КРАТКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ
адаптированной образовательной программы дошкольного образования
для воспитанников с умственной отсталостью (интеллектуальными
нарушениями)
МДОБУ «ДСКВ № 6» города Всеволожска

Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для воспитанников с умственной отсталостью (далее Программа) Муниципального дошкольного образовательного бюджетного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 6» г. Всеволожска (далее Учреждение) разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264) (далее – ФГОС ДО) и федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (утвержденной приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. N 1022.

Нормативно-правовой основой для разработки Программы являются следующие нормативно-правовые документы:

– Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;

– Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»;

– Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»

– Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями);

– распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 999-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»;

– федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. № 955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264);

– федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022, зарегистрировано в Минюсте России 27.01.2023г., регистрационный № 72149);

– Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 31 июля 2020 года № 373, зарегистрировано в Минюсте России 31 августа 2020 г., регистрационный № 59599);

– Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления воспитанников и молодёжи (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28, зарегистрировано в Минюсте России 18 декабря 2020 г., регистрационный № 61573);

– Санитарные правила СанПиН 1.2.3685-21 "Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания" (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача от 28 января 2021 года N 2);

– Областной закон «Об образовании в Ленинградской области» (с изменениями на 10 апреля 2023 года);

– Постановление Правительства Ленинградской области от 14.11.2013 N 398 (ред. от 23.03.2023) "О государственной программе Ленинградской области "Современное образование Ленинградской области";

– Постановление администрации МО Всеволожского муниципального района Ленинградской области №3859 от 16.11.2020 «Об утверждении муниципальной программы «Современное образование во Всеволожском муниципальном районе Ленинградской области» на 2021-2025 годы;

– Устав Муниципального дошкольного образовательного бюджетного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 6» г. Всеволожска;

– Программа развития Учреждения.

Рамочный характер Программы раскрывается через представление общей модели образовательного процесса в учреждении, возрастных нормативов развития, общих и особых образовательных потребностей детей дошкольного возраста с ОВЗ, структура и наполнение содержания образовательной деятельности составлено в соответствии с направлениями развития ребенка по пяти образовательным областям.

Программа определяет базовое содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в различных видах деятельности, таких как:

- предметная деятельность;
- игровая (сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игры),
- коммуникативная (общение и взаимодействие с взрослыми и другими детьми),
- познавательно-исследовательская (исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними), а также такими видами активности ребенка, как:
- восприятие художественной литературы и фольклора,

- самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице),
- конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал,
- изобразительная (рисование, лепка, аппликация),
- музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах),
- двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и включение детей с ОВЗ в социум.

Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований ФГОС ДО.

Обязательная часть Программы соответствует ФАОП ДО и:

- является неотъемлемой частью федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования детей с ОВЗ в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности;
- обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала;
- учитывает особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с ОВЗ, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Объем обязательной части образовательной программы составляет не менее 60% от ее общего объема. Объем части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, составляет не более 40% от ее общего объема.

В части, формируемой участниками образовательных отношений, представлена методическая разработка «Сенсорная интеграция» (авторы-составители педагогические работники Учреждения), направленная на обеспечение коррекции нарушений развития и ориентированная на потребность воспитанников и их родителей.

Программа реализуется очно в процессе разнообразных видов деятельности, таких как: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, а также такими видами активности ребенка, как: восприятие художественной литературы, самообслуживание, конструирование из разного материала, изобразительная, музыкальная, двигательная деятельность в группах компенсирующей направленности.

Срок реализации Программы от 3 лет до прекращения образовательных отношений.

Программа реализуется на русском языке как государственном языке Российской Федерации.

Психологические особенности воспитанников дошкольного возраста с умственной отсталостью

В соответствии с МКБ-10 на основе психометрических исследований выделяют 4 степени умственной отсталости: легкая (IQ - 50 – 69, код F70), умеренная (IQ - 35 – 49, код F71), тяжелая умственная отсталость (IQ - 20 – 34, код F 72), глубокая умственная отсталость (IQ ниже 2, код F 73) и другие формы умственной отсталости (код F 78). При разных степенях нарушений деятельности нервной системы развитие ребенка происходит по-разному. Поэтому необходимость в индивидуальном подходе к изучению, обучению и воспитанию умственно отсталых детей очень велика.

Для детей с нарушением интеллекта дошкольный возраст оказывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося интереса к предметам, к игрушкам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями.

