга. Это свойство морфофункциональной основы психической деятельности обуславливает развитие ребенка даже в тяжелых патологических условиях, поскольку определяются и используются наиболее сохранные звенья в речеслуховой, речедвигательной, зрительной, двигательной системах [15, 16, 20, 42, 44].

Другим важным принципом сопровождения является индивидуализация. «Индивидуальный подход в воспитании необходим в двух отношениях: во-первых, он обеспечивает развитие индивидуального своеобразия, давая возможность максимального проявления имеющихся у ребенка способностей; во-вторых, без учета индивидуальных особенностей ребенка любое педагогическое воздействие не может быть эффективным. Вот почему для осуществления индивидуального подхода как в обучении, так и в воспитании, необходимо изучение психологических особенностей детей». В связи с этим особая роль при организации психолого-педагогического сопровождения отводится психологической диагностике, которая позволяет не только выявить актуальный уровень развития детей, но и получить представление о так называемой «зоне ближайшего развития», а также о личностных особенностях ребенка, состоянии эмоциональной сферы, способах реагирования на внешние условия и

собственную деятельность, состоянии его здоровья и социального благополучия [8,10, 12, 17, 22].

Таким образом, разносторонняя диагностика является необходимым условием обеспечения индивидуализации образовательного процесса. Между тем, современным акцентом в индивидуализации сопровождения выступает сочетание внешней и внутренней индивидуализации, когда речь идет не только об адаптирующем воздействии, но и направленности обучающегося на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, формирование у него субъектной позиции.

Наконец, необходимо отметить, что на сегодня главным документом, регламентирующим порядок организации образовательной деятельности (в т. ч. в отношении детей с ОВЗ) и предъявляющим к ней требования, является ФГОС ДО. «Для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья».

Таким образом, в рамках данной работы понятие «индивидуализация психолого-педагогического сопровождения» рассматривается с точки зрения необходимости учета индивидуальных, индивидуально-типологических характеристик, качеств каждого ребенка, его потенциальных возможностей с целью максимального соответствия психолого-педагогического сопровождения индивидуальной картине развития, с целью максимальной опоры процесса сопровождения на такие качества, особенности, свойства психического развития в каждом

конкретном случае. Понимание проблемы индивидуализации развивалось как следствие развитие индивидуального подхода в коррекционно-развивающем процессе, затем личностно-ориентированного. С развитием явлений интеграции и инклюзии в образовании вектор индивидуализации сместился в сторону опоры на развитие личности, ее активизацию и развитие присущего личности потенциала в процессе обучения и воспитания.

В нашей работе будет показано понятие психолого-педагогического сопровождения, определённое Н.Я. Семаго, где психолого-педагогическое сопровождение определяет – как целостную деятельность всех субъектов образовательного процесса. Он выделяет 3 компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития.
2. Создание социально-психологических условий для развития личности ребенка.
3. Создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии ребёнка с особыми образовательными потребностями).

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика незрячих детей старшего дошкольного возраста

Зрительный анализатор является сложной функциональной системой, включающей воспринимающий прибор зрения (глаз), зрительный нерв, по которому из окружающей среды сигналы поступают в кору больших полушарий мозга, и, наконец, воспринимающие клетки в затылочной области коры и рассеянные зрительные элементы в других областях коры [3, 5, 15, 29].

В процессе восприятия предметов и явлений окружающего мира с помощью зрения мы узнаем о форме, величине, цвете предметов, их пространственном расположении и степени их удаленности. Таковую

богатую информацию мы получаем с помощью различных функций зрения. К основным (базовым) функциям зрения относятся: острота зрения, цветоразличение, поле зрения, характер зрения и глазодвигательные функции. Снижение любой из перечисленных функций неизбежно влечет за собой нарушения как в ходе самого процесса, так и в результате зрительного восприятия [3, 5, 11, 20, 42].

Согласно современным представлениям, дети с нарушениями развития (с проблемами в развитии, с отклонениями в развитии, с недостатками психофизического развития) составляют группу детей, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы имеются отклонения от нормативного развития психических функций [22, 43, 45, 55, 85, 87,].

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития [11, 45].

М.А. Земцова выделяет следующую классификацию нарушения зрения:

1. Слепые
2. Слабовидящие
3. Косоглазие и амблиопия [46].

Важнейшей характеристикой, позволяющей отнести человека к категории слабовидящих и слепых, является острота центрального зрения.

К слепым относят людей с остротой зрения от 0 до 0,05 на лучше видящий глаз в условиях оптической коррекции. К категории слабовидящих – от 0,05 до 0,4 [42, 46, 67].

Следует отметить, что при врожденной или рано приобретенной слепоте, дети оказываются лишенным не только зрительных стимулов. У них резко сокращается стимуляция других модальностей, в связи с недостаточным развитием сохранных анализаторов. Такая ограниченность

приводит к разнообразным сдвигам в поведении, психофизическом развитии.

Выделяют три группы лиц с нарушением зрения:

1. Слепые: слепорожденные, рано ослепшие (до 3-х лет), поздно ослепшие, лица имеющие световые ощущения (острота зрения которых почти 0, но могут ориентироваться по свету). Тип восприятия: тактильно-слуховое.

2. Частично зрячие: лица с остротой зрения от 0,01–0,05 лишь на лучше видящий глаз в условия оптической коррекции. Тип восприятия: тактильно-слухо-зрительное.

3. Слабовидящие – острота зрения от 0,05 до 0,03 на лучше видящий глаз в условиях оптической коррекции. (дети с амблиопией и косоглазием). Тип восприятия: зрительно-слухо-тактильное [3, 5, 42, 44, 46, 47, 55, 67].

Исследования Л.И. Солнцевой указывают, что развитие слепорожденного ребенка в первые три месяца жизни принципиально не отличается от характера формирования психики нормально видящих младенцев (объяснение: в первые месяцы жизни зрение не играет определяющей роли в развитии ребенка, как на более поздних стадиях формирования психики). С 4–5 месяца жизни нарушения зрения оказывает тормозящее влияние на процесс формирования психики ребенка (проявляет замедление общего физического и сенсомоторного развития, снижение общей активности) [5, 76, 78].

Дети начинают позже ходить, ползать, затягивается становление вертикального положения (у некоторых детей наблюдается до 3–4-летнего возраста), появляется боязнь пространства. Манипулирование с предметами появляется после 2-х лет [3, 5, 78].

Основным средством познания незрячего дошкольника выступают слух и осязание. Осязательное восприятие выполняет компенсаторную функцию, но при этом нуждается в систематическом коррекционном

воздействии, так как отстает в развитии характеристик нормально развивающихся сверстников. В процессе осязательного восприятия дети оказываются способными выделять лишь отдельные свойства предметов, не соединяя в единый образ. Это приводит к замедлению процесса формирования предметной осязательной перцепции [19, 24, 28].

К концу дошкольного детства у незрячего ребенка формируется предметность восприятия.

Зрительное восприятие незрячего старшего дошкольника нарушено. Дефекты зрения приводят к тому, что зрительное восприятие правильно отражает лишь некоторые, часто второстепенные признаки объекта. В связи с этим образы искажаются, и бывают, неадекватны действительности [5, 15, 60].

Снижена скорость и активность восприятия, его полнота и точность. Слуховые ощущения – его значение возрастает при полной или частичной утрате зрения. При помощи звуков появляется возможность ориентироваться в пространстве, узнавать людей предметы [48, 51, 58, 79].

Тактильные ощущения – в связи с утратой зрения резко повышается активность рук. Благодаря температурной чувствительности покровов лица, рук, незрячие по теплоотдаче предметов могут судить о его местоположении определять уровень жидкости в сосуде, положение солнца [76, 84].

Кинестезические ощущения (мышечно-суставные, отражают скорость и точность перемещения тела в пространстве, пространственные признаки) – при врожденной или приобретенной слепоте чувствительность кинестезического анализатора не достигает нормы. При отсутствии зрения человек начинает пользоваться длиной руки, размером кисти, как мерками. А также шаг при ходьбе при определении расстояния [85, 87].

Вибрационные ощущения – роль ориентировки в пространстве влияет. Благодаря вибрационному ощущению определяют препятствие на пути. Играет компенсаторную функцию.

Практически все свойства внимания незрячего ребенка, такие как активность, направленность, широта, переключаемость, устойчивость т. д. имеют на себе влияния нарушенного зрения. Тем не менее, не утрачивается способность к развитию внимания до уровня здоровых детей.

Неполнота и фрагментарный характер образов восприятия сказывается на процессах переключения внимания, влияет на объем и устойчивость [58, 67, 69, 73].

В процессе восприятия обычно принимают участие несколько анализаторов. Во время выполнения различных видов деятельности тот или иной анализатор становится ведущим [42].

Независимо от того, какой тип восприятия складывается у незрячего дошкольника, оно обладает всеми свойствами, известными в общей психологии: избирательностью, осмысленностью, обобщенностью, апперцепцией и константностью. Так избирательность восприятия ограничивается узким кругом интересов, снижением активности отражательной деятельности, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира; осмысление и обобщение образов осложняется недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого; сокращается зона константного зрительного восприятия [40; 42].

Процесс формирования представлений в силу недостатков восприятия замедлен и не достигает дифференцированности. Присутствует фрагментарность, схематизм, узость представлений об окружающем мире, низкий уровень обобщенности и вербализм.

Фрагментарность представлений проявляется в том, что в образе объекта зачастую отсутствуют многие существенные детали. В результате образ неполон, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Схематизм особенно отчетливо проявляется при репродуцировании образов, бедных деталями и поэтому слабо дифференцированных [42, 43, 48, 50, 52].

Воображение – его качество зависит от богатства запаса представлений. Недостатки сформированности воображения у незрячих старших дошкольников проявляются в низком уровне оригинальности образов, их фантазии, подражательности в бедности и несамостоятельности замысла [42, 43, 48, 52, 77].

Т.Б. Епифанцева отмечает, что процессы памяти незрячих затруднены и имеют специфические особенности протекания запоминания, сохранения, узнавания. Но несмотря на наличие некоторых специфических особенностей, процесс запоминания у незрячих подчиняется тем же закономерностям, которые имеют место в норме.

Сохранение и забывание информации, зависят от качества усвоения материала, его значимости для индивида и числа повторений. Образы памяти слепых и слабовидящих при отсутствии подкреплений обнаруживают тенденцию к угасанию. Быстрое забывание усвоенного материала объясняется и недостаточной значимостью объектов и обозначающих их понятий, о которых слепые могут получить только вербальное знание.

Узнавание как деятельность, в процессе которой сопоставляется образ памяти с объектом восприятия, зависит от того, насколько полно и точно в прошлом и настоящем было и есть восприятие, от того, какие существенные или несущественные – свойства и признаки были выделены и теперь сравниваются [42, 48, 77].

А.Г. Литвак выделяет, что среди особенностей процесса запоминания у незрячих дошкольников (меньший объём и скорость), недостаточная осмысленность запоминаемого материала. Недостатки логической памяти он связывает с дефектами восприятия и обуславливает недостатками мышления (разрыв между понятием и его конкретным

содержанием; отсюда сложности с мыслительными операциями анализа и синтеза, сравнения и т. д.). Но запоминание материала, имеющего смысловые связи, проходит у людей с патологией зрения достаточно успешно [58, 61, 77].

Замедленное развитие процесса запоминания у незрячих дошкольников, исследователи объясняют недостатком наглядно-действенного опыта [47].

Однако у незрячих дошкольников лучше развита слуховая память. Они быстрее понимают смысл предложения на иностранном языке, а также лучше определяют источник звука.

Глубокие нарушения зрения негативно сказываются на развитии наглядно-действенного мышления незрячего ребенка. Для дошкольного возраста характерна низкая познавательная активность. Недостатки развития мышления сказываются на темпах формирования наглядно-образного мышления. Узость представлений, их фрагментарность и схематизм затрудняют процесс оперирования вторичными образами в процессе мышления [42, 48, 56].

Физиологические механизмы мышления у незрячих старших дошкольников и нормально видящих одни и те же. Мыслительные операции, логика, стадии мышления у незрячих подчиняются законам, которые являются общими для всех детей. М.И. Земцова, А.Г. Литвак, В. Фромм, Я. Ясенский и др. отмечают, что развитие мышления не зависит от степени нарушения зрения. Мышление может быть высоко развито даже у незрячих [1, 13, 42, 48].

Словесно-логическое мышление в меньшей степени зависит от патологического фактора, так как протекает с опорой на понятия с разной степенью обобщенности, многие из которых не имеют образного содержания, а только вербальный аналог. Вербализм опасен для незрячего ребенка тем, что знание подается ему в готовом виде, у него нет

возможности, чувственной основы используемых им понятий, в результате снижается понимание и уровень познавательных интересов [1, 2, 5, 42, 54].

Внимание, не являясь самостоятельным психическим процессом, проявляется внутри ощущений, восприятий, памяти, мышления и других процессов как сосредоточение сознания на отражаемом объекте. Избирательная направленность внимания обеспечивает особую ясность и отчетливость осознания объекта. Включение внимания в тот или иной процесс существенно изменяет его, превращая в направленную деятельность. Внимание обеспечивает также сосредоточение сознания на объекте деятельности при одновременном его отвлечении от всего постороннего, мешающего деятельности в заданном направлении [3, 13, 42, 59, 66, 75].

Выпадение или нарушение зрительных функций при слепоте делает невозможным или затрудняет зрительное отражение мира, в результате чего из сферы ощущений и восприятий выпадает огромное количество сигналов, информирующих человека о важнейших свойствах предметов и явлений. Совершенно очевидно, что компенсация этих пробелов в чувственном опыте возможна только при активизации деятельности сохранных органов чувств. В этой активизации существенная роль принадлежит вниманию [13, 15, 42, 75, 78].

Внимание характеризуется рядом свойств (объем, концентрированность, устойчивость, отвлекаемость и т. д.), проявление и развитие которых у незрячих имеют некоторые особенности, но в целом развитие внимания незрячих подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально видящих, и может достигать такого же уровня развития [15, 16, 18, 42, 78].

Деятельность речевого общения при дефектах зрения принципиально не нарушается, овладение речью и ее функциями, а также ее структурой у незрячих происходит в общих чертах так же, как и у нормально видящих, однако нарушение или отсутствие зрения накладывает на этот процесс

определенный отпечаток, вносит специфику, проявляющуюся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержании лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чутья [18, 42].

Овладение фонетической стороной речи, протекает у незрячих и зрячих идентично. У незрячих формирование речедвигательных образов (артикуляции звуков речи), основанное не только на слуховом, но и на кинестетическом и зрительном восприятии, существенно страдает. Дефекты речи тормозят психическое развитие незрячих детей, причем в гораздо большей степени, чем нормально видящих. Недостатки произношения отрицательно влияют на речевую деятельность, ограничивают и без того суженный круг общения ряда детей с дефектами зрения, что затрудняет формирование ряда качеств личности или ведет к появлению отрицательных свойств (замкнутость, аутизм, негативизм) [18, 19, 22, 42].

В специфику развития речи незрячих детей включаются также особенности усвоения и использования ими неязыковых средств общения – мимики, пантомимики, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи. Незрячий ребенок не воспринимает массу мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения. Не пользуясь в своей речи этими средствами, он существенно обедняет свою речь, она становится маловыразительной.

Несмотря на многочисленные отклонения в развитии различных компонентов речевой деятельности при глубоких нарушениях зрения, следует отметить, что в целом речь незрячих при правильном формирующем воздействии со стороны родителей и специалистов достигает нормального уровня и служит мощным средством компенсации, существенно расширяя возможности слепых во всех видах деятельности [22, 23, 26, 42].

Таким образом, у незрячих детей в силу дефекта зрительного анализатора отмечается замедление общего физического и сенсомоторного развития, снижение общей активности.

Снижена скорость и активность восприятия, его полнота и точность. Практически все свойства внимания незрячего ребенка, такие как активность, направленность, широта, переключаемость, устойчивость т. д. имеют на себе влияния нарушенного зрения. Присутствует неспособность длительно удерживать внимание и сосредотачиваться.

Восприятие ограничивается узким кругом интересов, снижением активности отражательной деятельности, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира; осмысление и обобщение образов осложняется недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого; сокращается зона константного зрительного восприятия.

Представления у незрячих в силу недостатков восприятия замедлено и не достигает дифференцированности. Присутствует фрагментарность, схематизм, узость представлений об окружающем мире, низкий уровень обобщенности и вербализм.

Недостатки сформированности воображения у незрячих детей проявляются в низком уровне оригинальности образов, их фантазии, подражательности в бедности и несамостоятельности замысла.

Процессы памяти незрячих затруднены и имеют специфические особенности протекания запоминания, сохранения, узнавания.

Узость представлений, их фрагментарность и схематизм затрудняют процесс оперирования вторичными образами в процессе мышления.

Внимание характеризуется рядом свойств (объем, концентрированность, устойчивость, отвлекаемость и т. д.), проявление и развитие которых у слепых и слабовидящих имеют некоторые особенности.

Отсутствие зрения накладывает определенный отпечаток, на развитие речи, проявляющейся в динамике развития и накопления языковых средств и выразительных движений, своеобразии соотношения слова и образа, содержания лексики, некотором отставании формирования речевых навыков и языкового чутья.

У незрячих детей созревание структур мозга и психических процессов замедлено, вследствие сенсорной и общей психической недостаточности. Поэтому их индивидуальная деятельность и социально-адаптивный опыт существенно ограничены.

Для развития и коррекции недостатков зрительного восприятия незрячим старшим дошкольникам требуется специально организованное обучение. С помощью которого осуществляется восстановление нарушенного равновесия между человеком, природой и социальной средой. Приведение в норму смещённых или нарушенных связей и отношений.

