

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 56/1 г. Челябинска»
454047, г. Челябинск, ул. 60-летия Октября, 6А, тел.731-44-51, ф-л: ул. Дегтярева,37, тел.736-22-38
ИНН 7450012111, КПП 746001001

Одобрено на заседании
педагогического совета
« 30 » августа 2016 г.
№ 1

№ протокола

Утверждаю:
Заведующий
МБДОУ ДС № 56/1



Н.В.Чепелева

**Рабочая программа
образовательной области
«Познавательное развитие»
для детей с ограниченными возможностями здоровья
в группе «Семицветик»**

Разработчик
учитель-дефектолог
Акулова О.Е.

2016 г.

Оглавление

Введение

1. Пояснительная записка
2. Задачи коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога
3. Возрастные и индивидуальные особенности развития детей с ОВЗ
 - 3.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с тотальным недоразвитием
 - 3.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (ранний детский аутизм)
 - 3.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и церебральным параличом
 - 3.4. Психолого-педагогическая характеристика детей с синдромом Дауна
- 4.1. Целевые ориентиры по ОО «Познавательное развитие»
4. 2. Промежуточные результаты образовательной деятельности ОО «Познавательное развитие»
- 4.3. Формы, приемы организации образовательного процесса по образовательной области «Познавательное развитие»
5. Итоговые результаты коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога
6. Содержание единого календарно - тематического планирования образовательного процесса
8. Материально-техническое обеспечение методическими материалами и средствами обучения и воспитания учителя-дефектолога
9. Программно-методический комплекс образовательного процесса учителя-дефектолога
10. Учебно-дидактический комплекс учителя-дефектолога

Библиографический список

Введение

В условиях реализации ФГОС ДО система комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья направлена:

- на обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья,
- на оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы,
- на их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Особая роль в коррекционно-развивающей работе принадлежит учителям-дефектологам и учителям-логопедам в основе, которой лежит совместная работа специалистов с педагогами групп и родителями воспитанников.

Современные изменения в системе дошкольного образования отразились и в содержании коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Обновление дошкольного специального образования предполагает, прежде всего, создание условий для системного развития возможностей проблемного ребенка в целях обогащения его социального опыта.

Обучение и коррекция развития детей с ОВЗ должны осуществляться по образовательным программам, разработанных на базе основных образовательных программ с учетом психофизических особенностей и возможностей таких обучающихся.

Это вызывает необходимость взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий специалистов, таких как учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, воспитателей, медицинских работников дошкольного учреждения и семьи. Это позволит обеспечить организацию познавательно-речевого, социально-личностного, художественно-эстетического и физического развития воспитанников, а также повышение качества информированности семьи о потенциальных возможностях ребёнка, что предполагает разработку Рабочей программы коррекционно-развивающей работы, раскрывающей формы и приёмы организации коррекционно-образовательного процесса, отражающих специфику обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сотрудниками дошкольного факультета Челябинского государственного педагогического университета разработаны алгоритмы рабочих программ по образовательным областям в соответствии с ФГОС ДО, которые легли в основу алгоритма рабочей программы по коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ. Это позволяет соблюсти преемственность в организации коррекционно-образовательного процесса на основе требований Стандарта.

Рабочая программа является нормативно - управленческим документом образовательного учреждения, характеризующей систему комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях воспитательно-образовательного процесса.

Ниже приводится примерная структура Рабочей программы коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ:

1. Титульный лист
2. Пояснительная записка
3. Характеристика возрастных особенностей воспитанников
4. Особенности осуществления образовательного процесса
5. Целевые ориентиры образовательного процесса
6. Задачи рабочей программы
7. Программно-методический комплекс
8. Методики, технологии, средства воспитания, обучения и развития детей
9. Организация образовательного процесса
10. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и ДЦП в условиях образовательного процесса

11. Мониторинг динамики развития детей, мониторинг коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей, их успешности в освоении основной общеобразовательной программы дошкольного образования
12. Формы и направления взаимодействия с коллегами и семьями воспитанников
13. Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания
14. Приложения

1. Пояснительная записка

В настоящее время требования к образовательному процессу основываются на федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО) и требуют учета потребностей каждого ребенка и максимальной индивидуализации. Многие проблемы трудностей в обучении кроются в раннем и дошкольном возрасте, и очень часто могут быть обусловлены нарушением психофизического развития, низким уровнем сформированности познавательных интересов, незрелостью эмоционально-личностной сферы, неблагоприятным социальным окружением или сочетанием тех и других факторов.