Развитие восприятия детей с нарушением интеллекта имеет значительные отличия от норматипичных детей. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети, однако, не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Не достигается умение обобщать по выделенным признакам, умение выстраивать по определенному признаку ряд предметов, находить место предмета в ряду без специального обучения.

Весьма страдает **формирование целостного образа**: у половины детей образ не может стать основой действия, и не воспроизводится ими ни в какой форме (ни в форме предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины - имеются искаженные, неполноценные образы-представления. В том случае, когда дети с нарушением интеллекта осуществляют выбор по образцу, т.е. пользуются зрительной ориентировкой, они не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Если у них в действиях встречаются затруднения, ошибки, они не могут их исправить, так как не используют пробы, практическую ориентировку. Подлинные пробы отсутствуют в действиях ребенка, также, как и «примеривание», имеется лишь внешне сходные с ними формальные действия. Это объясняется отсутствием ориентировочно-исследовательской деятельности у детей с умственной отсталостью.

У воспитанников указанной категории развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения.

Таким образом, для детей с нарушением интеллекта характерны большое отставание в сроках развития восприятия, замедленный темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

Развитие мышления

Первая форма мышления у норматипичного ребенка — наглядно-действенное

мышление, которое возникает в практической деятельности (в бытовой и предметно-игровой) и направлено на ее обслуживание.

Наглядно-действенное мышление содержит в себе все основные компоненты мыслительной деятельности: определение цели, анализ условий, выбор средств достижения. При решении практической проблемной задачи проявляется ориентировочно-познавательная деятельность не только на внешние свойства и качества предметов, но и на внутренние взаимосвязи между предметами в определенной ситуации.

Наглядно-действенное мышление — не только самая ранняя форма мышления. Оно является исходной, на ее основе возникает сначала наглядно-образное, а затем и словесно-логическое мышление. Поэтому развитие наглядно-действенного мышления во многом определяет формирование всей познавательной деятельности ребенка.

При нормальном развитии первые проявления наглядно-действенного мышления можно наблюдать в конце первого — в начале второго года жизни. В дошкольном возрасте ребенок свободно ориентируется в условиях, возникающих перед ним практических задач, может самостоятельно найти выход в проблемной ситуации.

В наглядно-действенном мышлении проблемная ситуация разрешается с помощью использования вспомогательных средств или орудий. К концу дошкольного возраста в норме дети справляются с весьма сложными проблемно-практическими задачами, включающими в себя необходимость учета механических связей и отношений (типа рычага), вычленения существенных свойств объектов и т.д.

Вслед за наглядно-действенным возникает **наглядно-образное мышление**, которое становится основным видом мышления ребенка-дошкольника. Здесь задача решается уже не практически, а мысленно. Дети решают в уме те задачи, которые раньше уже решали на практике.

В дальнейшем дети начинают оперировать в уме сложными представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях. К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети могут понимать сложные схематические изображения, представлять на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создавать такие изображения.

Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, в которой фиксируются (закрепляются) образы-представления. Однако, фактически, ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. При этом речь играет очень важную, но пока только вспомогательную роль.

На основе образного мышления в дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний.

У детей с нарушением интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Далеко не всем детям к концу дошкольного периода оказывается доступным выполнение даже таких практических задач, в которых действие, выполненное рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, т.е. на перемещение предмета, его использование или изменение. Между тем, дети норматипичные решают эти задачи в

младшем дошкольном возрасте. У воспитанников с умственной отсталостью отсутствует активный поиск решения, они часто остаются равнодушными как к результату, так и к процессу решения задачи даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У тех детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта, не умеют ориентироваться в пространстве, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта и отношения между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера. В связи с тем, что оценка свойств орудия у детей с интеллектуальной недостаточностью очень затруднена (эта палка короткая, не достану, надо длинную), они анализируют ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически, у них отсутствуют подлинные пробы.

Особо следует отметить, у детей с умственной отсталостью, изменения, которые происходят с возрастом в развитии наглядно-действенного мышления, без коррекционного обучения незначительны. До конца дошкольного возраста у них фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач.

Безусловно, страдает у этих детей и становление предпосылок словесно-логического мышления, их развитие замедленно.

Развитие деятельности

Несмотря на то, что ведущей деятельностью ребенка-дошкольника является сюжетно-ролевая игра, роль остальных видов деятельности — особенно изобразительной и конструктивной — в психическом развитии ребенка чрезвычайно велика. Каждая из них ставит определенные задачи перед моторикой, восприятием, мышлением, речью и личностью ребенка и требует определенного уровня их развития.