1.3 Особенности формирования социально-адаптивного поведения у детей с нормальным и нарушенным зрением

Для осуществления правильного, целесообразного воздействия на развитие, воспитание и обучение детей с нарушением зрения, необходимо знать особенности их психофизического развития [1, 18, 23, 82, 84].

При нарушении зрения процесс психофизического развития ребенка осуществляется по тем же законам, которые присуще нормально видящим детям.

Поскольку все дети с нарушением зрения имеют патологию зрительного анализатора, т. е. раннюю сенсорную депривацию, то путь развития таких детей по сравнению с нормально видящими, является своеобразным как по темпу, так и по качественным характеристикам. Страдает не только точность и полнота зрительного восприятия, но и наблюдается неспособность глаза выделять часть внешних

пространственных признаков, таких как точность, местоположение объекта в пространстве, его удаленность, выделение объемных признаков предмета и т. д. [3, 5, 11, 13, 42, 84].

Отставание в развитии движений у детей с нарушением зрения наступает не сразу после рождения. Когда у нормально видящих зрение включается в контроль за выполнением зрительных актов, это способствует быстрому продвижению в овладении ими координацией движений, их точностью и разнообразием. В это же время ребенок с нарушением зрения еще слабо осуществляет контроль над своими движениями, поскольку он основывается на только что формирующуюся чувствительность [13,18, 42, 88].

Ребенок с нарушением зрения из-за отсутствия координирующей корригирующей движение функции зрения начинает отставать в развитии координации рук, что ведет к задержке развития мелких движений пальцев. Из-за отсутствия стимула ребенок может не протягивать спонтанно руку к предмету, чтобы схватить его. Такой ребенок легко может стать пассивным. Л. Цойтен утверждает, что каждый четвертый ребенок с врожденными заболеваниями зрения в первый год жизни впадает в пассивность, поскольку не получает полного доступа к внешнему миру [18, 69, 89].

Процесс психофизического развития происходит наиболее интенсивно в ведущей для каждого возраста деятельности. Для детей с нарушением зрения так же, как и для зрячих, остается в силе закономерность наиболее интенсивного развития процессов восприятия и их совершенствование в предметной деятельности. Однако сама предметная деятельность детей с нарушением зрения развивается медленно, и ее формирование затягивается до 3, четырёхлетнего возраста из-за медленного развития двигательных компонентов предметной деятельности. В период дошкольного детства акцент развития переносится на самостоятельную активность, связанную с передвижением в

пространстве и коммуникациями со сверстниками посредством совместного участия в общей деятельности, это показано в исследованиях Л.И. Солнцевой [3, 18, 42, 76, 88].

В это время психофизическое развитие дошкольника с нарушением зрения испытывает отрицательное влияние ограниченного запаса знаний и представлений, трудностей в осуществлении предметной совместной деятельности, а также в ориентировке и передвижении в пространстве. Эти вторичные нарушения приводят к замедлению темпа развития и к длительному пребыванию ребенка на качественно более низком уровне психофизического развития по сравнению с нормально видящими детьми. Неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность зрительно – пространственной ориентировки определяют общую обедненность предметными представлениями и снижением уровня чувственного представления детей. При этом наблюдается качественное снижение речевого развития [42,76].

Развитие игровой деятельности у детей с нарушением зрения так же идет с отставанием. Если мы возьмем две грубо очерченные стороны игровой деятельности нормально видящего ребенка, а именно сюжет игры и игровые действия, обозначим их как сбалансированное равновесие, то в развитии ребенка с нарушением зрения это равновесие будет нарушено. «Основной отличительной чертой психического развития незрячего ребенка является дивергенция, несовпадение, расхождение, обоих планов (биологического и культурного) развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка», так писал Л.С. Выготский об особенности развития детей с патологией [3, 16, 84, 86].

Формирование игровых действий у ребенка с нарушением зрения происходит иначе. Они опираются на бедный и ограниченный опыт практических действий, на плохо развитую моторику, а также на менее страдающую речь [16, 25, 30].

В таких условиях игровые действия у ребенка с нарушением зрения протекают в виде манипуляций с предметами и игрушками, в однообразных повторяющихся движениях и словесных описаниях своих действий. Игровое действие не дает для ребенка с нарушением зрения информацию о конкретном действии, в отличие от игрового действия ребенка без патологии зрения.

Для детей с нарушением зрения, особенно серьезным, характерно замедленное формирование различных форм деятельности. В связи с этим активная и развивающая роль ведущей деятельности растягивается во времени [35, 49, 57].

Прослеживая взаимную зависимость физического и психического развития детей с нарушением зрения, Е. Меier указывает, что ограничение физической ловкости детей с нарушением зрения сказывается на уровне психического развития и их интеллектуальных способностей.

Дефекты зрения существенно усложняют и затрудняют деловое свободное общение.

Трудности совместной деятельности и предметного общения детей с нарушением зрения остаются и в младшем школьном возрасте. Р.А. Курбатов показал, что необходимость общения связана с условиями осуществления совместной деятельности, требующей согласования действий ее участников, что для детей с нарушением зрения особенно трудно. В процессе общения возникают конфликты по поводу решения совместных задач, требующих своего разрешения [40, 47, 48]

У такого ребенка значительно сужены возможности общения, взаимодействия с окружающим миром; он нуждается в помощи взрослого в организации предметной и игровой деятельности [27].

Таким образом, особенности психофизического развития детей с патологией зрения приводят к проблемам социальной адаптации.

Под социальной адаптацией понимается возможность всестороннего проявления личности, обретение социальной компетентности, при которой

ребенок сможет самостоятельно удовлетворить свои потребности, решить свои социальные проблемы, быть независимым в самообслуживании, адекватно оценивать себя и окружающих людей, равномерно взаимодействовать с ними. Такое определение социальной адаптации было дано в работах Л.И. Плаксиной [72].

Недостаточность конкретной информации об окружающей реальности не позволяет незрячим детям всегда правильно понимать взаимосвязь и взаимозависимость в предметном мире, классифицировать и дифференцировать предметы по их общим, отличительным или функциональным свойствам. Объясняется это наличием бессистемных, нерасчлененных данных об объектах действительности [68, 69, 79].

Процесс социальной адаптации незрячего ребёнка к условиям существования в окружающей действительности зависит от того, как у него формируется определенные знания, умения и навыки, позволяющие адекватно действовать и приспосабливаться, исходя из своих возможностей [35, 72].

Первая ступень по пути к социальной адаптации - приобретение знаний об окружающей действительности, источником которых являются ощущения и восприятия, возникающие от соприкосновения органов чувств с различными признаками и свойствами предметов. Ж.Ж. Руссо подчеркивал, что из всех способностей первыми формируются и совершенствуются чувства [10, 35, 72].

Ребенок овладевает азами знаний о предмете как первой книгой жизни. Незрячий ребёнок получает неполную информацию, поэтому мир его впечатлений становится уже и беднее. Недостатки в зрительной ориентации затрудняют накопление непосредственного чувственного опыта и обедняют представления ребенка об окружающем мире, что предопределяет адаптированность к миру, обществу. Л.И. Плаксина в своих работах показала особенности аналитической деятельности детей с нарушением зрения. Эти особенности проявляются в замедлении

восприятия, в недостаточности умений обзирать зрительно-пространственные признаки и отношения [60, 63, 72].

Следующей ступенью по пути социальной адаптации является способность к познанию других людей и осознанию себя через других. Как известно, представление о своем внешнем облике и облике других людей в основном формируется в процессе общения. Процесс формирования чаще всего носит спонтанный характер, так как до настоящего времени такого целенаправленного и специального обучения детей умениям наблюдать себя и других людей не существует. Изучив своеобразие представлений детей с нарушением зрения, можно определить уровень и способность самостоятельного извлечения информации для формирования чувственного опыта.

«Останавливая свое внимание на незрячих детях, – пишет в своих работах Л. И. Плаксина, – мы помним, что полная или частичная утрата функций зрения ограничивает поступление ощущений, тем самым снижая полноту, точность и дифференцированность признаков внешнего облика человека, в той или иной степени сдерживает формирование целостного образа» [72].

Еще одной ступенью на пути к социальной адаптации для детей с нарушением зрения является предметно-практическая деятельность. Она способствует формированию реальных представлений об окружающем мире, обогащает детей умениями действовать с предметами, знакомит с их свойствами и признаками. Предметно-практическая деятельность – это эффективное средство для преодоления различных негативных сторон в развитии личности ребенка с нарушением зрения.

Из дефектологов проблемой предметно-практической деятельности занимались И.В. Новичкова, В.З. Денискина, Н.С. Костючек. В своих работах они объясняли, что одним из важнейших психологических факторов, определяющих успешность развития предметных действий, является зрительное восприятие.

Большинству дошкольников с нарушением зрения присущи отклонения в координации движений, темпа и ритма действий, что сказывается на формировании трудовых навыков и умений. Чтобы рассмотреть наличие существующих особенностей в развитии предметно-практических действий приведем примеры из экспериментальных и научных наблюдений И. В. Новичковой за детьми [18, 27, 28, 70, 72].

В.З. Денискина в своих работах отмечала, что не координированность движений, нарушение ритма и скорости движений вызывают затруднения у детей при зрительно-пространственной ориентировке. Взаимосвязь анализирующих действий с характером моторных движений рук и глаза является причиной недостаточности развития предметно-практической деятельности [28].

Л.И. Плаксина выделяет еще одну ступень к осуществлению процесса социальной адаптации к окружающей среде – это осознание детьми своего сенсорного дефекта. Данная ступень может служить основой для ориентации детей на использование сохранных анализаторов и других психических функций для приспособления к окружающей действительности [70, 71].

Эксперимент, проведенный Л.И. Плаксиной, показал, что незрячие дети в основном используют слуховую и тактильную информацию о предмете, как основную, поэтому предметные представления у них обеднены. В связи с этим так же затрудняется социальная адаптация [72].

Таким образом, особенности психофизического развития детей с патологией зрения, к которым относятся:

- ограниченность знаний и представлений об окружающем, недостаточность абстрактного мышления, неточная предметная соотнесенность слов;
- медленный ход развития двигательных навыков, невысокая моторная активность, оптико-пространственное недоразвитие, общая медлительность, повышенная утомляемость и истощаемость;

- нарушение взаимодействия необходимых для правильного развития речи анализаторных систем: слуховой, двигательной, тактильной. Отмечается замедленный темп речевого развития;
- сужение информативных связи, ребенок не может нормально общаться с окружающими;
- при глубоком нарушении зрения отмечаются системные нарушения речи (несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон) приводят к проблемам социальной адаптации, т. к. вследствие дефекта нарушается плавный ход развития общения со взрослыми и сверстниками, вызванной задержкой в развитии речи, неуравновешенной эмоциональной сферой, слабой сформированностью морально-волевых качеств и многими другими ранее перечисленными причинами.

Поэтому так важно для успешной социальной адаптации и формированию социально-адаптивного поведения дошкольника с нарушением зрения в окружающей его среде, что бы он прошел все ступени, способствующие этому: приобретение знаний об окружающей действительности через развитие ощущений и восприятия, овладение предметно-практической деятельностью, формирование способности к познанию других людей и осознанию себя через познания других, осознание своего дефекта [70, 72].

Формирование социально-адаптивного поведения незрячих старших дошкольников, имеет ряд особенностей.

Формирование социально-адаптивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, является одним из главных моментов в процессе их адаптации в расширяющемся социуме.

Социально-адаптивное поведение – это процесс присвоения и реализации ребенком социальных норм, правил поведения и принципов жизнедеятельности в условиях взаимодействия с окружающим социальным миром. Предпосылки развития социально-адаптивного

поведения прослеживаются в деятельности каждого ребенка дошкольного возраста [40, 54, 70, 72].

Знание возрастных и специфических особенностей развития незрячих старших дошкольников, позволяет предотвратить опасность одностороннего развития психических функций, в первую очередь, наиболее тесно связанных со зрением и определяющих чувственное познание.

Вследствие ограниченных возможностей психоречевого развития незрячих детей старшего дошкольного возраста, может отмечаться ряд специфических особенностей развития социально-адаптивного поведения, проявляющихся в несвоевременности и фрагментарности развития.

Классификацию предметов по их основным, отличительным признакам дети с нарушением зрения в сравнении с нормально видящими выполняют труднее. Это объясняется внутрисистемными нарушениями зрения, обуславливающими зрительное выделение, узнавание, дифференциацию признаков окружающего мира. Снижение остроты зрения, нарушение различения цвета, бинокулярности, стереоскопии и глазодвигательных функций приводит к тому, что скорость, точность, полнота зрительного анализа и синтеза страдает, из-за чего процесс развития речи, мышления, памяти, воображения протекает своеобразно и специфично. Незрячие дети часто испытывают затруднения при описании предмета, составлении последовательного рассказа [18, 24, 54, 72].

Поведение представляет собой одну из форм организации психической жизни человека, затрагивающей особенности его существования в окружающем мире. Социально-адаптивное поведение является формой, внешней стороной человеческой деятельности. Недостаточность конкретной информации об окружающей реальности не позволяет незрячим старшим дошкольникам всегда правильно понимать взаимосвязи и взаимозависимости в предметном мире, классифицировать и дифференцировать предметы по их общим, отличительным или

функциональным свойствам. Объясняется это наличием у детей бессистемных, нерасчлененных данных об объектах действительности.

Нарушение дистантности восприятия пространственного положения предметов в нем, отсутствие возможности выделения признаков предметов на расстоянии сказывается на понимании и осмыслении детьми действительности. Незрячие старшие дошкольники не видят глобально удаленные объекты. Не различают многих признаков и свойств. Так появляется зрительная обедненность предметных представлений, а иногда не знание этих предметов и явлений вообще.

Наряду с трудностями восприятия удаленных объектов, снижение остроты зрения ведёт к усложнению процесса восприятия графических изображений, ориентировки в пространстве [27, 32, 43, 47, 56].

Развитие пространственного восприятия обусловлено состоянием и уровнем зрительно-пространственного анализа и синтеза, то есть степенью снижения остроты зрения и других его функций, а также характеристикой самого пространства (микро или макропространстве).

Пространственные представления незрячих детей весьма неточны, фрагментарны, часто носят приблизительный характер. В наблюдениях за детьми замечено, что по скорости, адекватности ориентировки в пространстве, последние отстают от нормы [32, 33, 55, 65].

Ограничение зрительных возможностей приводит к тому, что у незрячего старшего дошкольника снижен уровень развития глазомерных способностей, что чаще всего обусловлено отсутствием бинокулярного дистантного видения пространства с его основными характеристиками: местоположение объектов, их удаленности, протяженности, глубины, высоты, ширины и т.д. Еще больше сложности возникают у незрячего ребёнка при выполнении предметных действий: обследовании предметов, составлении из частей целого, использовании орудий труда и т.д. эти трудности обусловлены недостаточностью развития мелкой моторики и снижением уровня зрительно – двигательной ориентации.

Успешное овладение детьми навыками социально-адаптивного поведения может быть обеспечено при условии правильного формирования предметных действий, а именно при условии коррекции зрительного образа самого действия и компенсации недостающей зрительной информации за счет развития полисенсорных взаимосвязей, когда в восприятии, регуляции и контроле предметных действий, наряду со зрением, участвуют другие анализаторные системы (слуховая, тактильная, мышечная, вибрационная и др.) [32, 57, 70, 72, 75].

Незрячие дети быстрее утомляются на общеобразовательных занятиях, медленнее переключаются на другой вид деятельности, их не сразу можно включить в работу. Быстрая утомляемость, отвлекаемость проявляется в работе, где необходимо участие зрения. Наряду с отклонениями в развитии некоторых сторон познавательной деятельности, развитии предметно-практической деятельности, у незрячих детей могут возникать специфические особенности в развитии личности. Излишняя опека, стремление подменить детскую самостоятельность помощью взрослых, способствует возникновению потребительского отношения к окружающим.

Таким образом, отсутствие необходимых условий при обучении и воспитании незрячих детей обуславливает проявление неуверенности в своих силах, стремление доводить работу до конца. Все это затем определяет развитие навыков социально-адаптивного поведения – развитие познавательных интересов и потребностей, определяющих дальнейший интерес к обучению в школе и адаптации к окружающему миру.

Выводы по первой главе

Проведя анализ научно-исследовательской литературы и научно-теоретических исследований по теме, индивидуализация психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в

процессе формирования социально-адаптивного поведения, мы можем сделать следующий вывод.

Проблема психолого-педагогического сопровождения становится неотъемлемой частью всего педагогического процесса в целом, поскольку представляет собой комплекс мероприятий, направленный на оказание помощи ребёнку на определенном этапе его развития, а также в вопросе предупреждения возникающих у ребенка проблем в условиях образовательного процесса, воспитания у него качеств поведения, соответствующих нормам окружающего мира, на его социализацию в обществе.

В рамках данной работы понятие «индивидуализация психолого-педагогического сопровождения» рассматривается с точки зрения необходимости учета индивидуальных, индивидуально-типологических характеристик, качеств каждого ребенка, его потенциальных возможностей с целью максимального соответствия психолого-педагогического сопровождения индивидуальной картине развития, с целью максимальной опоры процесса сопровождения на такие качества, особенности, свойства психического развития в каждом конкретном случае. Понимание проблемы индивидуализации развивалось как следствие развитие индивидуального подхода в коррекционно-развивающем процессе, затем личностно-ориентированного. С развитием явлений интеграции и инклюзии в образовании вектор индивидуализации сместился в сторону опоры на развитие личности, ее активизацию и развитие присущего личности потенциала в процессе обучения и воспитания.

Между тем, современным акцентом в индивидуализации сопровождения выступает сочетание внешней и внутренней индивидуализации, когда речь идет не только об адаптирующем воздействии, но и направленности обучающегося на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, формирование у него субъектной позиции.