Известно, что чем раньше начинается целенаправленная работа с ребёнком, тем более полными могут оказаться коррекция и компенсация дефекта, а также, возможно предупреждение вторичных нарушений развития. Современный этап развития системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения характеризуется повышением требований к организации и осуществлению коррекционно-образовательного процесса и направлено на социальную адаптацию и интеграцию детей в общество.

Группа дошкольников с ограниченными возможностями здоровья не однородна, в нее входят дети с разными нарушениями развития, выраженность которых может быть различна. В нашей группе выделяют несколько **категорий** детей с нарушениями развития:

- дети с тяжелыми нарушениями речи, первичным дефектом является недоразвитие речи;
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, первичным нарушением являются двигательные расстройства, вследствие органического поражения двигательных центров коры головного мозга;
- дети с задержкой психического развития, их характеризует замедленный темп формирования высших психических функций, вследствие слабовыраженных органических поражений центральной нервной системы (ЦНС);
- дети с нарушениями интеллектуального развития, первичное нарушение - органическое поражение головного мозга, обуславливающее нарушения высших познавательных процессов;
- дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (дети с ранним детским аутизмом (РДА) представляют собой разнородную группу, характеризующуюся различными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями;

Дети каждой категории имеют специфические психолого-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при определении стратегии и тактики психолого-педагогического изучения ребенка, его обучения и воспитания.

Стандарт определяет: «Коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;
- освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

Коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивающих Программу в Группах компенсирующей направленности должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

Как отмечено в Стандарте содержание коррекционной работы реализуется через создание специальных условий для получения образования, использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических и дидактических материалов, *проведение групповых и индивидуальных занятий и осуществление квалифицированной коррекции нарушений их развития.*

Система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях воспитательно-образовательного процесса, включает:

- *психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей,*

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

- *планирование коррекционно-образовательного процесса на основе взаимодействия специалистов.*

В случае невозможности комплексного усвоения воспитанником ООП ДОО из-за тяжести физических и (или) психических нарушений, подтвержденных в установленном порядке психолого-медико-педагогической комиссией, содержание коррекционно-образовательного процесса формируется с акцентом на социализацию воспитанника и формирование практически-ориентированных навыков.

Создание индивидуальной педагогической модели образования осуществляется в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, в основе, которой лежит **совместная работа учителя-дефектолога и учителя-логопеда с педагогами групп по образовательным областям «**

Данная рабочая программа является нормативно - управленческим документом образовательного учреждения, характеризующей систему **комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях воспитательно-образовательного процесса.**

Все разделы рабочей программы учителя-дефектолога или учителя-логопеда рассматриваются с позиций особенностей развития нормально-развивающихся сверстников, но с обязательным указанием специфики требований к организации коррекционно-развивающего процесса в зависимости от категории детей с нарушенным развитием.

Нормативно-правовую основу для разработки рабочей программы коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога, учителя-логопеда составляют:

1. Закон об образовании 2013 - федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"

2. Приказ МОиН РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. №1155

3. 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»

4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. N 26"Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций"

5. Основная Образовательная Программа дошкольного образовательного учреждения (ООП ДОО).

Введение

Данная рабочая программа является нормативно - управленческим документом МБДОУ ДС № 56/1, характеризующей систему организации образовательной деятельности учителя-дефектолога в рамках образовательной области «Познавательное развитие»

Рабочая программа построена на основе учёта конкретных условий, образовательных потребностей и особенностей развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Создание индивидуальной педагогической модели образования осуществляется в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования.

Программа разработана на основе Основной адаптированной образовательной программы дошкольного образования МБДОУ ДС № 56/1 г. Челябинска.