Особенности развития игры у ребенка с нарушением интеллекта

Развитие игры в младшем дошкольном возрасте является прямым продолжением предметной деятельности, может возникнуть только на ее основе, на определенном уровне ее развития. В то же время к началу дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта, фактически, совсем не возникает предметная деятельность. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций, в подавляющем большинстве случаев неспецифических. В младшем дошкольном возрасте дети в основном овладевают специфическими манипуляциями, которые должны лечь в основу формирования зрительно-двигательной координации и выделения свойств и отношений предметов. Однако процесс овладения специфическими манипуляциями без специального обучения идет медленно, так как у детей не возникает подлинного интереса к окружающему их предметному миру. Интерес детей к предметам, в частности к игрушкам, оказывается кратковременным, так как вызван их внешним видом. Наряду с неспецифическими манипуляциями у детей четвертого, а в тяжелых случаях, и пятого года жизни наблюдается большое количество неадекватных действий с предметами. Количество их резко убывает лишь на шестом году, уступая место специфическим манипуляциям, ведущим к ознакомлению со свойствами и отношениями объектов.

После пяти лет в игре с игрушками у детей с нарушением интеллекта все

большее место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. Без специального обучения ведущей деятельностью умственно отсталого ребенка к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами изображением действий или речью. Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не возникает. Не развиваются в их игре и функции речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей.

Продуктивная деятельность (изобразительная и конструктивная). Продуктивная деятельность ребенка фактически не возникает в дошкольном возрасте. Это происходит потому, что продуктивная деятельность может развиваться лишь на базе достаточно высоко развитого восприятия и представлений, то есть на достаточно высоком уровне сенсорного развития. Продуктивная деятельность — это деятельность, результатом которой является продукт, отражающий тот объект, который она воспроизводит, как в целом, так и в его свойствах. Именно поэтому продуктивная деятельность больше других способствует развитию восприятия: чтобы правильно нарисовать предмет, нужно правильно его увидеть и представить себе.

Каждый вид изобразительной деятельности предъявляет свои требования к восприятию ребенка: лепка требует восприятия объемной формы; рисование — вычленение контура, восприятие цвета, конструирование и аппликация основаны на использовании готовых форм, предъявляют особые требования к отражению пространственных отношений и т.п. Однако, главное для всех видов изобразительной деятельности — создание целостного изображения предмета. Изображение свойств и отношений — лишь средство, с помощью которого должно быть создано целое. К концу дошкольного возраста дети могут создавать рисунки, аппликации, постройки, конструкции и обыгрывать их.

Продуктивная деятельность оказывает также большое влияние на развитие личности ребенка, поскольку требует умения сосредоточиться на задаче, довести начатое дело до конца. Большую роль играет продуктивная деятельность в формировании планирования, самоконтроля, оценки результата.

Развитие продуктивной деятельности у детей с нарушением интеллекта

Продуктивная деятельность у этих детей без целенаправленного обучения фактически не формируется. У них самостоятельно не возникает интерес к постройкам, не появляются и конструктивные умения. При обучении этих детей без учета особенностей их развития у них появляются предметные рисунки, но они, с одной стороны, примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предметов, искажают их форму и пропорции, а, с другой, — представляют собой усвоенный ребенком графический штамп, не отражающий для него реальный предмет. В связи с недоразвитием зрительно-двигательной координации и с моторными трудностями, техника изобразительной деятельности остается у этих детей весьма примитивной. Особенно показательным является тот факт, что, умеющие рисовать, дети не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство

эмоциональной выразительности.

Элементы трудовой деятельности

Если игровая деятельность, возникнув в недрах предметной, все дальше уходит в своем развитии от реальных предметных действий, то возникновение элементов трудовой деятельности, напротив, базируется на дальнейшем освоении действий с предметами, на превращении их в умения и навыки.

У детей младшего дошкольного возраста появление элементов трудовой деятельности выражается, в основном, в овладении навыками самообслуживания, которые обеспечивают им известную бытовую самостоятельность: ребенок может без помощи взрослого одеться, раздеться, умыться, пользоваться туалетом, есть. В старшем дошкольном возрасте к самообслуживанию прибавляется посильный бытовой труд: в семье — помощь в уборке помещения, приготовлении пищи, в детском саду — дежурство в столовой, помощь в уголке природы, труд на участке и т.п.