Дети с нарушениями зрения в силу дефекта зрительного анализатора присутствует неспособность длительно удерживать внимание и сосредотачиваться, плохая память, нарушение зрительного восприятия, что оказывает негативное влияние на развитие воображение, в результате которого возникают трудности в возникновении представлений и образов.

Успешное овладение незрячими детьми навыками социально-адаптивного поведения может быть обеспечено при условии правильного формирования предметных действий, а именно при условии коррекции зрительного образа самого действия и компенсации недостающей зрительной информации за счет развития полисенсорных взаимосвязей, когда в восприятии, регуляции и контроле предметных действий, наряду со зрением, участвуют другие анализаторные системы (слуховая, тактильная, мышечная, вибрационная и др.).

Таким образом, отсутствие необходимых условий при обучении и воспитании незрячих детей обуславливает проявление неуверенности в своих силах, стремление доводить работу до конца. Все это затем определяет развитие навыков социально-адаптивного поведения - развитие познавательных интересов и потребностей, определяющих дальнейший интерес к обучению в школе и адаптации к окружающему миру.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕЗРЯЧЕГО СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

2.1 Анализ результатов исследования актуального состояния социально-адаптивного поведения у незрячего старшего дошкольника

Ведущую роль в получении сведений об уровне социально-адаптивного поведения незрячего старшего дошкольника, является психолого-педагогическое изучение. Результативность обследования незрячих старших дошкольников и степень обоснованности выводов находятся в тесной зависимости от того, насколько используемый комплекс экспериментальных методик адекватен объекту и задачам психолого-педагогического изучения [54, 70, 72].

Психолого-педагогическая диагностика нужна для выявления условий реализации педагогических целей, степени их достижения, трудностей в учебно-воспитательной деятельности. Диагностика позволяет оценить успешность профессиональной деятельности педагога, помочь понять причины, обуславливающие трудности в обучении и воспитании ребенка, определить успешность освоения образовательной программы [10, 12, 21, 25].

Диагностика призвана помочь в понимании реальной картины затруднений, их причин, а также педагогического потенциала имеющихся условий его становления и характера требуемой помощи различных специалистов [18, 21].

Соблюдение требуемых условий для проведения диагностики, правильно подобранные методики обследования незрячего старшего дошкольника, учитывающие возрастные и индивидуальные особенности развития, верная интерпретация результатов, является залогом успешного составления индивидуальной программы психолого-педагогического

сопровождения незрячего старшего дошкольника и наиболее эффективной коррекции [21, 34, 37, 38].

Таким образом, для организации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника очень важно провести объективную диагностику его уровня социально-адаптивного поведения. Только тогда будет возможным составить корректную и максимально эффективную индивидуальную коррекционно-развивающую программу психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения, что и является нашей целью для организации дальнейшей работы.

В нашем исследовании принимал участие один старший дошкольник – Егор Е., с глубокими нарушениями зрения. В анамнезе ребёнка Амавроз Лебера врожденный. ЧАЗН обоих глаз. Гиперметрия высокой степени обоих глаз. Слепота ОУ.

Егор Е. посещает группу компенсирующей направленности для детей с нарушением зрения. Обучается по адаптивной основной образовательной программе дошкольного образования в соответствии с ФГОС для детей с тяжелыми нарушениями зрения.

В начале года, специалистами, работающими с Егором Е., проводится диагностика актуального уровня компенсаторного развития ребёнка (использование сохранных анализаторов (осознание, слух); мышление, речь, память; социально-адаптивного поведения). Разрабатываются, коллегиально обсуждаются и утверждаются индивидуальные маршруты развития.

Организация индивидуализации психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения включает в себя следующие этапы:

1 этап – Диагностика актуального уровня развития ребёнка.

Цель: выявление актуального уровня развития социально-адаптивного поведения, у незрячего старшего дошкольника.

2 этап – Разработка и реализация индивидуальной коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения.

Цель: планирование и проведение коррекционной работы с учётом уровня развития социально-адаптивного поведения и индивидуальных возможностей незрячего старшего дошкольника.

3 этап – Контрольный эксперимент.

Цель: выявление динамики в процессе формирования социально-адаптивного поведения в результате оказания коррекционной помощи с учётом комплексного подхода.

На первом этапе, для определения актуального уровня развития социально-адаптивного поведения за основу нами была взята диагностическая программа Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой составленная для детей с глубокими нарушениями зрения с резко выраженным психофизическим своеобразием. Теоретико-методологической основой диагностической программы явились труды А.М. Витковской, Л.А. Венгера, Т.П. Головиной, А.А. Люблинской, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Л.Б. Осиповой, Е.Н. Подколзиной, Л.И. Плаксиной, О.Г. Приходько, Л.В. Рудаковой, Л.А. Солнцевой, Г.А. Урунтаевой, В.А. Феоктистовой, Л.М. Шипицыной (Приложение 1) [34, 35].

Данная диагностическая программы содержит три блока исследования:

1. Сенсомоторная и познавательная сфера.
2. Компенсаторное развитие.
3. Психосоциальное развитие.

Для изучения уровня социально-адаптивного поведения незрячего старшего дошкольника в рамках исследовательской работы мы использовали блок компенсаторное развитие. Данный блок содержит следующие области исследования: использование сохранных анализаторов (осязание, слух); мышление, речь, память; социально-адаптивного поведения.

Исследуя область социально-адаптивного поведения, мы наблюдали за испытуемым, в момент самообслуживания: как принимает пищу, моет руки, лицо. Пользуется салфеткой, носовым платком, расчёской. Как умеет снимать, одевать одежду. Расстёгивает пуговицы, кнопки, липучки. Развязывает, завязывает шарф, шапку, шнурки. Самостоятельно складывает одежду в шкафчик. Самостоятельно убирает постель после дневного сна.

В момент предметно-практической деятельности: как выполняет посильных трудовых (бытовых) действий, действия с игрушками, предметами, рисование, конструирование, лепка.

За ориентировкой в пространстве: умение ориентироваться на собственном теле, ориентироваться относительно себя, ориентироваться относительно предметов, уверенность действий при самостоятельном передвижении в знакомом пространстве, не знакомом пространстве. Сформированность представлений о предметах, находящихся в помещении. Умение самостоятельно определять местоположение шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом. Ориентировка в рабочем пространстве: стол, фланелеграф, лист бумаги.

Анализ уровня сформированности социально-адаптивного поведения в данной методической разработке осуществлялось по развернутому описанию особенностей психофизического развития незрячего ребенка по линии компенсаторное развитие.

Результаты исследования по выявлению актуального уровня социально-адаптивного поведения, у незрячего старшего дошкольника представлены в таблице номер один.

Таблица 1–Изучение уровня социально-адаптивное поведения у Егора Е. в сентябре

Фамилия, имя ребёнка: Егор Е.			
№	Параметры исследования	Конкретизация действий	Качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения
1	2	3	4
1	Самообслуживание		
1.1	Моеет руки, лицо	открывает кран, закрывает кран, находит мыло, намывает руки, тщательно споласкивает их, берет полотенце, насухо вытирает руки, вешает полотенце на место	Ребёнок с небольшой помощью моет руки, лицо, находит мыло, открывает, закрывает кран, нуждается в словесной инструкции взрослого. Недостаточно споласкивает руки, руки не отжимает, трясёт ими перед собой. Полотенце находит с помощью взрослого, требуется ориентировка в пространстве. Свое полотенце не умеет находить по порядковому счёту шкафчиков и наличию выпуклой картинки-вишенки. Полотенце старается вешать сам, если оно падает он его самостоятельно не поднимает. Требуется напоминание взрослого. В момент умывания, если не получает словесную инструкцию взрослого, ощущает себя в одиночестве, может очень долго стоять и не открывать кран, долго мылить руки, ополаскивать, открывать закрывать воду, вытирать руки первым попавшимся полотенцем, исследовать пространство. Или вообще не начав мыть руки развернуться и уйти.
1.2	Прием пищи	узнавание предметов посуды, умение находить их на столе во время приема пищи	При приёме пищи с небольшой помощью узнаёт предметы посуды, умеет находить их на столе, неловок.
		самостоятельно ест (жидкую, густую пищу)	Ест самостоятельно твёрдую, жидкую пищу с помощью взрослого.
		умеет определять консистенцию пищи с помощью руки или ложки	Консистенцию пищи определяет с помощью рук, еду на ложку подгребает руками.
		самостоятельно пьёт из кружки	С кружки пьёт самостоятельно. Кружку с напитком держит захватом обеих рук, при напоминании берёт чашку за ручку, второй рукой придерживает.
		пользуется столовой ложкой, чайной ложкой, вилкой	Умеет пользоваться столовой и чайной ложкой. Вилкой пользоваться не умеет, отправляет пищу в рот с помощью руки, при использовании вилки.
		удерживает ложку, может размещать пищу, умеет захватить густую или жидкую пищу и поднести ко рту	Ложку удерживает в кулачковом захвате. Умеет размещать пищу, этот процесс не контролирует в полном объеме, пища выплёскивается, проливается. На ложку густую пищу подгребает рукой. В жидкую пищу погружает пальцы для определения количества. Умеет подносить ко рту жидкую и густую пищу, жидкая пища выплёскивается.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		аккуратность во время приема пищи	Жидкую и густую пищу ест не аккуратно, погружает пальцы в еду, вытирает пальцы об одежду или мебель при напоминании о салфетку. Может оттолкнуть тарелку или кружку.
		осанка во время приема пищи	Осанку во время приёма пищи удерживает, но не продолжительное время.
1.3	Пользуется салфеткой и носовым платком		Салфеткой и носовым платком пользуется только по напоминанию.
1.4	Навыки самообслуживания	пользуется расческой	Выполняет характерные движения свойственные при расчесывании. Не следит за направление зубьев расчёски. Мальчик коротко стрижен.
		умеет снимать	Умеет снимать. Снятую одежду аккуратно не складывает, только по
		одежду, умеет одевать одежду	напоминанию. Умеет одевать одежду требуется помощь взрослого. Не умеет определять лицевую и изнаночную сторону одежды, передней и задней части одежды.
		расстегивать пуговицы, кнопки, липучки	Умеет застёгивать, расстёгивать липучки, замок. Кнопки и пуговицы даются с трудом. Большая часть одежды у мальчика лишена данных элементов, в основном Егор Е. в группе ходит в футболках и шортах на резинке, обувь ортопедическая на липучках. На уличной одежде замки, кнопки и липучки, большая часть брюк, штанов и т. д. на резинке.
		развязывание, завязывание (шарф, шапка, шнурки)	Завязывать шапку, шарф, шнурки не может. Развязывать шапку, шарф умеет с помощью взрослого. Шапку на завязках затягивает в узел, помощи не просит. Зимой у ребёнка шапка-шлем без завязок, шнур вместо шарфа, что не подразумевает завязывание и развязывание. Ранней осенью, и поздней весной обычная тонкая шапочка без завязок, за правильностью одевания не следит.
		самостоятельно складывает одежду в шкафчик	Вещи в шкафчик бросает, умеет определять свой шкафчик по картинке, иногда путает если торопится, требуется помощь. За аккуратностью не следит.
		самостоятельно убирает постель после дневного сна	После дневного сна постельное бельё убирает с помощью взрослого.
2	Предметно-практическая деятельность		
2.1	Выполнение посильных трудовых (бытовых) действий	качество выполнения	Качество выполнения посильных трудовых (бытовых): движения ограниченные, не точные, медлительные. В связи с недостаточным опытом оперирования бытовыми предметами, недостаточной ориентировкой в малом и большом пространстве.
		самоконтроль за выполнением действий	Преобладает диффузный характер движений при осуществлении предметно-практической деятельности, возникают сложности при выполнении системы элементарных действий

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
		критическое отношение к результатам своей деятельности.	Критически относится к результатам своей деятельности.
2.2	Действия с игрушкой, предметом	интерес к игрушкам, новым предметам	Имеет интерес и настороженность к игрушкам, и новым предметам.
		нанизывание колец пирамидки на стержень	Умеет собирать пирамидки, сортеры, вкладыши, исследуя предмет тактильно: руками, губами, щекой.
		преобладающие действия с игрушкой	Действия с игрушкой, предметом стереотипны, функционально не развернуты.
		выполнение операционных действий с предметами	Выполняет операционные действия с предметами.
2.3	Продуктивная деятельность	наличие элементарных навыков рисования	Навыки элементарного рисования не сформированы.
		наличие элементарных навыков конструирования	Элементарный навык конструирования сформирован. Схематично не отображает предметы в продуктивной деятельности.
		наличие элементарных навыков лепки	Элементарный навык лепки сформирован не в полном объёме. Испытывает значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности. Схематично не отображает предметы в продуктивной деятельности.
		самоконтроль за выполнением действий с предметами	<p>Не в полной мере присутствует самоконтроль за выполнением действий с предметами. В момент сосредоточения, при выполнении продуктивных действий, наблюдаются навязчивые движения: надавливание пальцами рук на веки, запрокидывание головы, хаотичные движения глаз, подёргивание ногой, потряхивание руками.</p> <p>Степень и специфика овладения действиями самообслуживания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – настороженность к новым предметам; – диффузный характер движений при осуществлении деятельности, – возникают сложности при выполнении системы элементарных действий в процессе практической деятельности; – трудности как в ориентировочной, так и в исполнительской составляющих предметного действия; – испытывает значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности; – действия с игрушкой, предметом стереотипны, функционально не развернуты. – схематично не отображает предметы в продуктивной деятельности. <p>Недостаточно использует сохранные анализаторы в</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
			<p>процессе деятельности, отмечается наличие сформированности компенсаторных способов деятельности.</p> <p>В процессе самообслуживания, предметно-практической деятельности и ориентировке в пространстве, необходима периодическая помощь взрослого в процессе практической деятельности</p>
3	Ориентировка в пространстве		
3.1	Ориентировка на собственном теле	верх, низ, разные стороны, впереди, сзади	Недостаточно хорошо умеет ориентироваться в частях и сторонах своего тела.
3.2	Ориентировка относительно себя	верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко	Недостаточно хорошо умеет выполнять элементарных движений (в статичном положении и в процессе передвижения). Недостаточно хорошо ориентируется на плоскости и в реальном пространстве.
3.3	Ориентировка относительно предмета	верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко.	Недостаточно использует сохранные анализаторы при нахождении и определении предметов пространства, анализе пространственных отношений и практической ориентировке в нем, недостаточно воспринимает местоположение объектов, направление; восприятие глубины пространства, удаленности воспринимаемых объектов, расстояния между ними.
3.4	Уверенность при самостоятельном передвижении в знакомом пространстве		Присутствует не большая боязнь пространства и практической ориентировки в нем. Имеются затруднения при ориентации в пространстве.
3.5	Уверенность при самостоятельном передвижении в незнакомом пространстве		Присутствует боязнь незнакомого пространства и практической ориентировки в нем. Возникают затруднения при ориентации в пространстве, суетливость, неловкость, волнение.
3.6	Сформированность представления о предметах, находящихся в помещении		Недостаточно сформированы представления о предметах, находящихся в помещении.
3,7	Умение самостоятельно определять местоположения шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом.		Требуется помощь при самостоятельном определении местоположения шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом. При передвижении исследует объекты руками, вытягивая руки перед собой. При возникновении трудностей появляется волнение, суетливость, сопровождающееся навязчивыми движениями.

Таким образом, по итогам констатирующего эксперимента в результате наблюдения за испытуемым, мы проанализировали область социально-адаптивного поведения по трём направлениям и определили, у

незрячего старшего дошкольника первый уровень социально-адаптивного поведения.

Первый уровень развития социально-адаптивного поведения незрячего старшего дошкольника, по параметрам наблюдения, характеризуется не сформированностью в полной мере навыков самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве. Страдает техника выполнения действия, движений. Редко проявляют инициативу к выполнению деятельности, не всегда активен.

Значительные трудности испытывает 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 сохранных анализаторов в пространственной ориентировке. Отмечается боязнь пространства и практической ориентировки в нем. Неуверенно ориентируется в частях и сторонах своего тела. Плохо ориентируется на плоскости и в реальном пространстве.

Отмечается недостаточная сформированность элементарных компенсаторных способов выполнения некоторых действий. Необходима эпизодическая организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане). Отмечаются навязчивые движения: надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения, запрокидывание головы, хаотичные движения глаз, подёргивание ног, потряхивание руками др.

Таким образом, изучив результаты исследования, наметили основные направления коррекционной работы, разработали индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения (далее – Программа) (Приложение 2).

2.2 Разработка индивидуальной коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника по формированию социально-адаптивного поведения и эффективность её реализации

Для достижения максимально возможных результатов обучения и воспитания незрячего старшего дошкольника работа должна быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые образовательные потребности незрячего ребенка.

Создание оптимальных условий обучения и воспитания. Учёт особых образовательных потребностей и особенностей психофизического развития, является основой для разработки индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения. Программа способствует формированию доступных компетенций и развитию потенциальных возможностей незрячего ребенка.

Содержание разделов программы группируется вокруг главных образовательных объектов, концентрирующих в себе основной материал.

Структура индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника, включает: пояснительную записку, целевой, содержательный и организационный разделы.

Целевой раздел программы включает: цель, задачи, специфику особых образовательных потребностей ребёнка, направления работы, перечень принципов и подходов к организации профессиональной деятельности, психолого-педагогическую характеристику незрячего

старшего дошкольника, этапы, сроки реализации программы, целевые ориентиры освоения индивидуальной программы.

Содержательный раздел программы включает: диагностическую работу и результаты диагностического исследования, содержание коррекционно-развивающей работы с незрячим старшим дошкольником.