Нормативно-правовую основу для разработки рабочей программы составляют:

1. Закон об образовании 2013 - федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"

2. Приказ МОиН РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. №1155

3. 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»

4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. № 26"Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций"

5. «Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта» Коррекционно-развивающее обучение и воспитание Е.А.Екжанова, Е.А.Стреблева (Москва. «Просвещение» 2003)

3. Возрастные и индивидуальные особенности развития детей с ОВЗ

Психолого-педагогическая характеристика детей с ОВЗ

3.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с тотальным недоразвитием

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

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

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

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

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

Дети с легкой умственной отсталостью посещают специальное (коррекционное) образовательное дошкольное учреждение и в будущем обучаются во вспомогательной школе.

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

Особенностью **эмоциональной сферы** детей с умственной отсталостью является недоразвитие более сложных и дифференцированных эмоций. В своих эмоциональных переживаниях, дети не могут отделить главное от второстепенного. Поэтому они могут давать эмоциональные бурные реакции по ничтожным поводам и слабо реагировать на серьезные жизненные события. Не могут оценивать возможные последствия тех или иных поступков, событий, как и в мышлении характера, тугоподвижность, слабая переключаемость, инертность и стереотипность эмоций. **Познавательные эмоции** обычно не развиты. Часто наблюдается неадекватность эмоциональных реакций, не способность подавлять свои непосредственные влечения. Вне обучения не происходит существенных изменений в состоянии эмоционально-волевой сферы. У ребенка длительно задерживаются трудности в регуляции поведения, не возникает потребность в произвольном управлении поведением. В своих действиях дети оказываются не целенаправленными, у них нет желания преодолевать на пути к цели даже пассивные трудности. Дети не стремятся довести начатое дело до конца, отказываясь от него при малейшей трудности.

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

Работоспособность у детей низкая, они быстро утомляются.

Умственно отсталые дети не умеют руководить своими действиями, у них нет инициативы, они не самостоятельны, не умеют преодолевать различные препятствия, противостоять любым искушениям. Умению жить, разбираться в практических вопросах,

развитию эмоционально-волевых качеств педагога должны отдавать должное внимание. Чувства у умственно отсталых детей часто бывают неадекватны. Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит к тому, что у детей с опозданием и трудом формируются высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственность. У умственно отсталых детей часто бывают расстройства настроения (эйфория, апатия), приподнятость или вялость.

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

Очень распространены у умственно отсталых детей приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления далеко не всегда адекватны. У них возникают «тупиковые подражания» – эхололическое повторение жестов и слов без понимания их смысла.

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

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

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

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

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

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

Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и прочие. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью, это при обучении проявляется в замедленном темпе узнавания предметов, сходных по звучанию звуков, слов, сходных букв и цифр.

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

Страдает формирования **целостного образа**: у половины детей образ не может стать основой действия и не воспроизводится ребенком ни в какой форме (ни форме

предметного изображения, ни при складывании разрезной картинки), у другой половины имеются искаженные, неполноценные образы. Дети с интеллектуальной недостаточностью не используют поисковые способы (примеривание, пробы). Поздно и частое полноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирования представлений об окружающем предметном мире.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

свойствами и отношениями объектов. Большое место начинают занимать процессуальные действия.

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

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

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

Ранний детский аутизм характеризуют следующие особенности:

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

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

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

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

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

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

Поведение характеризуется выраженной стереотипностью, однообразием. Прежде всего, это стремление к сохранению привычного постоянства в окружающем: есть одну и ту же пищу, носить одну и ту же одежду, гулять по одному и тому же маршруту; повторять

одни и те же движения, слова, фразы; получать одни и те же впечатления; тенденция вступать в контакт со средой и взаимодействие с людьми одним и тем же привычным способом. Попытки разрушить эти стереотипные условия жизни ребенка вызывают у него диффузную тревогу, агрессию, либо самоагрессию. Реакции на окружающее часто непредсказуемы и непонятны.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Дети могут быть чрезмерно избирательны в еде и, в то же время, брать в рот несъедобное. У детей с ранним аутизмом отмечаются специфические особенности в **эмоционально-волевой сфере**. При потенциально сохранном интеллекте, а иногда и рано выявляющейся частичной одаренности (музыкальной, математической) эти дети находятся вне реальной ситуации и на предъявляемые требования дают реакции негативизма с частым отказом от даже уже существующих умений и навыков.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

между звеньями самой двигательной системы, между системами регуляции произвольных и непроизвольных движений.