Овладение элементами трудовой деятельности оказывается не простым делом для дошкольников. Самообслуживание включает в себя сложные по своей структуре навыки, которыми должен овладеть ребенок. Здесь могут возникнуть два типа затруднений: в определении и усвоении последовательности операций, с одной стороны, и в овладении каждой из них — с другой. Особое значение приобретает при этом организация ориентировочно-исследовательской фазы овладения навыками, непосредственно связанной с восприятием.

Возникновение трудовой деятельности играет большую роль в освоении ребенком опыта действий с предметами. В ходе практических действий он начинает осознавать роль каждого отдельного действия и логическую последовательность этих действий, что способствует формированию широкой ориентировки в окружающем предметном мире, формированию зрительно-двигательной координации. Это оказывает положительное влияние на развитие ручной и мелкой моторики, согласованности действий обеих рук. Овладение предметными действиями в быту, в самообслуживании создает множество ситуаций, стимулирующих развитие наглядно-действенного мышления ребенка, так как оно целиком основано на усвоении принципа действий со вспомогательными средствами и предметами-орудиями.

При формировании элементов трудовой деятельности развитие получают и личностные качества ребенка: умение ставить цель и действовать целенаправленно для ее достижения, преодолевать посильные трудности, самостоятельно выбирать путь к достижению цели, осознавать себя самостоятельной личностью (становление феномена «Я - сам») и т.д.

Развитие элементов трудовой деятельности у детей с нарушением интеллекта

Под влиянием требований окружающих у дошкольников начинают формироваться, прежде всего, навыки самообслуживания. Естественно, что при существующем у них состоянии развития предметных действий это процесс трудный. Поэтому в семье часто идут по линии наименьшего сопротивления: родители одевают, раздевают, кормят ребенка. Наряду с этим, имеются и семьи, в которых перед ребенком пытаются ставить определенные требования, и тогда он достигает некоторых

успехов. Поэтому умственно отсталые дети имеют разный уровень владения навыками самообслуживания.

С точки зрения сформированности элементов трудовой деятельности дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта представляют собой неоднородную по составу категорию. Но тот факт, что некоторые дети, к которым предъявлялись последовательные требования, овладевают навыками самообслуживания, свидетельствует о достаточных потенциальных возможностях развития практической деятельности у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что формирование навыков самообслуживания находится в зоне их ближайшего развития. Таким образом, задача по формированию навыков самообслуживания должна быть выделена как одна из важных, удовлетворяющая главные образовательные потребности детей с умственной отсталостью.

Развитие речи

Уровень развития речи, помимо логической ее стороны, определяется семантической стороной, т.е. смысловой нагрузкой слова и грамматическим строем языка, в котором воплощаются логические связи и отношения, а также ролью, которую речь может играть в общении, в понимании и в деятельности человека, т.е. ее функциями.

У детей с нарушением интеллекта развитие речи существенно отличается от того, которое описано выше. Отставание в развитии речи начинается у них с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Соответственно, к переходу в дошкольный возраст у них нет готовности к ее усвоению языковых средств: не сформированы такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, интерес к окружающему, эмоционально-волевая сфера, в частности, эмоциональное общение со взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развиты органы артикуляционного аппарата. Дети с выраженным нарушением интеллекта не начинают говорить не только к началу дошкольного возраста, но и к пятому-шестому году жизни.

По уровню речевого развития дети этой категории представляют собой весьма разнородную группу. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности — с другой. Речь не отражает интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Особенно страдает у детей связная речь. Одной из характерных особенностей фразовой речи у них оказывается стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов, и то не во всех случаях. Есть слова, которые ребенок с нарушением интеллекта может произносить в

привычном окружении, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у них намного меньше, чем у детей норматипичных того же возраста.

Речь взрослого часто либо совсем не понимается, либо понимается неточно и даже искаженно. В то же время слово взрослого может играть в организации деятельности ребенка с нарушением интеллекта существенную роль. Оно может собрать его внимание, направить на деятельность, даже поставить перед ним несложную задачу. При этом не следует пользоваться изолированной словесной инструкцией, ее необходимо сочетать с показом, образцом, совместными действиями взрослого и ребенка на протяжении всего периода дошкольного детства.

Без целенаправленного обучения у детей с нарушением интеллекта не развивается способность регулировать деятельность с помощью собственной речи: в отдельных случаях наблюдается сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая. Сопровождающая речь у них часто производит впечатление неотнесенной к ситуации, в ряде случаев отмечается эхоталличная речь.