Организационный раздел программы: определяет общие рамки организации коррекционно-развивающего процесса. Дает описание вариантов создания «безбарьерной» среды для нужной категории детей с ОВЗ, материально-технических условий. Описания организационных условий. Описание учебно-методических условий. Специфику участия специалиста в системе комплексного сопровождения незрячего старшего дошкольника. Заканчивается организационный раздел индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения мониторингом по итогам реализации индивидуальной программы. Показан сравнительный анализ изучения блока компенсаторного развития в области социально-адаптивного поведения: самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве.

Пояснительная записка

Психолого-педагогическое сопровождение в дошкольной общеобразовательной организации является неотъемлемой частью образовательного процесса. Педагогический коллектив в организации данного направления опирается на современные изменения в образовании.

В качестве нормативно-правового обоснования индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника выступают:

– проект Приказа, подготовленного Минтрудом России 15.09.2016 Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)»;

– приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;

– приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. №1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;

– приказ Министерства просвещения РФ от 21 января 2019 г. N 32 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации» от 30 августа 2013 г. N 1014;

– Примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для слепых детей (одобрена решением от 7.12 2017 г. Протокол № 6/17);

– постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 года №26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049–13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»;

– Положение о группе компенсирующей направленности.

В детском саду в группах компенсирующей направленности для детей с глубокими нарушениями зрения накоплен большой опыт работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с патологией зрения.

Для оказания качественной профессиональной помощи незрячему старшему дошкольнику, у нас возникла необходимость в разработке индивидуальной коррекционно-развивающей программы психолого-

педагогического сопровождения по формированию социально-адаптивного поведения.

Основным субъектом индивидуальной коррекционно-развивающей программы является незрячий старший дошкольник. По результатам нашего обследования и психолого-педагогической комиссии от 01.09.2021 года, Егор Е. нуждается в организации специальных образовательных условий в течение 8 месяцев для успешной социализации с перспективой дальнейшей подготовки к общению и обучению в условиях школы.

Особенность программы заключается в ориентации на развитие, с учётом индивидуальных особенностей ребёнка, его возможностей и потребностей, направленной на успешность в обучении и воспитании ребёнка, адаптированность к меняющимся условиям социума.

Целевой раздел программы

1.1 Цель и задачи программы

Цель программы: планирование коррекционно-развивающей работы по формированию социально-адаптивного поведения с незрячим старшим дошкольником, с учётом особенностей его развития и возможностей (психолого-педагогическая и коррекционно-развивающей поддержка позитивной абилитации и социализации).

Задачи программы: определение основных методических подходов и направлений индивидуальной коррекционной работы в условиях компенсирующей группы в течение учебного года.

- формирование социально-адаптивного поведения;
- формирование готовности к взаимодействию и навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- формирование и развитие навыков ориентировки в пространстве,
- формирование и развитие навыков самообслуживания и личной гигиены;

- формирование и развитие навыков предметно-практической деятельности;
- формирование сенсорной интеграции и формирования межанализаторных связей;
- формирование адекватной самооценки и уровня притязаний, профилактики нарушений в формировании личности;
- профилактика нарушений формирования детско-родительских отношений и их влияния на эффективность воспитания и обучения дошкольников в процессе формирования социально-адаптивного поведения.

1.2 Особые образовательные потребности незрячего старшего дошкольника и направления работы

В соответствии с направлениями профессиональной деятельности, определяются ориентиры развития, воспитания, обучения, обусловленные особыми образовательными потребностями ребёнка с нарушением зрения.

Диагностическое направление:

- выявление недостатков в компенсаторном развитии (социально-адаптивное поведение) и получение специальной психолого-педагогической помощи на дошкольном этапе образования;
- осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-медико-педагогического консилиума;
- индивидуально-дифференцированный подход в процессе усвоения индивидуальной коррекционно-образовательной программы и оценка динамики развития;
- обеспечение планового мониторинга компенсаторного развития незрячего старшего дошкольника с целью создания оптимальных

образовательных условий с целью своевременной интеграции в общеобразовательную среду.

Коррекционное направление:

– обеспечение особой пространственной и временной организации среды с учетом функционального состояния ЦНС и ее нейродинамики (быстрой истощаемости, низкой работоспособности);

– обеспечение особой пространственной и временной организации среды с учетом функционального состояния анализаторов (зрительного, слухового и др.);

– обеспечение особой пространственной и временной организации среды с учетом функционального состояния ЦНС и состояния рече-двигательного анализатора, опорно-двигательного аппарата;

– щадящий, комфортный, здоровьесберегающий режим жизнедеятельности детей и образовательных нагрузок;

– разработка и реализация индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения; организация индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с учетом индивидуально-типологических особенностей психофизического развития, актуального уровня развития, имеющихся знаний, представлений, умений и навыков и ориентацией на зону ближайшего развития;

– изменение методов, средств, форм образования; организация процесса обучения с учетом особенностей познавательной деятельности (пошаговое предъявление материала, дозированная помощь взрослого, использование специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию, так коррекции и компенсации недостатков в компенсаторном развитии (социально-адаптивное поведение)).

Консультативное направление:

– выработка совместных обоснованных рекомендаций по формированию социально-адаптивного поведения с незрячим старшим дошкольником, единых для всех участников образовательного процесса;

– консультирование специалистом педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приемов работы с незрячим старшим дошкольником (в особенности, связанными с целенаправленным развитием предметно-практической, игровой, продуктивной, деятельности);

– консультационная помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения незрячего дошкольника (в первую очередь, связанными с развитием коммуникативной деятельности, формированием средств коммуникации, приемов конструктивного взаимодействия и сотрудничества с взрослыми и сверстниками, социально одобряемого поведения).

Просветительское направление:

– организация различных форм просветительской деятельности, направленной на разъяснение участникам образовательного процесса вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения незрячего старшего дошкольника (например, формирования предпосылок для постепенного перехода ребенка к самостоятельной деятельности);

– активизация ресурсов психолого-педагогическое сопровождения для формирования социально активной позиции обучающегося с ОВЗ и его семьи.

1.3 Принципы и подходы к организации профессиональной деятельности

В соответствии с ними определяются принципы профессиональной деятельности: общие и специфические принципы представлены в ФГОС дошкольного образования, в Примерной основной образовательной

программе, а также в Вариативной основной образовательной программе дошкольного образования:

- Образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

- ПрАООП дошкольного образования для детей с нарушением зрения и комплексных программ развития, воспитания и обучения дошкольников: Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) под ред. Л.И. Плаксиной.

Специфические принципы, выбранные с учетом ПрАООП дошкольного образования для детей с нарушением зрения:

- создание охранительного режима и индивидуализация образовательного процесса;

- принцип единства диагностики и коррекции, учета зоны ближайшего и актуального развития;

- принцип единства коррекционных, развивающих и обучающих задач;

- принцип формирования и коррекции высших психических функций в процессе специальных занятий с ребёнком;

- принцип уровневой дифференциации задач, содержания и результатов образовательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей;

На основе данных принципов реализуются обще дидактические и специфические подходы к профессиональной деятельности. Среди последних можно выделить:

- культурно-генетический подход, связанный с учетом генетических закономерностей развития ребенка, характерных для

становления ведущей деятельности и психологических новообразований в каждом возрастном периоде;

- концентрический подход при изложении содержания программного материала, он предполагает периодическое возвращение к одному и тому же программному материалу для более детального и глубокого его освоения;

- комплексный подход, который предполагает, что устранение нарушений должно носить медико-психолого-педагогический характер, т. е. опираться на взаимосвязь всех специалистов сопровождения;

- личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению детей через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы;

- индивидуально-дифференцированный подход к реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения.

При этом учитываются индивидуальные и возрастные особенности незрячего старшего дошкольника.

Кроме того, в индивидуальной программе психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения, учитывается деятельностный и функционально-системный подход, связанный с организацией коррекционно-педагогического процесса. Последний дает возможность использовать комбинированную, адаптивную, модель организации образовательного процесса, сочетая элементы учебно-дисциплинарной и предметно-средовой или учебно-дисциплинарной и комплексно-тематической модели вокруг функции коррекции и компенсации основного дефекта ребенка с нарушением зрения.

1.4 Психолого-педагогическая характеристика ребёнка.

Егор Е., дата рождения 03.09.2015г., с ноября 2018г. Посещает группу компенсирующей направленности для детей с нарушением зрения, в дошкольном отделении Муниципального бюджетного

общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 г. Челябинска». Обучение и воспитание реализуется по адаптированной общеобразовательной программе дошкольного образования для детей с нарушением зрения, с учётом особенностей психофизического развития детей с ЗПР.

Коллегиальное заключение: ранее дефицитарное развитие (нарушение зрения). Задержанное развитие неравномерное-задержанное (дисгармонический инфантилизм). Познавательная деятельность формируется с отставанием. Амавроз Лебера врожденный. ЧАЗН обоих глаз. Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Слепота ОУ. Группа здоровья IV. Группа для физкультуры специальная.

Наблюдается неодинаковый темп и уровень сформированности различных видов восприятия (зрительного, слухового, осязательного и др.), наблюдается диспропорциональность в их становлении. Условия зрительной депривации обуславливают возникновение специфических особенностей деятельности, что вызывает трудности в овладении практическими навыками, в выполнении практических действий, в ориентировке в малом и большом пространстве. У Егора Е. осязание является одним из сохранных видов восприятия, с помощью которого компенсируется недостаток информации, обусловленный отсутствием или значительным снижением зрения.

Отставание в психическом развитии выражается в значительно меньшем объёме знаний и представлений об окружающем мире, в ограниченном понимании слов, отсутствии конкретных представлений, которые должны сопровождать произносимое слово, в менее развитых и недостаточно координированных движениях, в слабой ориентировке и ограниченной мобильности в пространстве.

Специфика развития предметных действий развивается в медленном темпе, наблюдается диспропорциональности между пониманием смысла

действия и его выполнением. Осязательное восприятие предметного мира долгое время строилось на выделении лишь отдельных признаков предмета (до пятилетнего возраста), действия при обследовании предметов не имеют планомерного и целенаправленного характера. Отмечается нарушение работоспособности, выражающееся в неустойчивости внимания, снижении выполнения объёма задания, появлении ошибок, небрежности.

Отмечаются специфические особенности общения (вербализм, формализм, отсутствие эмоциональности и выразительности речи, преобладание монологической речи).

1.5 Этапы, сроки реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения

Функционально-системный подход связан с определением этапов и сроков, механизмов реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения.

Срок: индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения рассчитана на 1 год обучения.

Этапы:

I период – подготовительный: сентябрь (обследование компенсаторного развития, область социально-адаптивного поведения: самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве);

II период – основной: октябрь, ноябрь, декабрь, январь, февраль, март, апрель – реализация индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения;

III период – обобщающий, заключительный: май (мониторинг по итогам реализации индивидуальной программы, динамическое обследование компенсаторного развития по области социально-адаптивного поведения: самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве).

1.6 Целевые ориентиры освоения индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения незрячим старшим дошкольником в процессе формирования социально-адаптивного поведения

Целевой раздел заканчивается целевыми ориентирами освоения программы, которые определяются в соответствии с реализуемой в образовательной организации адаптивной образовательной программы дошкольного образования, возрастом детей, особенностями имеющихся нарушений в развитии, индивидуальными особенностями и возможностями незрячего ребёнка:

- проявляет готовность и способность к общению со сверстниками; способен к адекватным межличностным отношениям;
- проявляет инициативу и самостоятельность в игре и общении; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- способен подчиняться правилам и социальным нормам во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- овладевает основными культурно-гигиеническими навыками;
- овладевает основными навыками предметно-практической деятельности;
- овладевает основными культурными способами деятельности;
- стремится к самостоятельности, проявляет относительную независимость от взрослого;

- ориентируется в групповых помещениях (раздевалка, спальня, игровая, туалет);
- различает с помощью осязания (ладонью, пальцами руки, подошвами ног) некоторые свойства окружающих предметов;
- узнает по запаху пищу (столовую), кабинет врача и другие помещения;
- обладает начальными знаниями о себе и социальном мире, в котором он живет;
- самостоятельно оречевляет действия по узнаванию фактуры поверхности;
- одновременно «рассматривает» двумя руками изображения от заданной точки с выделением ведущей и контролирующей руки;
- имеет навык восприятия контурного изображения от заданной точки.

Содержательный раздел

2.1 Диагностическая работа

Для определения актуального уровня развития социально-адаптивного поведения за основу взята диагностическая программа Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, составленная для детей с глубокими нарушениями зрения, с психофизическим своеобразием.

Диагностическое направление работы включает в себя: первичное обследование и итоговое.

Первичная (стартовая) диагностика, направлена на определение уровня сформированности компенсаторного развития в области социально-адаптивного поведения, определение зоны «актуального» и «зоны ближайшего развития» незрячего старшего дошкольника. По результатам первичной диагностики определяются потребности в коррекционной работе незрячего старшего дошкольника.

Итоговая диагностика – определить характер динамики компенсаторного развития в области социально-адаптивного поведения у незрячего старшего дошкольника, оценить эффективность коррекционной работы за учебный год, а также составить прогноз относительно дальнейшего развития незрячего старшего дошкольника. Внесение коррективов в цели и задачи коррекционной работы на следующем этапе.

По результатам первичного и итогового диагностического обследования незрячего старшего дошкольника составляется информация о динамике его развития.

Диагностика не связана с оценкой целевых ориентиров реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника: целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями ребёнка.

Педагогическая диагностика проводится в ходе наблюдений за поведением незрячего старшего дошкольника в группе в момент самообслуживания: как принимает пищу, моет руки, лицо. Пользуется салфеткой, носовым платком, расчёской. Как умеет снимать, одевать одежду. Расстёгивает пуговицы, кнопки, липучки. Развязывает, завязывает шарф, шапку, шнурки. Самостоятельно складывает одежду в шкафчик. Самостоятельно убирает постель после дневного сна.

В момент предметно-практической деятельности: как выполняет посильных трудовых (бытовых) действий. Самостоятельности в быту, активностью в свободной и специально организованной деятельности. Действия с игрушками, предметами, рисование, конструирование, лепка.

За ориентировкой в пространстве: уверенность действий при самостоятельном передвижении в знакомом пространстве. Сформированность представлений о предметах, находящихся в помещении. Умение самостоятельно определять местоположение

шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом. Ориентировка в рабочем пространстве: стол, фланелеграф, лист бумаги.

Педагогическая диагностическая методика направлена на выявление структуры, характера и степени нарушения или отклонений в компенсаторном развитии (область социально-адаптивного поведения), т. е. правильное диагностирование вторичных отклонений компенсаторного развития незрячего старшего дошкольника в области социально-адаптивного поведения.

В диагностической методике используется уровневая система оценок. Анализ сформированности уровня социально-адаптивного поведения осуществляется по развернутому описанию изучаемых параметров.

2.2 Коррекционно-развивающая деятельность

2.2.1 Содержание коррекционно-развивающей деятельности с Егором Е.

Развитие социально-бытовой ориентировки:

- формирование коммуникативных умений для вербальной ориентации незрячего ребенка в предметно-пространственной среде, социально-бытовой, игровой ситуации т. п.;
- развитие ориентировки в социально-бытовых условиях с учетом конкретных потребностей ребенка с нарушениями зрения (наличие адекватно оборудованного пространства организации, рабочего места ребенка);
- преодоление страха пространства и неуверенности в своих силах;
- освоение первичных навыков социально-бытовой ориентировки в бытовой среде, обучение социально-бытовой ориентировке совместно со зрячими сверстниками и взрослыми.

Развитие осязательного восприятия:

- развитие анализаторов (готовность сохранных анализаторов воспринимать признаки и свойства предметов окружающего мира);
- различение с помощью осязания (ладонью, пальцами руки, подошвами ног) некоторых свойств окружающих предметов;
- оречевление действий по узнаванию фактуры поверхности;
- одновременно «рассматривание» двумя руками изображения от заданной точки с выделением ведущей и контролирующей руки;
- формирование навыка восприятия контурного изображения от заданной точки;
- формирование представлений о видах линий и способах их выполнения.

Развитие навыков самообслуживания:

- формировать культурно-гигиенические навыки, умение пользоваться предметами личной гигиены, столовыми приборами, салфеткой, носовым платком и т. д.;
- Формировать умение снимать, одевать, складывать одежду, расстёгивать пуговицы, развязывать, завязывать шнурки т. д.;
- обучение способам и приемам ориентировки в микропространстве;
- формировать умение осуществлять конкретизацию действий в туалетной комнате в процессе умывания, за столом в момент приёма пищи, в спальне и т. д.;

Развитие пространственной ориентировки:

- овладение ориентировкой на собственном теле;
- обучение способам и приемам ориентировки в микропространстве (за столом, на фланелиграфе, на листе бумаги, в книге);
- формирование умений и навыков пространственной ориентировки в организации и осуществлении собственной

художественной деятельности: ориентировка на микроплоскости – продуктивная творческая деятельность, знакомство с художественными объектами;

- ориентировка в пространстве музыкального зала, и групповой комнаты;

- формирование потребности в самостоятельной ориентировке;

- формирование необходимых специальных умений и навыков самостоятельного овладения замкнутым и свободным пространством и ориентировки в нем;

- ознакомление с приемами ориентировки при помощи вспомогательных средств: трости, звуковые сигналов;

Развитие предметно-практической деятельности:

- формирование общих представлений (накопление необходимого запаса предметных и пространственных представлений, овладение способами восприятия);

- выделение существенных признаков, с помощью взрослого построение простейших умозаключений и обобщений;

- формирование элементарных пространственных (в том числе квазипространственные) представлений и ориентировки во времени;

- развитие мелкой моторики рук, тонко координированных движений пальцев и кисти;

- совершенствование представлений о кисти, знание названий пальцев и умение их дифференцировать;

- формирование умений правильного захвата предметов, орудий действий, выполнять точные движения и действия;

- формирование мелких и точных движения кистью и пальцами;

- овладение движений кистью: вокруг фронтальной оси – ладонное и тыльное сгибание;

- формирование совместных, но разнонаправленных движений рук;
- развитие движений (сформированное правильной позы, походки) при ориентировке и обследовании);
- развитие навыков мобильности (преодоление страха пространства, формирование интереса к данному виду деятельности).