Специфика двигательного развития ребенка с ДЦП

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

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

Навыки самообслуживания формируются с трудом. Одной из главных причин, затрудняющих формирование, например, навыка приема пищи является недостаточное развитие у детей зрительно-моторной координации, схемы движения «глаз-рука» и «рука-рот». Эти схемы движения необходимо развивать.

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

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

Все познавательные психические процессы имеют ряд общих особенностей:

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

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

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

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

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

У детей с тяжелой двигательной патологией (без движений) с отсутствием речи и глубокой задержкой интеллектуального развития наблюдается грубое нарушение внимания. Эти дети неспособны фиксировать свое внимание на окружающих их людях и предметах. Более сохранным является внимание к собственным действиям, частично удается привлечь их внимание к некоторым предметам постоянного обихода. При всех

формах ДЦП особенно страдает переключение внимания, для этого в большинстве случаев требуется длительный период и неоднократная стимуляция.

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

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

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

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

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

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

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

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

У детей с ДЦП, формирование пространственного восприятия идет в более медленном темпе, при этом значительную роль играет уровень умственного развития детей и характер их познавательной деятельности. Практическая дифференцировка

пространственных отношений и употребление адекватных словесных обозначений в большинстве случаев у детей с ДЦП имеет ситуативный характер. Наибольшие трудности вызывает практическая ориентировка по направлениям «лево — право» при изменении точки отсчета.

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

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

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

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

У некоторых детей с ДЦП механическая память по уровню развития может соответствовать возрастной норме или превышать ее тогда механическая память на начальных этапах обучения помогает осваивать счет и чтение. Часто, однако, наблюдается механическое запоминание порядка следования явлений и их названий.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4. Психолого-педагогическая характеристика детей с синдромом Дауна

У детей с болезнью Дауна своеобразный тип лица: узкие глаза с приподнятыми наружными углами, маленький, «пуговкой», нос, румянец на щеках. Рот полуоткрыт, язык толстый, со складками и глубокими бороздами, зубы редко расставленные, череп меньше обычного, лоб скошен, пальцы рук очень короткие. Они очень различны: одни из них вялы и апатичны, другие, наоборот, возбудимы и беспокойны.

У детей с синдромом Дауна пассивный словарь намного богаче активного, т.е., они понимают чужую речь лучше, чем сами говорят. Если ребенку дать задания, не связанные с его собственной речью, например, разложи в группы картинки мебели и посуды или покажи круг, квадрат, он легко выполнит все инструкции.

Дети – дауны эмоциональны. Они испытывают гнев, страх, радость, грусть. У некоторых детей появляются эпилептоидные черты характера: эгоцентризм, чрезмерная аккуратность, недоброжелательность. Но большинство из них ласковы, дружелюбны, уравновешенны, любят слушать музыку, им присуще чувство ритма. Благодаря тому, что эти дети эмоциональны, контактны, им можно помочь, если с ними настойчиво и доброжелательно заниматься. Родителей такого ребенка интересует, следует ли учить его грамоте и счету. Принять правильное решение нелегко. Не все глубоко умственно отсталые могут научиться читать, писать, считать. Во многих случаях ребенок усваивает элементы грамоты, но эти занятия имеют чисто формальный характер. Овладев техникой чтения, ребенок-даун часто не понимает содержания прочитанного. Письмо нередко сводится к механическому копированию письменных знаков. Многие из детей не в состоянии овладеть счетом, они зазубривают таблицу умножения, не понимая смысла этих действий. Кроме того, для приобретения этих формальных знаний затрачивается очень много времени и усилий, которые могли бы с гораздо большей пользой быть потрачены на что-то другое, нужное и полезное. И родители, и воспитатели не всегда достаточно правильно понимают задачи обучения детей с синдромом Дауна.

Родители часто считают, что не следует тратить много времени на занятия физкультурой, рисованием, лепкой, драматизацией, на беседы с детьми, так как оценить результат этих занятий трудно, а проверить знание букв, чисел, чтение, письмо, счет очень просто. Это глубоко ошибочный подход к проблеме обучения. К обучению ребенка-дауна грамоте надо подходить осторожно, очень индивидуально, учитывая уровень развития ребенка, его способности. Не следует превращать эти занятия в бессмысленное, механическое зазубривание букв, чисел. Известно много случаев, когда детей годами ежедневно обучают буквам, а они так и не научаются читать. То же относится к письму и счету. Старая, традиционная, укоренившаяся практика должна быть пересмотрена и

изменена с целью более реального и целесообразного решения вопроса об обучении и воспитании детей с синдромом Дауна.