Речь у детей с интеллектуальной недостаточностью настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется другими средствами общения, в частности мимико-жестикультурными; амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличают детей с нарушением интеллекта от безречевых детей и от детей с другими нарушениями (с нарушением слуха, моторной алалией). В результате к школьному возрасту, необученные дети с интеллектуальной недостаточностью приходят с существенным речевым недоразвитием.

Развитие личности

В дошкольном возрасте усвоение нравственных норм и выработка нравственных привычек происходят в разных видах деятельности. Особую роль выполняет при этом игра — первый вид коллективной деятельности ребенка.

Чем старше становится ребенок, тем больше его потребность в общении, в оценке окружающих связанной с жизнью общества, с его моральными и нравственными нормами. К старшему дошкольному возрасту, ребенок уже в значительной степени овладевает этими нормами, у него накапливается социальный опыт, появляются такие чувства, как стыд (если поступок не соответствует нормам поведения) и гордость (если поступок соответствует нормам поведения, особенно если он связан с преодолением известных трудностей или препятствий). Он начинает особенно нуждаться в сопереживании, во взаимопонимании со стороны взрослых и сверстников, в их оценке. Одновременно и сам оценивает их поступки, личностные качества. В этом возрасте оценка своих действий и поступков переживается детьми очень остро. Особую роль в становлении личностных качеств играет общение и взаимодействие с другими детьми, вхождение в детский коллектив. Они учатся соотносить свои действия с действиями сверстников, считаться не только со своими, но и с желаниями других, оценивать поступки как сверстников, так и свои, видеть себя

глазами окружающих.

Появляется возможность соподчинения мотивов — ребенок старшего дошкольного возраста может подавлять непосредственные желания, у него преобладают обдуманые действия над импульсивными. Сиюминутные желания могут преодолеваются уже не только ради награды, поощрения или под страхом порицания, но и по мотивам более высокого содержания. Соподчинение мотивов является одним из важнейших психологических новообразований в развитии личности дошкольников.

Большое значение для формирования целенаправленных действий, для организации деятельности в целом имеет регулирующая функция речи.

У ребенка с нарушением интеллекта еще в раннем детстве не складываются те предпосылки к развитию личности, которые обеспечивают формирование личности его норматипичного сверстника. Такие предпосылки лишь начинают возникать в дошкольном возрасте. Естественно, что личность умственно отсталого ребенка формируется с большими отклонениями как в сроках и темпах развития, так и по содержанию. Складывается иное соотношение разных сторон личностного развития ребенка.

К началу дошкольного возраста, когда у детей норматипичных на базе кризиса 3 лет начинает развиваться самосознание, появляются волевые проявления, у детей с нарушением интеллекта личностные проявления не появляются. Их поведение, как правило, оказывается произвольным, «полевым».

В некоторых случаях ребенок пытается ориентироваться на взрослого, но он не может в ходе общения усвоить правила поведения и понять их смысл. Такое усвоение не может также происходить в ходе деятельности, так как у него к началу дошкольного возраста практически нет деятельности. В то же время после 4-х лет, когда у детей с нарушением интеллекта начинает развиваться интерес к окружающему, формируются действия с предметами, появляется желание подчиняться взрослому, можно наблюдать у них и возникновение первых проявлений самосознания, отделения своего «Я», которое находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу. Систематические переживания неуспеха у них ведут к формированию патологических черт личности — к отказу от всякой деятельности, пассивности, замкнутости или заискиванию. У них появляются угодливость, негативизм, озлобленность.

Совсем по-иному, складывается у умственно отсталых детей общение как со взрослым, так и с коллективом сверстников. Отсутствие средств общения, речевых и неречевых, непонимание ситуации, отображаемой в игре, ведут к тому, что дети, в большинстве случаев, оказываются отверженными во дворе, в общеобразовательном дошкольном учреждении. Желание самоутвердиться в такой ситуации, характерное для дошкольников, приобретает патологические формы — дети становятся агрессивными. Такое поведение может представлять собой и своеобразные, искаженные формы общения.