Таблица 2–Планирование коррекционно-развивающая деятельность

Месяц	Неделя	Содержание работы			
		Осязательного восприятия	Самообслуживание	Пространственная ориентировка. Социально-бытовая ориентировка	Предметно-практическая деятельность
1	2	3	4	5	6
Сентябрь	1–2	Диагностика уровня сформированности компенсаторного развития (социально-адаптивного поведения).			
	3	Повторение основных признаков предметов: форма, цвет, величина. Формирование представлений о кисти и пальцах. Развитие мелкой моторики рук, мышечной силы кистей и пальцев.	Формировать обследовательские способности, учить специальным приемам ориентировки и обследования. Игра «Угадай на вкус», «Что так пахнет?»	Учить специальным приемам ориентировки (мягкое скольжение руки по стене, осязание ногами, использование слуха и обоняния). Игра «Найди путь следования», «Кто позвал?»	Формировать обследовательские способности. Овощи. Игра «Обследование объектов и муляжей». «Соотнесение натуральный объекта с моделью». «Убери лишние детали».
	4	Развивать умений дифференцировать кисть и пальцы рук (называть, показывать). Развитие мелкой моторики рук, мышечной силы кистей и пальцев.	Упражнение «Что надето на тебе, на кукле, на маме?» «Что есть на платье?» «Расстегни – застегни пуговицы, застёжки».	Учить самостоятельной и свободной ориентировке незрячего ребёнка на участке детского сада. Игра «Что так, что не так?»	Знакомство с различными видами и деталями одежды. Игра «Так бывает или нет?» «Найди то, что попроси».
Октябрь	1	Обучение различению осязательным способом объемных и плоскостных изображений форм.	Учить использовать полученные знания Игра «Одень куклу на прогулку». «Одень кукле шапку». «Во что одета кукла?»	Учить использовать полученные ранее знания о практической ориентировке в пространстве. Упражнение «Просчитывать количество ступеней», «Сосчитай стулья в музыкальном зале».	Формировать обследовательские способности «Соотнеси предметы и геометрической формы: помидор круглый, огурец овальный». «Найди пару»,
	2	Развитие способности организовывать обследовательские движения кисти и пальцев в системе координат «рука в руке», «рука на руке». Учить	Учить использовать полученные знания «Обыгрывание дня: утром встаём, умываемся, завтракаем; днём, вечером, ночью». Игра «Чудесный мешочек».	Учить самостоятельной и свободной ориентировке на участке детского сада. Расширять знания о времени суток способных быть	Обследование натуральных объектов, муляжей. Фрукты. Упражнение «Соотнесение натурального объекта с моделью», «Чего

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
		понимать и действовать по инструкции взрослого.		воспринятыми незрячим ребёнком.	не стало?».
	3	Формирование представлений о тактильных признаках (гладкие, ребристые, шершавые, холодные, теплые); о различных материалах (дерево, бумага, резина, пластик, ткань, кожа, металл), о текстурах.	Учить использовать полученные знания и сохранные анализаторы. Игра: «На кухне» (помоги маме сварить суп). Учить ориентироваться в процессе передвижения. упражнение «Иди вперед. На столе стоит кастрюля. Возьми его и принеси»).	Закреплять умение ориентироваться в помещениях группы (находить свое место за столом, кровать в спальне, свой шкафчик в раздевалке и т. д.); ориентироваться в помещениях сада (находить дорогу до кабинета ортопедки, музыкального зала и т. д.)	Учить применять полученные знания о бытовых принадлежностях, учить выполнять посильные трудовые и бытовые действия. Игра: «Большая стирка» - действия сопровождаются речью.
	4	Изменение объектов в пространстве и определение их форм, консистенции с помощью мелкой моторики и осязания.	Продолжить знакомство с различными видами одежды и деталями одежды. «Где одежда папы, мамы, твоя». Учить узнавать, называть, выделять среди множества объектов окружающего мира предметы посуды. Игра «Что стоит на столе», «Что для чего?».	Формировать знания о некоторых специфических особенностях и признаках, ориентирования на участке (в 1 й половине дня солнце освещает фронтальную сторону, детского сада, где находится вход в помещение; от нагретой солнцем стены идет тепло, ребёнок должны научиться по этому признаку определять приближение к стене дома).	Познакомить с понятиями короткий – длинный. Упражнение «Разложи по разным корзинам мужскую и женскую одежду, сложи её в шкаф». Игра: «Что лишнее?» (дифференцирование обуви и одежды). Упражнение «Ботинки для Маринки».
Ноябрь	1	Введение понятий «изменяющиеся» и «неизменяющиеся» признаки предметов. Развитие различительной способности, способности к тонкой дифференциации тактильных ощущений.	Учить использовать полученные знания Игра: «Волшебные ботиночки» (завязывание шнурков, застёгивание, липучек). «В обувном магазине», «Разложи предметы по местам»	Учить прислушиваться к окружающему шуму, и определять свое положение в помещении, прислушиваться к шуму ветра, определять его направление. Учить узнавать некоторые деревья и кустарники, и по отношению к ним уметь определять	Формировать исследовательские способности. Игра «Угадай, кто рядом с тобой?», «Найди на ощупь только ту одежду, которую можно одеть на прогулку, выложи её в ряд».

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
				свое местоположение на участке.	
	2	Обследование различных предметов с помощью осязания и мелкой моторики. Игра «Помоги Кате определи по запаху съедобное и не съедобно».	Формировать навыка четкой схемы действий умывания. Упражнение «Открой воду, вымой с мылом руки, лицо, шею, положи мыло в мыльницу, вытри руки и лицо полотенцем».	Формировать представление об объектах в городе, расположенных рядом с дошкольным учреждением: магазины, жилые дома. Игра «Что где находится».	Формировать обследовательские способности. Игра «Прищепки» (предложить снять прищепки и прикрепить их обратно к фигуре). Игра «Разложи пуговицы по размеру в коробочки».
	3	Формировать представления об объемных телах, учить их обследованию с выделением признаков отличия. Игра «Какой формы предметы», «Нарисуй на песке форму предмета».	Упражнение «Приведём в порядок гигиенические принадлежности: закрой тюбик с пастой, промой зубную щетку под струёй воды, поставь их в стаканчик, повесь на крючок полотенце».	Формировать представление об объектах в городе, расположенных рядом с дошкольным учреждением. Познакомить с тротуаром, проезжей частью, перекрестком, светофором, транспортом на улицах. Игра «Звуки города».	Учить моделировать простейшие пространственные отношения «Расположи игрушки на листе справа, слева, сверху, внизу, посередине», «Поставь игрушки так же, как на столе».
	4	Неизменные признаки и функции предметов. Учить осязательным способом поэтапному обследовать предмет Игра «Что забыл нарисовать художник, выпуклые картинки», «Найди дом жучка».	Учить прислушиваться к звуку человеческого голоса; учить реагировать на приветствие; развивать слуховое внимание. Игра «Вежливый гость». Учить различать по внешним признакам (причёска – одежда) мальчика и девочку, мужчину и женщину.	Обучать узнаванию и локализации звуков окружающего пространства (детского сада, дома), городских шумов. Упражнение «Что находится рядом с тобой». Учить ориентироваться с помощью сохранных анализаторов, определять источник звука «Иди на звук»	Закреплять алгоритм выполнения действий Игра «Холодная, горячая». Создавать условия для активного участия детей в труде «Выймай игрушки».
Декабрь	1	Развитие форменного восприятия, способности в предметах ближайшего окружения выделять	Учить выделять части комнаты, словесно обозначая их расположение пространственное. Формировать обследовательские способности.	Обучать узнаванию и локализации звуки разных видов транспорта: определять по шуму приближающийся	Учить слушать и отличать звучание работающего пылесоса, стиральной машины; учить в игровой форме действовать с

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
		объемную форму, приравнивая ее к эталону формы.	Игра «Накрой на стол». «Накорми куклу», «Покажи, где каша, «Где чай, ложка», «Съедобное не съедобное».	вид транспорта, медленно или быстро движется.	предметами. Игра «Мамин помощник».
	2	Формировать представления о предметах, и умения их двуручного обследования. Определять и понимать взаимосвязь между назначением предмета, его строением и материалом, из которого он сделан.	Продолжать совершенствовать навыки ориентировки в микропространстве (на поверхности стола). Учить понимать словесные указания, задания на пространственную ориентировку с точкой отсчета «от себя». Учить правильно вести себя за столом. Игра «Веселое чаепитие».	Учить определять типичные звуки, возникающие при приближении объекта. Учить по звуку определять остановку общ. транспорта, открывание и закрывание дверей. Формировать правильную позу при посадке в транспорт и выходе из него.	Научить узнавать, различать, называть, действовать с некоторыми геометрическими формами (кубик, призма, прямоугольник, цилиндр). Дать понятие о том, что дома строят люди. Игра «Строим дом».
	3	Формировать умения соотносить геометрические тела и фигуры по форме. Игра «Найди дорожку», «Найди пару».	Развитие вкусовых качеств у детей, формировать правила поведения за столом и действия со столовыми предметами. Игра «Дегустация», «Для чего эти предметы, как ими пользоваться».	Учить передвигаться в названном направлении по ориентирам и без них, сохранять и изменять направление движения. Используя сохраненные анализаторы.	Учить запоминать двигательные навыки при совершении тех или иных действий, развивать координации движений. Игра «Повтори за мной», «Будь внимателен».
	4	Формирование сенсорного эталона «Величина». Знакомить с предметами ближайшего окружения разной величины, характеризуя ее относительно себя (маленький – умещается в ладонях, большой – обхватываю руками). Упражнение «Какие предметы в группе большие, какие маленькие».	Определять с помощью обоняния запахи, встречающиеся в окружающем пространстве. Игра «Угадай что сегодня на обед», «Угадай по запаху». Игра «Разложи по полочкам», «Кукла ложится спать».	Учить анализировать свои восприятия, относить их к определенному предмету; мысленно воспроизводить топографию знакомого пространства (умение ориентироваться на шум работающего телевизора, холодильника, машин, слышимых через окно). Игра «Полоса препятствий», «Что слышно».	Учить обследовать вместе со взрослым игровую поверхность ногами, периодически останавливаясь, ошупывая пальцами и подошвами ступней пол. Игра «Я положила в мешок...», «Для чего этот предмет». «Найди предмет».

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
Январь	1	Формировать представления о разных величинах одного предмета. Совершенствовать навык двуручного обследования. Игра «Продолжи ряд», «Наряжаем ёлку».	Учить располагать предметы в названных направлениях микропространства (сверху вниз и снизу вверх, справа налево и слева направо). Игра «Научим Катю заправлять кровать», «Расставь мебель в доме у Кати по образцу».	Учить передвигаться в пространстве, ориентируясь по схеме пути, словесно обозначать направления, обозначенные на схеме, учить составлять простейшие схемы пути в направлениях из группы в коридор.	Закреплять алгоритм выполнения действий. Игра «Стирка», «Не задень ведёрко», «Развесим вещи на верёвку».
	2	Формировать первичные представления о протяженности: «высокий, низкий», «длинный, короткий», «толстый, тонкий», «широкий, узкий» с помощью осязания, обследования предметов. Обучение алгоритму обследования простых предметов. Изменяющих признаки предмета.	Учить ухаживать за обувью. Игра «Помоги кукле кате почистить ботиночки, погладить вещи и сложить их в шкаф».	Учить передвижению в пространстве без постоянного ориентира. Игра «Пройди к флажку», «Игра что справа?»	Продолжать учить выделять информативные признаки. Игра «Что нужно папе для ...», «Что нужно маме для...», «Что нужно тебе для...», «У кого что случилось?»
	3	Формировать умение группировать предметы по величине. Игра «Расположи геометрические фигуры на листе так как они стоят на столе».	Закреплять полученные умений Игра «Когда это бывает?», «Что сегодня на обед?» «Пощупай, понюхай и отгадай предмет»	Детально знакомить осязательным путем с различными обозначениями, метками, способами изображения пути.	Учить различать на ощупь ткани различной фактуры и другие предметы. Игра «Магазин одежды».
	4	Формирование эталона далеко-близко.	Формировать представления о правилах поведения и ухода за телом. Следить за чистотой тела, аккуратностью прически, чистотой одежды и обуви. Игра «Девочка чумазая».	Обучать чтению простых рельефных рисунков, планов, схем помещения. Игра «Куда пойдешь и что найдешь?»	Учить выставлять цепочку игровых действий, закреплять полученные навыки. Игра «Купаем куклу».
Февраль	1	Развитие умений выполнять ознакомительные действия, с помощью прослеживающих движений пальцев.	Ига «Покормим зверей салатом» Закреплять навык правильной еды, держать правильно столовые приборы, нарезать пластиковые овощи,	Формировать представления о пространстве с использованием макетов.	Игра «Что для чего?». Закреплять представления и знания о назначении предметов посуды.

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
			перемешивать большой ложкой салат.		
	2	Развивать умения и навыки ощупывания предмета, обогащение прослеживающих движений пальцев.	Закрепить умение ориентироваться на своем теле, обозначать в речи пространственное расположение частей своего тела. Игра «Каждая ножка в свой домик».	Закреплять умение моделировать из игрушек, предметов-заменителей некоторые помещения, участки и т. д.)	Развивать пространственную ориентировку с привлечением сохранных анализаторов с целью обеспечения личной безопасности. Игра «Помогите ушки мне...» Упражнение «Ухаживаем за цветами».
	3	Обследование рельефных изображений. Формирование двигательных мышечных образов обследовательских действий рук.	Формировать навыки самообслуживания Игра «Научим куклу Катю раздеваться и аккуратно складывать вещи», «Что забыла одеть, Маша».	Учить составлению рассказа о знакомом замкнутом пространстве. Игра «Двери закрываются».	Учить дорисовывать недостающую часть объекта. Игра «Чего не хватает», «Волшебный песо».
	4	Обследование изображений с наложением объектов друг на друга. Обучение алгоритму обследования сложных предметов.	Следить за чистотой тела, аккуратностью прически, чистотой одежды и обуви. Игра «Катя и Маша идут на праздник», «Катя в новом платье».	Учить правильной позе при обследовании предметов, находящихся выше и ниже роста ребенка.	Формировать алгоритм действия и самоконтроль за выполнением действий Игра «Сушим платье».
Март	1	Формирование навыков обследования предметов с построением целостного образа.	Формировать навыки самообслуживания. Игра «Завяжем зайке шнурки», «Красивая салфетка для трёх поросят».	Учить обследованию больших предметов в знакомом и незнакомом пространстве.	Закреплять алгоритм действия и самоконтроль за выполнением действий Игра «Почистим туфли».
	2	Восприятие заслоненных объектов на изображении.	Формировать навыки самообслуживания. Игра «Обед у кукол», «Вымой кукле руки».	Учить правильной позе при отыскании предметов, учить обнаруживать и обходить предметы.	Закреплять алгоритм действия. Игра «Помоги сварить суп и компот», «Вымой посуду».
	3	Восприятие предметов в движении. Формирование культурных способов захвата предметов с	Формировать навыки самообслуживания Игра «День рождения», «Что чем едят», «Когда я	Познакомить ребенка с тростью (правильный захват, и удержание, техника	Закреплять навыки предметно-практической деятельности. Игра «Подарок

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
		учетом их назначения.	ем», «Научим незнайку вести себя за столом».	безопасности при обращении с тростью).	кукле».
	4	Группировка признаков предметов, действий. Формирование программ действий с предметами по их назначению.	Закреплять навыки самообслуживания. Игра «Мыльные перчатки. Пузыри».	Учить самоконтролю производимых движений. Упражнение «Угадай, где стоишь».	Игра «Кукла заболела», «Что едят в сыром виде, а что в варёном».
Апрель	1	Работа с сюжетной картинкой. Обследование сюжетного изображения с помощью осязания и мелкой моторики.	Закреплять умение пользоваться столовыми приборами. Игра «Накрываем стол», «Принимайся за обед».	Закреплять правила поведения ребенка в общественных местах (транспорт, парк, ателье, почта, театр) и на улице.	Закреплять алгоритм действия и самоконтроль. Игра «Протираем стол». «Подметаем пол».
	2	Развитие речеслуховой и двигательной координации с освоением опыта выполнения одноступенчатых инструкций.	Закреплять навыки самообслуживания. Игра «В кафе», «Убери со стола», «Мы кушаем».	Учить моделировать ситуации из жизни общества: игры «Регулировщик», «Ателье», «Театр».	Формировать навыки предметно-практической деятельности. Игра «Построим город», «Что сначала, что потом».
	3	Развитие речеслуховой и двигательной координации с освоением опыта выполнения двухступенчатых и трехступенчатых инструкций.	Продолжать формировать умение пользоваться носовым платком. Игра «Носики-курносики».	Учить уверенной ориентировке в микропространстве (брайлевский прибор, лист бумаги, стол). Игра «Выложи узор».	Тренировать точные координированные движения кисти руки и пальцев, осязание кончиков пальцев. Игра «Найди игрушку по плану».
	4	Развитие тактильных ощущений подушечек пальцев, повышение тактильной чувствительности.	Закреплять навыки самообслуживания. Игра «Что нужно кукле», «Чистюля», «Научи куклу делать пену».	Учить моделировать ситуации из жизни. Учить самостоятельной и свободной ориентировке.	Формировать навыки предметно-практической деятельности. Игра «Что за чем», «Что получится из продуктов».
Май	1	Развитие тактильных ощущений подушечек пальцев, повышение тактильной чувствительности. Повторение пройденного материала.	Закреплять навык пользования расчёской. Игра «Делаем причёску», «Приведём Петю в порядок».	Сформировать понятие о рядах и столбиках. Учить специальным приемам ориентировки (мягкое скольжение руки по стене, осязание ногами, использование слуха и обоняния).	Игра «Бусы для мамы», «Посадим цветочек».