В элементарной деятельности необученных детей с нарушением интеллекта наблюдается лишь самые примитивные мотивы — интерес к внешнему виду игрушки, подчинение требованию взрослого, в редких случаях — интерес к процессу

деятельности. Познавательные мотивы снижены. В то же время социальные мотивы оказываются более сформированными. Умственно отсталый ребенок живет в определенной социальной среде, в мире, где каждый предмет создан человеком и имеет свое функциональное назначение, а значит, и общественно выработанный способ употребления. Он вынужден пользоваться этими предметами, вынужден в той или иной мере удовлетворять требования общества по отношению к своему поведению, общению и т.д. Под влиянием требований окружающих в дошкольном возрасте начинают формироваться навыки самообслуживания, правильного поведения в общественных местах. Как реагирует на эти требования ребенок, зависит от условий воспитания. В тех случаях, когда взрослые не требуют от ребенка самостоятельности в быту (сами его кормят, одевают), удовлетворяют его капризы, то у него, помимо обусловленных нарушений в познавательной деятельности, появляются нежелательные наслоения в характере. Он не ощущает требований взрослых в определенной ситуации, становится деспотом и неисправимым эгоистом, полным иждивенцем сначала для семьи, а затем и для общества. Вместе с тем, в ситуации, когда детям с интеллектуальной недостаточностью предъявляются определенные требования, примерно к 4—5 годам у них появляется направленность на усвоение бытовых навыков, желание подчиняться социальным требованиям.

Дети с нарушением интеллекта ощущают свои промахи и неудачи и не остаются к ним равнодушными. Во многих случаях они переживают свои ошибки, у них могут возникнуть нежелательные реакции на неудачу. Очень распространены у детей приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления далеко не всегда адекватны. У них возникает «тупиковое подражание» — эхоталическое повторение жестов и слов без понимания их смысла.

Не происходит вне обучения и существенных изменений в состоянии эмоционально-волевой сферы. У них наблюдаются трудности в регуляции поведения, не возникает потребность в произвольном управлении поведением. У детей с нарушением интеллекта не наблюдается соподчинения мотивов; импульсивные действия, сиюминутные желания — преобладающие мотивы их поведения. Наряду с этим речь взрослого может организовать деятельность дошкольника, направить ее, регулировать процесс его деятельности и поведение.

К концу дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта оказываются несформированными присущие дошкольникам в норме виды деятельности: предметная, игровая, изобразительная; познавательные процессы: восприятие, память, мышление; отмечается системное недоразвитие речи и существенное недоразвитие моторики. Наряду с отставанием в развитии прослеживаются и качественные отклонения. При этом большинство отклонений являются вторичными. Накопление этих отклонений начинается уже в раннем возрасте и препятствует дальнейшему развитию. Именно это является одной из причин чрезвычайной неоднородности показателей развития у разных детей — индивидуальные различия у дошкольников с нарушением интеллекта выражены намного сильнее, чем у детей норматипичных. Только систематическая, целенаправленная, интенсивная коррекционно-педагогическая работа, пронизывающая все содержание обучения, начиная с этапа

раннего детства, выводит ребенка на те целевые результаты, которые заложены в Программе.

Ссылка на федеральную образовательную программу дошкольного образования (ФООП ДО) <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>

Взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников с УО

Педагогическая работа с родителями в Учреждении направлена на решение следующих задач: повышение педагогической компетентности у родителей; формирование потребности у родителей в содержательном общении со своим ребенком; обучение родителей педагогическим технологиям воспитания и обучения детей; создание в семье адекватных условий воспитания детей.

Работа с родителями осуществляется в двух формах - индивидуальной и групповой. При использовании индивидуальной формы работы у родителей формируются навыки сотрудничества с ребенком и приемы коррекционно-воспитательной работы с ним. При групповой форме даются психолого-педагогические знания об условиях воспитания и обучения ребенка в семье.

Индивидуальные формы помощи – первичное (повторное) психолого-педагогическое обследование ребенка, консультации родителей, обучение родителей педагогическим технологиям коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей.

Групповые формы работы - консультативно-рекомендательная; лекционно-просветительская; практические занятия для родителей; организация «круглых столов», родительских конференций, детских утренников и др.

В ходе использования этих форм работы родители получают ответы на интересующие их вопросы, касающиеся оценки специалистами уровня психического развития детей, возможности их обучения, а также рекомендации по организации дальнейших условий воспитания ребенка в семье.

На лекционных занятиях родители усваивают необходимые знания по различным вопросам воспитания детей; знакомятся с современной литературой в области психологии и специального обучения, и воспитания детей. На практических занятиях родители знакомятся с приемами обучения ребенка в условиях семьи: формирование у него навыков самообслуживания и социального поведения.

Содержание работы специалистов с семьей планируется с учетом следующих факторов: социального положения семьи; особенностей характера взаимодействия близких взрослых со своим ребенком; позиции родителей по отношению к его воспитанию; уровня педагогической компетентности родителей и др.