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
	2	Развитие умений, обогащение опыта прослеживания рельефных линий разных форм. Повторение пройденного материала	Совершенствовать навык самообслуживания. Упражнение «Надеть колготки для того, чтобы каждая ножка была в своем домике», «Я умею одеваться».	Учить пониманию словесных обозначений сложных пространственных отношений предметов: по диагонали, сзади, сбоку, из-за.	Повторение пройденного материала
	3-4	Диагностика уровня сформированности компенсаторного развития (социально-адаптивного поведения).			

2.3 Оснащение пространства методическим материалом для индивидуальной работы с незрячим ребёнком

Таблица 3–Оснощение пространства методическим материалом

№ п/п	Содержание работы	Сроки	Результаты
1	2	3	4
1.	Пополнение учебно-методического комплекса. - пополнение имеющихся и создание новых картотек по формированию социально-адаптивного поведения незрячего старшего дошкольника. - пополнение консультаций и рекомендаций для педагогов и родителей	В течение года	Картотека игр, методические разработки, книги консультации
2.	Пополнение учебно-дидактического комплекса - новые игры и игрушки для работы незрячим ребёнком - пособия для индивидуальной работы по формированию социально-адаптивного поведения	В течение года	Дидактические игры и пособия

Организационный раздел

3.1 Материально-технические условия:

1. Групповое помещение имеет зональную структуру. В нем можно выделить несколько основных зон:

- Зона методического, дидактического и игрового сопровождения.

- Информационная зона для педагогов и родителей.

- Зона для индивидуальных занятий.

2. Наглядно-дидактический материал:

- сортировщики, игрушки со вставными деталями, пирамидки;
- наборы объемных форм различных цветов и размеров;

- бусы и цепочки для сборки, шнуровки, мозаики;
- конструкторы;
- комплект игрушек, куклы разные;
- доски с вкладышами и наборы с тактильными элементами;
- тематические кубики и пазлы, мозаики;
- напольные и настольные конструкторы из различных материалов с различными видами крепления;
- демонстрационный материал для индивидуальных занятий;
- таблицы, схемы, муляжи, планшеты;
- учебные пособия в виде карточек-символов;

3. Мебель:

- Классная доска, расположенная на уровне роста детей.
- Шкафы, стеллажи или полки в достаточном количестве для наглядных пособий, дидактических игр и методической литературы.
- Стол возле настенного зеркала для индивидуальной работы с ребенком и несколько стульев.
- Оборудование для сенсорной интеграции (сенсорные чулки, шарфы-утяжелители, массажные мячики и др.).
- Балансиры.

3.2 Специальное оборудование

Для незрячего старшего дошкольника необходим специальный демонстрационный материал, по размеру должен быть не менее 20 см. Детям от 3 до 5 лет предлагают 4 - 6 видов заданий, детям от 5 до 7 лет 6-8 заданий, особое внимание обращается на логическую последовательность заданий; это могут быть дидактические игры по изучаемым темам, логические цепочки, алгоритмы. Материал для заданий должен быть правильно подобран по размеру (помидор не должен быть больше капусты, машина больше дома): предметные и сюжетные картинки необходимо окантовывать; наличие подставок, что позволяет

рассматривать объект в вертикальном положении; посадка ребёнка на занятия осуществляется с учетом рекомендации врача-офтальмолога

3.3. Методическое обеспечение индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения

Таблица 4–Методическое обеспечение программы

№ пп	Автор составитель	Наименование издания	Издательство	Год издания
1	2	3	4	5
1	Денискина В. З.	«Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения»	Изд-во Филиала МГОПУ им. Шолохова в г. Уфе	2004
2	Дружинина Л. А.	Занятия по развитию социально-бытовой ориентировки с дошкольниками, имеющими нарушения зрения»	АЛИМ Издательство Марины Волковой	2011
3	Дружинина Л. А.	«Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения»	АЛИМ	2011
4	Дружинина Л. А.	«Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения»	Экзамен	2006
5	Катаева А. А., Стребелева Е. А.	«Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии».	Гуманит. изд. центр ВЛАДОС	2004
6	Лькова-Унковская Е. С.	«Как стать самостоятельным». «Формирование бытовой компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья»	Парадигма	2016
7	Метиева Л. А., Удалова Э. Я.	«Сенсорное восприятие детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений»	«Книголюб»	2007
8	Никулина Г. В.	«Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения»	Каро	2006
9	Осипова Л.Б.	Методические рекомендации к программе "Развитие осязания и мелкой моторики"	Цицero	2011
10	Подколзина Е.Н.	«Социально-бытовая ориентировка дошкольников с нарушением зрения»	Город Детства	2007
11	Подколзина Е.Н.	«Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры»	Город Детства	2006
12	Шорыгина Т. А.	«Учимся ориентироваться в пространстве: Материалы для развития пространственного восприятия у дошкольников»	Сфера	2004

3.4 Организационные условия по формированию социально-адаптивного поведения

Таблица 5 – Индивидуальные занятия психолого-педагогического сопровождения

Направление работы	Кол-во занятий в неделю	Кол-во занятий в год	Форма проведения	Специалист
Коррекционно-развивающая работа по формированию социально-адаптивного поведения	2 занятия в неделю	72 занятия в год	Индивидуальные занятия	Учитель-дефектолог

3.5 Взаимодействие со специалистами

Определение общих рамок организации коррекционно-образовательного процесса. Дает описание вариантов создания «безбарьерной» среды для незрячего старшего дошкольника, материально-технических условий, интерактивного сопровождения коррекционно-развивающей среды. Описания организационных условий работы учителя-дефектолога. Описание учебно-методических и организационно-методических условий. Описание вариативных форм и методов, технологий реализации индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника, специфика участие специалиста в системе комплексного сопровождения незрячего старшего дошкольника, его система сотрудничества с семьями воспитанников.

Заканчивается организационный раздел индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника контрольным экспериментом в таблице мониторинга динамики развития компенсаторного развития (социально-адаптивное поведение).

4. Мониторинг динамического развития

Анализ подуровня сформированности социально адаптивного поведения в данной методической разработке осуществлялось по

развернутому описанию особенностей психофизического развития детей трех подуровней по 3-м основным линиям развития (по 8 компонентам).

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице номер шесть.

Таблица 6 – Изучение уровня социально-адаптивное поведения у Егора Е. в мае

Фамилия, имя ребёнка: Егор Е.			
№	Параметры исследования	Конкретизация действий	Качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения
1	2	3	4
1	Самообслуживание		
1.1	Моет руки, лицо	открывает кран, закрывает кран, находит мыло. намыливает руки, тщательно споласкивает их, берет полотенце, насухо вытирает руки, вешает полотенце на место.	Ребёнок самостоятельно моет руки, лицо, находит мыло, открывает, закрывает кран, нуждается в словесной инструкции взрослого. Тщательно споласкивает руки, руки отжимает, иногда трясёт ими перед собой. Полотенце находит без помощи взрослого, требуется ориентировка в пространстве. Свое полотенце умеет находить по порядковому счёту шкафчиков и наличию выпуклой картинки-вишенки. Полотенце старается вешать сам, если оно падает он его самостоятельно поднимает. Требуется частичное напоминание взрослого. В момент умывания, если не получает словесную инструкцию взрослого, ощущает себя в одиночестве, может очень долго мылить руки, ополаскивать, открывать закрывать воду, вытереть руки первым попавшимся полотенцем, исследовать пространство.
1.2	Прием пищи	узнавание предметов посуды, умение находить их на столе во время приема пищи	При приёме пищи без помощи взрослого узнаёт предметы посуды, умеет находить их на столе.
		самостоятельно ест (жидкую, густую пищу)	Ест самостоятельно твёрдую и жидкую пищу.
		умеет определять консистенцию пищи с помощью руки или ложки, самостоятельно пьёт из кружки.	Консистенцию пищи определяет с помощью рук, и ложки, еду на ложку подгребает кусочком хлеба. С кружки пьёт самостоятельно. Кружку с напитком держит за ручку, второй рукой придерживает.
		пользуется столовой ложкой, чайной ложкой, вилкой.	Умеет пользоваться столовой и чайной ложкой, вилкой.
		удерживает ложку, может размешать пищу, умеет захватить густую или жидкую пищу и поднести ко рту.	Ложку держит правильно. Умеет размешивать пищу, этот процесс контролирует в полном объеме, пища выплёскивается, проливается не значительно. На ложку густую пищу не подгребает рукой. Умеет подносить ко рту жидкую и густую пищу.

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
		аккуратность во время приема пищи.	Жидкую и густую пищу ест аккуратно, вытирает пальцы о салфетку.
		осанка во время приема пищи.	Осанку во время приёма пищи удерживает, продолжительное время.
1.3	Пользуется салфеткой и носовым платком		Салфеткой и носовым платком пользуется без напоминания.
1.4	Навыки самообслуживания	пользуется расческой.	Выполняет характерные движения свойственные при расчесывании. Следит за направлением зубьев расчёски. Мальчик коротко стрижен.
		умеет снимать одежду.	Умеет снимать. Снятую одежду аккуратно складывает.
		умение одевать одежду	Умеет одевать одежду иногда требуется помощь взрослого для определения лицевой и изнаночной стороны, передней и задней части одежды.
		расстегивать пуговицы, кнопки, липучки	Умеет застёгивать, расстёгивать липучки, замок, кнопки и пуговицы.
		развязывание, завязывание (шарф, шапка, шнурки)	Завязывать шапку, шарф, шнурки не может. Развязывать шапку, шарф умеет. Шапку на завязках затягивает в узел, просит помощи. Зимой у ребёнка шапка-шлем без завязок, снуд вместо шарфа, что не подразумевает завязывание и развязывание. Ранней осенью, и поздней весной обычная тонкая шапочка без завязок, за правильностью одевания следит периодически.
		самостоятельно складывает одежду в шкафчик	Вещи в шкаф складывает, умеет определять свой шкафчик по картинке. За аккуратностью следит.
		самостоятельно убирает постель после дневного сна	После дневного сна постельное бельё убирает с минимальной помощью.
2	Предметно-практическая деятельность		
2.1	Выполнение посильных трудовых (бытовых) действий	качество выполнения.	Преобладает диффузный характер движений при осуществлении предметно-практической деятельности, возникают сложности при выполнении системы элементарных действий в процессе практической деятельности. Качество выполнения посильных трудовых (бытовых): движения ограниченные, не точные. В связи с недостаточным опытом оперирования бытовыми предметами, недостаточной ориентировкой в малом и большом пространстве.
		самоконтроль за выполнением действий.	
		критическое отношение к результатам своей деятельности.	
2.2	Действия с игрушкой, предметом	интерес к игрушкам, новым предметам	Имеет интерес к игрушкам, и. новым предметам
		наизывание колец пирамидки на стержень	Умеет собирать пирамидки, сортеры, вкладыши, исследуя предмет тактильно: руками, губами, щекой.
		преобладающие действия с игрушкой	Действия с игрушкой, предметом стереотипны, функционально не развернуты. Выполняет операционные действия с предметами.

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
		выполнение операционных действий с предметами	Выполняет операционные действия с предметами.
2.3	Продуктивная деятельность	наличие элементарных навыков рисования наличие элементарных навыков конструирования	Навыки элементарного рисования не сформированы. Элементарный навык конструирования сформирован. Схематично отображает предметы в продуктивной деятельности.
		наличие элементарных навыков лепки.	Элементарный навык лепки сформирован в полном объеме. Испытывает значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности. Схематично отображает предметы в продуктивной деятельности.
		самоконтроль за выполнением действий с предметами.	В полной мере присутствует самоконтроль за выполнением действий с предметами. В момент сосредоточения, при выполнении продуктивных действий, наблюдаются навязчивые движения: надавливание пальцами рук на веки, запрокидывание головы, хаотичные движения глаз. -диффузный характер движений при осуществлении деятельности, возникают сложности при выполнении -системы элементарных действий в процессе практической деятельности; -трудности как в ориентировочной, так и в исполнительской составляющих предметного действия; -испытывает значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности; -действия с игрушкой, предметом стереотипны, функционально не развернуты; -схематично не отображает предметы в продуктивной деятельности; Недостаточно использует сохранные анализаторы в процессе деятельности, отмечается наличие сформированности компенсаторных способов деятельности. В процессе самообслуживания, предметно-практической деятельности и ориентировке в пространстве, необходима периодическая помощь взрослого.
3	Ориентировка в пространстве		
3.1	Ориентировка на собственном теле	верх, низ, разные стороны, впереди, сзади.	Умеет ориентироваться в частях и сторонах своего тела.
3.2	Ориентировка относительно себя	верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко.	Умеет выполнять элементарных движений (в статичном положении и в процессе передвижения). Хорошо ориентируется на плоскости и в реальном пространстве.

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
3.3	Ориентировка относительно предмета	верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко.	Использует сохранные анализаторы при нахождении и определении предметов пространства, анализе пространственных отношений и практической ориентировке в нем, недостаточно воспринимает местоположение объектов, направление; восприятие глубины пространства, удаленности воспринимаемых объектов, расстояния между ними.
3.4	Уверенность при самостоятельном передвижении	в знакомом пространстве	Присутствует не большая боязнь пространства и практической ориентировки в нем. Имеются затруднения при ориентации в пространстве.
3.5	Уверенность при самостоятельном передвижении	в незнакомом пространстве	Присутствует боязнь незнакомого пространства и практической ориентировки в нем. Возникают затруднения, суетливость, неловкость, волнение.
3.6	Сформированность представления о предметах, находящихся в помещении		Достаточно сформированы представления о предметах, находящихся в помещении.
3.7	Умение самостоятельно определять местоположения	шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом	Умеет самостоятельно определять местоположение шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом. При передвижении исследует объекты руками, вытягивая руки перед собой. При возникновении трудностей появляется волнение, суетливость, сопровождающиеся навязчивыми движениями.

Таким образом, по итогам контрольного эксперимента в результате наблюдения за испытуемым, мы проанализировали область социально-адаптивного поведения развитие незрячего дошкольника. Навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве сформированы в достаточной мере. Страдает техника выполнения действия, движений. Проявляет инициативу к выполнению деятельности, не всегда активен.

Значительные трудности испытывает 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 достаточные. Имеет представления о способе выполнения некоторых действий. Не всегда выполняет деятельность полностью. Встречаются

отказы от выполнения новой деятельности. При выполнении действий отмечается неуверенность, неловкость. Снижена функция восприятия, обеспечивающая синтез информации о пространстве. Не в достаточной мере сформированы навыки использования остаточного или нарушенного зрения, сохранных анализаторов в пространственной ориентировке. Отмечается боязнь пространства и практической ориентировки в нем. Уверенно ориентируется в частях и сторонах своего тела. 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). Отмечаются навязчивые движения: надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения, запрокидывание головы, хаотичные движения глаз.

В таблице номер семь представлен сравнительный анализ результатов исследования уровня социально-адаптивного поведения по всем изучаемым параметрам.

Таблица 7–Сравнительный анализ контрольного и констатирующего эксперимента

Фамилия, имя ребёнка: Егор Е.				
№	Параметры исследования	Конкретизация действий	Качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения	
1			Самообслуживание	
			Сентябрь	Май
1	2	3	4	5
1.1	Моем руки, лицо	открывает кран, закрывает кран, находит мыло, намывает руки, тщательно споласкивает их, берет полотенце, насухо вытирает руки, вешает полотенце на место	Ребёнок с небольшой помощью моем руки, лицо, находит мыло, открывает, закрывает кран, нуждается в словесной инструкции взрослого. Недостаточно споласкивает руки, руки не отжимает, трясёт ими перед собой. Полотенце находит с помощью взрослого, требуется ориентировка в пространстве. Своё полотенце не умеет находить по порядковому счёту шкафчиков и наличию выпуклой картинки-вишенки.	Ребёнок самостоятельно моем руки, лицо, находит мыло, открывает, закрывает кран, нуждается в словесной инструкции взрослого. Тщательно споласкивает руки, руки отжимает, иногда трясёт ими перед собой. Полотенце находит без помощи взрослого, требуется ориентировка в пространстве. Своё полотенце умеет находить по

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
			Полотенце старается вешать сам, если оно падает он его самостоятельно не поднимает. Требуется напоминание взрослого. В момент умывания, если не получает словесную инструкцию взрослого, ощущает себя в одиночестве, может очень долго стоять и не открывать кран, долго мылить руки, ополаскивать, открывать	порядковому счёту шкафчиков и наличию выпуклой картинки-вишенки. Полотенце старается вешать сам, если оно падает он его самостоятельно поднимает. Требуется частичное напоминание взрослого. В момент умывания, если не получает словесную
			закрывать воду, вытирать руки первым попавшимся полотенцем, исследовать пространство. Или вообще не начав мыть руки развернуться и уйти.	инструкцию взрослого, ощущает себя в одиночестве, может очень долго мылить руки, ополаскивать, открывать закрывать воду, вытереть руки первым попавшимся полотенцем, исследовать пространство.
1.2	Прием пищи	узнавание предметов посуды, умение находить их на столе во время приема пищи	При приёме пищи с небольшой помощью узнаёт предметы посуды, умеет находить их на столе, неловок.	При приёме пищи без помощи взрослого узнаёт предметы посуды, умеет находить их на столе.
		самостоятельно ест (жидкую, густую пищу)	Ест самостоятельно твёрдую и жидкую пищу ест при помощи взрослого.	Ест самостоятельно твёрдую и жидкую пищу.
		умеет определять консистенцию пищи с помощью руки или ложки	Консистенцию пищи определяет с помощью рук, еду на ложку подгребает руками.	Консистенцию пищи определяет с помощью рук, и ложки, еду на ложку подгребает кусочком хлеба.
		самостоятельно пьёт из кружки	С кружки пьёт самостоятельно. Кружку с напитком держит захватом обеих рук, при напоминании берёт чашку за ручку, второй рукой придерживает.	С кружки пьёт самостоятельно. Кружку с напитком держит за ручку, второй рукой придерживает.
		пользуется столовой ложкой, чайной ложкой, вилкой	Умеет пользоваться столовой и чайной ложкой. Вилкой пользоваться не умеет, отправляет пищу в рот с помощью руки, при использовании вилки.	Умеет пользоваться столовой и чайной ложкой, вилкой.

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
		удерживает ложку, может размешать пищу, умеет захватить густую или жидкую пищу и поднести ко рту	Ложку удерживает в кулачковом захвате. Умеет размешивать пищу, этот процесс не контролирует в полном объеме, пища выплёскивается, проливается. На ложку густую пищу подгребает рукой. В жидкую пищу погружает пальцы для определения количества. Умеет подносить ко рту жидкую и густую пищу, жидкая пища выплёскивается.	Ложку держит правильно. Умеет размешивать пищу, этот процесс контролирует в полном объеме, пища выплёскивается, проливается не значительно. На ложку густую пищу не подгребает рукой. Умеет подносить ко рту жидкую и густую пищу.
		аккуратность во время приема пищи	Жидкую и густую пищу ест не аккуратно, погружает пальцы в еду, вытирает пальцы об одежду или мебель при напоминании о салфетку. Может оттолкнуть тарелку или кружку.	Жидкую и густую пищу ест аккуратно, вытирает пальцы о салфетку. Аккуратно отставляет посуду в сторону, исследую пространство.
		осанка во время приема пищи	Осанку во время приёма пищи удерживает, но не продолжительное время.	Осанку во время приёма пищи удерживает, продолжительное время.
1.3	Пользуется салфеткой и носовым платком		Салфеткой и носовым платком пользуется только по напоминанию. Теряет носовой платок.	Салфеткой и носовым платком пользуется без напоминания. Платок регулярно убирает в карман, или шкафчик.
1.4	Навыки самообслуживания	пользуется расческой	Выполняет характерные движения свойственные при расчесывании. Не следит за направление зубьев расчёски. Мальчик коротко стрижен.	Выполняет характерные движения свойственные при расчесывании. Следит за направление зубьев расчёски. Мальчик коротко стрижен.
		умеет снимать одежду	Умеет снимать одежду, одежду аккуратно не складывает, только по напоминанию. Может бросить одежду там, где снял. Если одежда с пуговицами возникают трудности.	Умеет снимать одежду. Одежду аккуратно вешает на стульчик, или складывает в шкафчик. Если в одежде есть мелкие пуговицы (рубашка) возникают трудности, более крупные растёгивает сам.
		умение одевать одежду	Умеет одевать одежду требуется помощь взрослого. Не умеет определять лицевую и изнаночную сторону одежды, передней и задней части одежды. Не проявляет желание самостоятельно решить проблему, просит о	Умеет одевать одежду иногда требуется помощь взрослого для определения лицевой и изнаночной стороны, передней и задней части одежды. Проявляет старание самостоятельно справиться, не прибегая к помощи взрослого.

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
			помощи.	
		расстегивать пуговицы, кнопки, липучки	Умеет застёгивать, расстёгивать липучки, замок. Кнопки и пуговицы даются с трудом. Большая часть одежды у мальчика лишена данных элементов, в основном Егор Е. в группе ходит в футболках и шортах на резинке, обувь ортопедическая на липучках. На уличной одежде замки, кнопки и липучки, большая часть брюк, штанов, шорт и т. д. на резинке.	Умеет застёгивать, расстёгивать липучки, замок, кнопки и пуговицы. Мелкие пуговицы даются с трудом. Большая часть одежды у мальчика лишена данных элементов, в основном Егор Е. в группе ходит в футболках и шортах на резинке, обувь ортопедическая на липучках.
		развязывание, завязывание (шарф, шапка, шнурки)	Завязывать шапку, шарф, шнурки не может. Развязывать шапку, шарф умеет с помощью взрослого. Шапку на завязках затягивает в узел, помощи не просит. Зимой у ребёнка шапка-шлем без завязок, снуд вместо шарфа, что не подразумевает завязывание и развязывание. Ранней осенью, и поздней весной обычная тонкая шапочка без завязок, за правильностью одевания не следит.	Завязывать шапку, шарф, шнурки не может. Развязывать шапку, шарф умеет. Шапку на завязках затягивает в узел, просит помощи. Зимой у ребёнка шапка-шлем без завязок, снуд вместо шарфа, что не подразумевает завязывание и развязывание. Ранней осенью, и поздней весной обычная тонкая шапочка без завязок, за правильностью одевания следит периодически.
		самостоятельно складывает одежду в шкафчик	Вещи в шкафчик бросает, может оставить вещи на скамейке, полу, не положив в шкафчик. Определять свой шкафчик по картинке, путает, не распознает если торопится, требуется помощь. За аккуратностью не следит.	Вещи в шкаф складывает самостоятельно, умеет определять свой шкафчик при тактильном обследовании картинке не путает, быстро узнаёт свою картинку. За аккуратностью следит. Иногда требуются напоминания.
		самостоятельно убирает постель после дневного сна	После дневного сна постельное бельё убирает только с помощью взрослого.	После дневного сна постельное бельё убирает с минимальной помощью.
2			Предметно-практическая деятельность	
			Сентябрь	Май
2.1	Выполнение посильных трудовых (бытовых) действий	качество выполнения	Качество выполнения посильных трудовых и бытовых: движения ограниченные, не точные, медлительные, неkoordinированные. В связи с недостаточным опытом оперирования бытовыми предметами, недостаточной	Качество выполнения посильных трудовых (бытовых): движения ограниченные, не точные. В связи с недостаточным опытом оперирования бытовыми предметами, недостаточной ориентировкой в малом и большом пространстве.

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
			ориентировкой в малом и большом пространстве.	
		самоконтроль за выполнение действий с предметами	Преобладает диффузный характер движений при осуществлении предметно-практической деятельности, возникают сложности при выполнении системы элементарных действий в процессе практической деятельности.	Преобладает диффузный характер движений при осуществлении предметно-практической деятельности, возникают сложности при выполнении системы элементарных действий в процессе практической деятельности.
		критическое отношение к результатам своей деятельности	Критически относится к результатам своей деятельности. Заинтересован своей деятельностью, при возникновении трудностей самостоятельно не справляется.	Критически относится к результатам своей деятельности. Заинтересован своей деятельностью и конечным результатом. Активно взаимодействует со взрослым.
2.2	Действия с игрушкой, предметом	интерес к игрушкам, новым предметам	Имеет интерес и настороженность к игрушкам, и новым предметам.	Имеет интерес к игрушкам, и новым предметам. С интересом обследует.
		нанизывание колец пирамидки на стержень	Умеет собирать пирамидки, сортеры, вкладыши, исследуя предмет тактильно: руками, губами, щекой.	Умеет собирать пирамидки, сортеры, вкладыши, исследуя предмет тактильно: руками, губами, щекой.
		преобладающие действия с игрушкой	Действия с игрушкой, предметом стереотипны, функционально не развернуты.	Действия с игрушкой, предметом функционально развернуты.
		выполнение операционных действий с предметами	Самостоятельно не выполняет операционные действия с предметами.	Выполняет операционные действия с предметами.
2.3	Продуктивная деятельность	наличие элементарных навыков рисования	Навыки элементарного рисования не сформированы.	Навыки элементарного рисования сформированы недостаточно.
		наличие элементарных навыков конструирования	Элементарный навык конструирования сформирован.	Элементарный навык конструирования сформирован.
		наличие элементарных навыков лепки	Схематично не отображает предметы в продуктивной деятельности. Элементарный навык лепки сформирован не в полном объеме.	Схематично отображает предметы в продуктивной деятельности. Элементарный навык лепки сформирован.
		самоконтроль за выполнением действий с предметами	Не в полной мере присутствует самоконтроль за выполнением действий с предметами. В момент сосредоточения, при выполнении продуктивных	Присутствует самоконтроль за выполнением действий с предметами. В момент сосредоточения, при выполнении продуктивных действий,

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
			<p>действий, наблюдаются навязчивые движения: надавливание пальцами рук на веки, запрокидывание головы, хаотичные движения глаз, подёргивание ногой, потряхивание руками, раскачивание.</p> <p>Испытывает значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности недостаточно использует сохранные анализаторы в процессе деятельности, отмечается наличие недостаточной сформированности компенсаторных способов деятельности.</p> <p>Необходима помощь взрослого.</p>	<p>наблюдаются навязчивые движения: надавливание пальцами рук на веки, раскачивание. Внимания не устойчивое в процессе практической деятельности - с игрушкой, предметом. стереотипны, схематично не отображает предметы в продуктивной деятельности;</p> <p>Использует сохранные анализаторы в процессе деятельности, отмечается наличие сформированности компенсаторных способов деятельности.</p> <p>Необходима периодическая помощь взрослого хорошо ориентируется на плоскости и в реальном пространстве.</p>
3			Ориентировка в пространстве	
			Сентябрь	Май
3.1	Ориентировка на собственном теле	верх, низ, разные стороны, впереди, сзади	Недостаточно хорошо умеет ориентироваться в частях и сторонах своего тела.	Умеет ориентироваться в частях и сторонах своего тела.
3.2	Ориентировка относительно себя	верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко	Недостаточно хорошо умеет выполнять элементарных движений (в статичном положении и в процессе)	Умеет выполнять элементарных движений (в статичном положении и в процессе)
3.3	Ориентировка относительно предмета	верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко	Недостаточно использует сохранные анализаторы при нахождении и определении предметов пространства, анализе пространственных отношений и практической ориентировке в нем, недостаточно воспринимает местоположение объектов, направление; восприятие глубины пространства, удаленности воспринимаемых объектов, расстояния между ними.	Использует сохранные анализаторы при нахождении и определении предметов пространства, анализе пространственных отношений и практической ориентировке в нем, воспринимает местоположение объектов, направление; восприятие глубины пространства, удаленности воспринимаемых объектов, расстояния между ними.
3.4	Уверенность при самостоятельном передвижении		Присутствует не большая боязнь знакомого пространства и практической ориентировки в нем. Испытывает	Не испытывает боязни знакомого пространства и практической ориентировки в нем. Имеются незначительные

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
	в знакомом пространстве		затруднения при ориентации в пространстве.	затруднения при ориентации в пространстве.
3.5	Уверенность при самостоятельном передвижении в незнакомом пространстве		Присутствует боязнь незнакомого пространства и практической ориентировки в нем. Возникают затруднения при ориентации в пространстве, суетливость, неловкость, волнение, натывается на предметы, роняя вещи. Забывает использовать сохраненные анализаторы.	Присутствует не большая боязнь незнакомого пространства и практической ориентировки в нем. Возникают затруднения при ориентации в пространстве, суетливость, неловкость, волнение. Исследует пространство используя сохраненные анализаторы.
3.6	Сформированность представления о предметах, находящихся в		Недостаточно сформированы представления о предметах, находящихся в помещении.	Достаточно хорошо сформированы представления о предметах, находящихся в помещении.
3.7	Умение самостоятельно определять местоположения шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом		Требуется помощь при самостоятельном определении местоположения шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом. При передвижении исследует объекты руками, вытягивая руки перед собой по напоминанию. При возникновении трудностей появляется волнение, суетливость, сопровождающееся навязчивыми движениями.	Умеет самостоятельно определять местоположение шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом. При передвижении исследует объекты руками, вытягивая руки перед собой, помощь взрослого минимальна. При возникновении трудностей появляется волнение, суетливость, сопровождающееся навязчивыми движениями.

Из сравнительной таблицы видно, что у Егора отмечается сформированность элементарных компенсаторных способов выполнения действий в процессе самообслуживания, предметно-практической деятельности и ориентировки в пространстве.

Таким образом, можно сделать вывод что ребенок нуждается в индивидуализации психолого-педагогического сопровождения так как, имея повышенную отвлекаемость, не высокую работоспособность, повышенную утомляемость, сложность длительное время выполнять задания, предъявляемые педагогом.

Индивидуализация психолого-педагогического процесса незрячего старшего дошкольника, позволяет выстроить индивидуальные занятия с учетом всех вышеперечисленных особенностей ребенка и сформировать компенсаторные способности при выполнении действий в процессе самообслуживания, предметно-практической деятельности и ориентировки в пространстве.

Выводы по второй главе

Для организации психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения необходимо провести объективную диагностику его уровня сформированности компенсаторного развития.

Только тогда будет возможным составить максимально эффективную индивидуальную коррекционно-развивающую программу психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника.

Нами проведена экспериментальная работа с незрячим старшим дошкольником на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска». В анамнезе ребёнка Амавроз Лебера врожденный. ЧАЗН обоих глаз. Гиперметрия высокой степени обоих глаз. Слепота OU.

Егор Е. посещает группу компенсирующей направленности для детей с нарушением зрения. Обучается по адаптивной основной образовательной программе дошкольного образования в соответствии с ФГОС для детей с тяжелыми нарушениями зрения.

Для определения актуального уровня развития социально-адаптивного поведения за основу нами была взята диагностическая программа Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, составленная для детей с глубокими нарушениями зрения с резко выраженным психофизическим своеобразием. Теоретико-методологической основой диагностической программы явились труды А.М. Витковской, Л.А. Венгера, Т.П.

Головиной, А.А. Люблинской, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Л.Б. Осиповой, Е.Н. Подколзиной, Л.И. Плаксиной, О.Г. Приходько, Л.В. Рудаковой, Л.А. Солнцевой, Г.А. Урунтаевой, В.А. Феоктистовой, Л.М. Шипицыной. (Приложение 1) [3, 5, 7].

Данная диагностическая программы содержит три блока исследования:

1. Сенсомоторная и познавательная сфера.
2. Компенсаторное развитие.
3. Психосоциальное развитие.

Для изучения уровня социально-адаптивного поведения незрячего старшего дошкольника в рамках исследовательской работы мы использовали блок компенсаторное развитие. Данный блок содержит следующие области исследования: использование сохранных анализаторов (осязание, слух); мышление, речь, память; социально-адаптивного поведения.

В области социально-адаптивного поведения мы наблюдали за испытуемым, в момент самообслуживания, в момент предметно-практической деятельности, за ориентировкой в пространстве.

По итогам констатирующего эксперимента мы основную коррекционно-развивающую работу сконцентрировали в этом направлении. Исходя из результатов исследования нами была разработана и реализована индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения, учитывающая психофизические и соматические особенности незрячего старшего дошкольника. Программа способствует формированию доступных компетенций, и развитию потенциальных возможностей ребенка.

Реализовав, разработанную нами индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения, был проведен сравнительный анализ динамического развития социально-адаптивного поведения.

Анализируя полученные данные, пришли к выводу, что индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения дала результат. У ребёнка отмечается сформированность элементарных компенсаторных способов выполнения действий в процессе самообслуживания, предметно-практической деятельности и ориентировки в пространстве.

Ребёнок самостоятельно умывается, находить предметы личной гигиены и умеет ими пользоваться по назначению, ест самостоятельно твёрдую и жидкую пищу, еду на ложку подгребает кусочком хлеба, умеет пользоваться столовыми приборами, правильно держит ложку, пользуется салфеткой без напоминания, уверенно ориентируется в знакомом пространстве и моделирует его, незнакомое пространство исследует, используя сохранные анализаторы и приёмы ориентировки: мягкое скольжение руки по стене, осязание ногами, использование слуха и обоняния.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Незрячие дошкольники с врожденной тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трех лет, не имеют зрительных представлений, и весь процесс развития осуществляется в условиях полного выпадения зрительной системы. У незрячего ребёнка снижается количество получаемой информации и изменяется ее качество.

Развиваясь в условиях полного выпадения зрительной функции, формируются отличительные черты психофизического развития, существенно замедляется формирование разнообразных видов деятельности, снижается возможность контакта и связь с окружающим миром и с отклонением формируется социально-адаптивное поведение.

Социальная адаптация – это свойство личности, которое проявляется во всестороннем её проявлении. Ребенок приобретает навык социальной компетентности, при котором может самостоятельно удовлетворять свои потребности, решать свои социальные проблемы, быть независимым в самообслуживании, адекватно оценивать себя и окружающих людей, равномерно взаимодействовать с ними.

В своей работе мы изучали компенсаторное развитие, а именно социально-адаптивное поведение незрячего старшего дошкольника. В анамнезе у ребёнка Амавроз Лебера врожденный, ЧАЗН обоих глаз, гиперметрия высокой степени обоих глаз, слепота ОУ.

Основная проблема, нашего исследования, заключалась в организации индивидуального психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника на индивидуальных занятиях учителя-дефектолога, посредством разработки индивидуальной коррекционно-развивающей программы.

Цель нашей работы, состояла в теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации индивидуальной коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения

незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения.

В качестве объекта мы выделили индивидуализацию процесса психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника.

Предметом нашего исследования, стала реализация индивидуальной коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения.

Нами был поставлен ряд задач, которые необходимо было решить в ходе работы:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросам исследования.
2. Выявить и экспериментально проверить уровень социально-адаптивного поведения у незрячего старшего дошкольника.
3. Разработать индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения.

Для решения первой задачи нашего исследования, в первой главе «Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу исследования», нами было рассмотрено понятие «индивидуализация психолого-педагогическое сопровождение», «сопровождение», «социально-адаптивное поведение», «незрячий дошкольник» в современной психолого-педагогической литературе.

Для характеристики особенностей формирования социально-адаптивного поведения у детей с нарушением зрения нами была проанализирована психолого-педагогическая и специализированная литература. Был изучен вопрос, организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с незрячим старшим дошкольником в процессе формирования социально-адаптивного поведения.

Для решения второй задачи во второй главе «Практические аспекты индивидуализации психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника» нами была подобрана диагностическая программа, учитывающая особенности психофизического развития незрячего старшего дошкольника. Проведя экспериментальную работу с незрячим старшим дошкольником, являющийся воспитанником группы компенсирующей направленности для детей с глубокими нарушениями зрения.

В результате диагностики выяснилось, что у ребёнка навыки компенсаторное развитие, в области социально-адаптивного поведения в процессе самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве сформированы не в полном объёме. Страдает техника выполнения действия, движений. Редко проявляют инициативу к выполнению деятельности, не всегда активны.

Для решения третьей задачи нами была разработана и реализована, индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения незрячего старшего дошкольника в процессе формирования социально-адаптивного поведения.

В программу были включены такие разделы, как: развитие социально-бытовой ориентировки; развитие зрительного и осязательного восприятия; развитие навыков самообслуживания; развитие пространственной ориентировки; развитие предметно-практической деятельности.

Также для решения третьей задачи, нами были проанализированы данные контрольного эксперимента, по результатам которого у ребёнка отмечается сформированность элементарных компенсаторных способов выполнения действий в процессе самообслуживания, предметно-практической деятельности и ориентировки в пространстве.

Полученная в ходе проведения экспериментальной работы положительная динамика свидетельствует о том, что поставленная нами цель достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – Москва: Академический проект, 2000. – 624с. – ISBN 5-8291-0071-1
2. Аверин, В.А. Психология развития детей дошкольного возраста: учебное пособие / В.А. Аверин. – Санкт-Петербург: Изд-во В.А. Михайлов, 2000. – 63с. – ISBN 5-8016-0203-8
3. Агеев, Е.Д. Система реабилитации слепых: учебное пособие / Е.Д. Агеев. – Москва: ВОС, 1981. – 84с. – FB В 81–70/41
4. Акимова, М.К. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход: учебное пособие / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Москва: Знание, 1992. – 80с. – ISBN 5-07-002373-X
5. Алексеев, О.Л. Анатомия, физиология и патология органа зрения: пособие / О.Л. Алексеев, Г.В. Скриган. – Екатеринбург: Урал.гос.пед. ун-т, 2004. – 85с. – ISBN 978-985-541-060-8
6. Андрющенко, Е.В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу: методическое пособие для тифлопедагогов дошкольных образовательных организаций / Е.В. Андрющенко, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143с.
7. Атаханов, Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.А. Атаханов, В.И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2005. – 208с. – ISBN 978-576-958-735-1
8. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе / Л.В. Байбородова // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» / ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – Уфа: 2015. – С.72–81.

9. Белозубова, Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях индивидуализации образования / Н.В. Белозубова, Л.Е. Захарова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции / ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования». – Санкт-Петербург: 2015. – С.80–86.–URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=25701692>–Текст: электронный.
- 10.Белозубова, Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях индивидуализации образования / Н.В. Белозубова, Л.Е. Захарова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции / ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования» – Санкт-Петербург: 2015. – С.80–86. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2570169> – Текст: электронный.
- 11.Белостоцкая, Е.М. Гигиена зрения детей дошкольного возраста: рекомендации / Е.М. Белостоцкая – Москва: ЦНИИСП, 1975. – 27с. – FB Бр 211/5257
- 12.Богданова, В.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медико-социального сопровождения / В.И. Богданова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – С.10–13 – URL: [bogdanova_12_91_10_13.pdf - Яндекс.Документы \(yandex.ru\)](#) – Текст: электронный.
- 13.Боскис, Р.М. Основы обучения и воспитания аномальных детей: учебное пособие / Р.М. Боскис – Москва: Просвещение, 1965. – 343с. – URL: [Основы обучения и воспитания аномальных детей \[Текст\] - Search RSL](#) – Текст: электронный.
14. Боскис, Р.М. Некоторые принципы диагностики аномального ребенка с частичным поражением анализатора / Р.М. Боскис // Известия АПНРСФСР. – Москва, 1961. – № 117. – С.3–16.

15. Брамбринг, М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье: учебное пособие / М. Брамбринг – Москва: Академия, 2003. – 144с. – ISBN 5-7695-1544-9
16. Бударный, А.А. Индивидуальный подход в обучении /А.А. Бударный / Советская педагогика. – Москва, 1965. Вып.– № 7. – С.70–83.
17. Бюрклен, К. Психология слепых: пер. с нем.: учебное пособие /К. Бюрклен – Москва: Гос.учеб.-пед. изд-во, 1934. – 264с.
18. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет.сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под общ. ред. Л.А. Венгера. – Москва: Просвещение, 1988. – 144с. – ISBN 5-09-000732-2
19. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 160с. – ISBN: 978-5-222-11623-4
20. Витковская, А.М. Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения /А.М. Витковская, В.З. Кантор, Г.В. Никулина // Материалы научно-педагогической конференции тифлопедагогов и незрячих учителей, посвященной 200-летию РГПУ им. А. И. Герцена. – Москва: Б.и., 1997. – 207с.
21. Волкова, И.П. Индивидуально-типологические особенности лиц с нарушениями зрения / И. П. Волкова //Дефектология – Москва, 2005. – № 3. – С. 15–20.
22. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: учебное пособие / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 332с.– (Антология мысли). – Текст: непосредственный –ISBN:978-5-534-11695-3
23. Гнеушева, А.Н. О детях с глубоким нарушением зрения / А.Н. Гнеушева // Дефектология – Москва, 1984. – № 3. – С. 85–91.

24. Гончарова, В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования / В.Г. Гончарова, С.И. Гончарова, В.Г. Подопригора // Монография – Красноярск: СФУ. – 2014. – 248с. – ISBN-978-5-7638-3133-7
25. Григорьева, Г.В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: автореферат дис. канд. псих. наук: 19.00.10 / Григорьева Галина Владимировна / Ин-т коррекционной педагогики Рос. Акад. образования. – Москва, 1998. – 22с.
26. Денискина, В.З. Психология воспитания детей с нарушением зрения: научное издание / В.З. Денискина, Л.И. Солнцева – Москва: Налоговый вестник, 2004. – 320с. – SBN 5-93094-139-4
27. Денискина В.З. Слепой ребенок вне дома: учебное пособие / В.З. Денискина, В.А. Курбатов – Москва: РГБС, 2001. – 25с.
28. Денискина, В.З. Из опыта воспитания слепого ребенка в семье: метод. пособие 12+ / В. А. Денискина. – Москва: Рос.гос. б-ка для слепых, 2021. – 96с. – ISBN 978-5-419-04725-9
29. Денискина, В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения»: учебное пособие / В.З. Денискина – Уфа: Изд-во Филиала МГОПУ им. Шолохова В Г. Уфе, 2004. – 62с. – URL: https://pedlib.ru/Books/3/0190/3_0190-2.shtml?ysclid=ld7b6eayrm535720576 – Текст: электронный.
30. Детская патопсихология: хрестоматия / Н.Л. Белопольская и др. - 5-е изд. – Москва: Когито-Центр, 2001. – 351с. – ISBN:5-89353-026-8
31. Дружинина, Л.А. Занятия по развитию социально-бытовой ориентировке с дошкольниками, имеющими нарушения зрения: методические рекомендации / Л.А. Дружинина и др. – Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. – 118с.
32. Дружинина, Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения: методические рекомендации

- / Л.А. Дружинина и др. – Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008.– 206с.
33. Дружинина, Л.А. Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Дружинина Лилия Александровна; науч. рук. Л.И. Плаксина; ИКП РАО – Москва, 2000. – 160с.
34. Дружинина, Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: учеб.пособие / Л.А. Дружинина. – Москва: Экзамен, 2006. – 159с. – ISBN 5-472-01809-9
35. Дружинина, Л.А. Дефектологические исследования как базис индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения / Л.А. Дружинина // Вестник ЧГПУ. – Челябинск, 2012.–№3. –С. 81–95.
36. Дружинина, Л.А. Модель индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями зрения: монография / Л.А. Дружинина. – Москва: Национальный книжный центр, 2009. – 192с. – ISBN 978–5–4441–0013–4
37. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017. – 254с. – SBN 978-5-906908-68-1
38. Дружинина, Л.А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск: Букватор, 2006. – 113с.
39. Дружинина, Л.А. Современное состояние проблемы оказания индивидуальной коррекционной помощи дошкольникам с нарушением зрения / Л.А. Дружинина // Известия Самарского

- научного центра Российской академии наук. – Челябинск: Вестник ЧГПУ, 2012. – №3. – С. 1466–1471
40. Дружинина, Л.А. Исследования в тифлопедагогике как основа индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения / Л.А. Дружинина // Вестник ЧГПУ. – Челябинск, 2012. – №4. – С. 58–69.
41. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога: учебное пособие / Т.Б. Епифанцева и др. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 564с. – ISBN 5-222-06020-9 (в пер.)
42. Ермаков, В.П. Что и как видят дети от рождения до 10 лет с сохранным и нарушенным зрением: 16+ / В.П. Ермаков – Москва: Владос, 2017. – 143с. – ISBN 978-5-906992-29-1
43. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 240с. – ISBN 5-7695-2947-4
44. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии [Текст]: учебное пособие / В.А. Жмуров. – 2-е изд. – Москва: Джунгар, 2012. – 864с. – ISBN 5-86093-098-4
45. Земцова, М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения: сборник статей / М.И. Земцова; под ред. М.И. Земцовой. – Москва: Просвещение, 1978. – 93с. – URL: [Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения \[Текст\] : \[Сб. статей\] - Search RSL](#) – Текст : электронный.
46. Земцова, А.И. Дети с глубокими нарушениями зрения: учебное пособие / М.И. Земцова и др.; под ред. М.И. Земцовой. – Москва: Просвещение, 1967. – 376с. – URL: [Дети с глубокими нарушениями зрения \[Текст\] - Search RSL](#) – Текст : электронный.
47. 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» ВОС – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 115с. – ISBN 5-8064-0555-9
48. Катаева, А.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 219с. – ISBN 5-691-00656-8
49. Катаева, А.А. Как стать самостоятельным. Формирование бытовой компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.–264с. – ISBN-978-5-4214-0041-7
50. Ковалева, Т.А. Индивидуализация образовательного процесса в инклюзивной практике дошкольной образовательной организации / Т.А. Ковалева, Л.А. Ремезова // Вестник ЧГПУ. – Челябинск, 2017. – №6. – С. 99–107.
51. Коган, В.М. Исследование индивидуальных различий у детей с глубокими нарушениями зрения / В.М. Коган // Дефектология, 1978. – № 3. –С. 9–12.
52. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста: методические рекомендации / Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова, Р.В. Демьянчук, Н.Н. Яковлева и др.; под. ред. Л.М. Шипициной. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 240с. – ISBN 5-9268-0172-9
53. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация: учебное пособие / И.А. Коробейников. – Москва: Perse, 2002. – 191с. – ISBN 5-9292-0068-8
54. Костючек, Н.С. Значение предметных представлений для коррекции речи слепого младшего школьника / Н.С. Костюнюк // Дефектология, 1988. – №3. – С.70 – 74.

55. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под общ. ред. Л.В.Кузнецовой. – Москва: Академия, 2002. – 480с. – ISBN 978-5-7695-4819-2
56. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ливер Бетти Лу // Гос. ин-т русского языка им. А. С. Пушкина. – Москва, 2000. - 19 с.
57. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений/ А.Г. Литвак – Санкт-Петербург: Изд-во КАРО, 2006. – 324с. – ISBN 5-89815-675-5
58. Литвак, А.Г. Тифлопсихология: учеб. пособие для пед. ин-тов. / А.Г. Литвак. – Москва: Просвещение, 1985. – 208с. – ISBN В пер. (В пер.) : 70 к.
59. Литвак, А.Г. Теоретические вопросы тифлопедагогики: учеб. пособие / А.Г. Литвак – Санкт-Петербург: Ленингр.гос.пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1973. – 155с.
60. Литвак, Р.А. Социализация личности как социокультурный образовательно-педагогический процесс / Р.А. Литвак // Проблемы воспитания и социализации молодежи: монография. – Челябинск: Цицеро, 2014. – С.5–39.
61. Маллаев, Д.М. Игры для слепых и слабовидящих: орг. и методика проведения / Д.М. Маллаев. – Москва: Сов. спорт, 1992. – 94с. – ISBN 5-85009-221-8
62. Маллаев, Д.М. Роль семьи в социализации личности детей с ограниченными возможностями развития: учеб. пособие / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, А.Н. Магомедова. – Москва: СМУР «Academa», 2008. – 180с.
63. Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: учебно-метод. пособие/авт. С.М. Хорош, Н.С. Костючек,

- В.З. Денискина и др.; под ред. Л.И. Солнцевой – Москва: ВОС, 1990. – 125с.
- 64.Осипова, Л.Б. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, О.И. Власова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158с. – ISBN 978-5-906777-80-5
- 65.Осипова, Л.Б. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. –Челябинск, – 2017. – № 8. – С. 57–65.
- 66.Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения: учебное пособие / Л.И. Плаксина – Москва: РАОИКП, 1999. – 264с.
- 67.Плаксина, Л.И. Коррекционно-воспитательная работа в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина // Материалы Всесоюз. симпоз. по дошкольному воспитанию детей с нарушением зрения – Москва, 1980. – С. 39–46.
- 68.Плаксина, Л.И. Некоторые особенности зрительной ориентации детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина // Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах. — Калуга: Адель, 1998. — С. 3–33.
- 69.Плаксина, Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения: метод. пособие / Сборник статей/ Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования; под ред. Л.И. Плаксиной. – Москва: Б. и., 1995. – 81с.

70. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения: методическое пособие / Л.И. Плаксина – Москва: Из-во «Город», 1998. – 262с.
71. Плаксина, Л.И. Социальная адаптация ребенка с нарушением зрения в условиях сенсорного воспитания / Л.И. Плаксина // Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / под ред. Л.И. Плаксиной. – Москва, 1995. – С. 5–29.
72. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией в условиях дошкольного образовательного учреждения: дис. д-ра психол. наук: 19.00.10 / Плаксина Любовь Ивановна. – Москва, 1998. –299 с.
73. Покутнева, С.А. Индивидуальный подход в обучении слепых и слабовидящих учащихся в подготовительный период: методические рекомендации / С.А. Покутнева – Киев: Институт дефектологии АПН Украины, 1993.–72с.
74. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога // Сборник статей по материалам III Международной научно- практической конференции. Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Симферополь: Ариал. –2019. – С. 47–50.
75. Солнцева Л.И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста: кн. для родителей / Л.И. Солнцева, С.М. Хорош; М-во культуры Рос. Федерации, Рос. гос. б-ка для слепых. - 3-е изд. – Москва: Логос, 2003. – 160с.
76. Солнцева, Л.И. Модели интегрированного обучения детей с нарушениями зрения / Л.И. Солнцева // Дефектология – 1997. – № 2. – С. 8–16.

77. Солнцева, Л.И. Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: учеб.-метод. пособие / Л.И. Солнцева. – Москва: ВОС, 1990. – 125с.
78. Солнцева, Л.И. Воспитание и обучение слепого дошкольника: учебное пособие / Л.И. Солнцева. – Москва: Просвещение, 1967. – 175с. – URL: [Солнцева Л.И. \(ред.\) Воспитание и обучение слепого дошкольника - n1.doc \(perviydoc.ru\)](#) – Текст : электронный.
79. Социализация детей с нарушением интеллекта: 2-е изд. перераб. и дополн. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 477 с. – URL: <https://vbibl.ru/psihologiya/41255/index.html?page=2> – Текст: электронный
80. Семаго, М.М. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / М.М. Семаго и др. – Москва: МГППУ, 2012. – 156с. – ISBN 978-5-94051-121-3
81. Сенсорное восприятие детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений/ Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова и др. – Москва: Книголюб, 2007.–204с. – ISBN 978-5-903444-27-4
82. Урунтаева, Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: практикум для сред. и высш. зав. / Г.А. Урунтаева – Москва: Изд. центр «Академия», 1996.– 94с. – ISBN 5-7695-0080-8
83. Уткина, Н.Г. Развитие компенсаторных функций слепого ребёнка: практикум / Надежда Уткина – Великий Новгород, 2011. – 106с. – URL: [Razvitie kompensatornyh funkccii s-298.doc \(live.com\)](#) – Текст: электронный.
84. Феокистова, В.А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье: метод. пособие / В.А. Феокистова и др. – Москва: ИПТК «Логос», 1993. – 88с. – URL: [SAITvospitanie.pdf \(sarspeclib.ru\)](#) – Текст: электронный.

85. Фомичёва, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / Л.В. Фомичева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2007. – 249с. – ISBN 978-5-89815-942-9
86. Шипицына, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста: метод. рекомендации / Ю.С. Галлямова, А.А. Хилько, Л.М. Шипицына, и др.; под ред. Л.М. Шипициной. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 425с. – ISBN 5-9268-0172-9
87. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 475с. – ISBN 5-9268-0386-1
88. Шипицына, Л.М. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушением зрения: метод. пособие / Л.М. Шипицына и др., под ред. Л.М. Шипициной. – Санкт-Петербург: Образование, 1995. – 99с. – URL: https://pedlib.ru/Books/3/0464/3_0464-1.shtml?ysclid=ld7hppavoo56493667 – Текст: электронный.
89. Шорина, Т.А. Учимся ориентироваться в пространстве: материалы для развития пространственного восприятия у дошкольников: учебное пособие / Т.А. Шорина. – Москва: ТЦ Сфера, 2004. – 80с. – ISBN 5-89144-435-6