Достаточно большая практика воспитания детей в специальных учреждениях и в условиях семьи показала, что многие из них способны к жизненно-практическому и элементарному трудовому обучению. Некоторые осваивают элементы грамоты и конкретного счета. Эти дети при правильном обучении и воспитании могут приспособиться к жизни в семье и обществе. Наблюдения за этими детьми, изучение их деятельности и поведения позволяют говорить о том, что при низких интеллектуальных способностях этих детей все же удастся выявить у них «элементы обучаемости», то есть более сохраненные компоненты познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы, на которые могут опираться воспитатели в процессе коррекционной работы.

Поведение детей с болезнью Дауна в основном характеризуется послушанием, легкой подчиняемостью, добродушием, ласковостью. В эмоциях преобладает положительный тонус. Это хорошая основа для воспитательной работы. Ребенок, как правило, не сопротивляется указаниям взрослых и выполняет их в меру своих возможностей. Детям с болезнью Дауна доступны некоторые виды элементарной ручной деятельности. У них сохранено восприятие пространственных отношений и цветоразличия. Многие из них соотносят предметы по форме и величине. Все это может служить основой для обучения детей с болезнью Дауна простейшим видам игровой и учебной деятельности. Практика семейного воспитания таких детей также доказывает их обучаемость и воспитанность.

Целевые ориентиры образовательного процесса

В соответствии с ФГОС дошкольного образования к целевым ориентирам образовательной области **«Познавательное развитие»** относятся следующие социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка:

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования:

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

– ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх.

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

Промежуточные планируемые результаты

2 год обучения

Сенсорное развитие:

- Различать свойства и качества предметов: маленький-большой-самый большой; сладкий-горький-соленый.
- Доставать знакомые предметы из «волшебного мешочка» по тактильному образцу (выбор из двух).
- Учитывать свойства предметов в разнообразной деятельности: в игре с сюжетными игрушками, в строительных играх, в продуктивной деятельности (конструирование, лепка, рисование).
- Складывать разрезную предметную картинку из трех частей.
- Выполнять группировку предметов по заданному признаку (форма, величина, вкус, цвет).
- Пользоваться методом проб при решении практических или игровых задач.
- Выполнять задания по речевой инструкции, включающей пространственные отношения между предметами: внизу, наверху, на, под (Поставь матрешку под стол).
- Называть в собственной активной речи знакомые свойства и качества предметов (Лимон какой? – Лимон кислый и желтый. Яблоко какое? – Яблоко круглое и сладкое).
- Дифференцировать звучание трех музыкальных инструментов (металлофон, барабан, дудочка), реагируя на изменение звучания определенным действием.
- Дифференцировать слова, разные по слоговому составу: матрешка, кот, домик (с использованием картинок).
- Выделять знакомое (заданное) слово из фразы.

Формирование элементарных математических представлений:

- Сравнить множества по количеству, используя практические способы сравнения (приложение и наложение) и счет, обозначая словами *больше, меньше, поровну*.
- Осуществлять преобразования множеств, изменяющие количество, использовать один из способов преобразования.
- Выделить 3 предмета из группы по слову.
- Пересчитывать предметы в пределах трех.
- Осуществлять группировку предметов по количественному признаку на основе образца.
- Выполнять операции объединения и разъединения в пределах трех с открытым и закрытым результатом.

Формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей:

- Называть своё имя, фамилию, возраст.
- Показывать и называть основные части тела и лица.
- Знать, что делает человек данной профессии (воспитатель, врач).
- Выделять по обобщающему слову, названному взрослым, некоторые продукты, игрушки, предметы посуды, одежды.
- Называть некоторые предметы живой и неживой природы.
- Определять по изображениям два времени года: лето и зиму.
- Определять на элементарном уровне особенности деятельности детей и специфику их одежды в зависимости от времени года.
- Адекватно вести себя в знакомых ситуациях на прогулке, в группе, дома, используя накопленный практический опыт взаимодействия с людьми и предметами окружающего мира.

Речевое развитие детей:

- Высказывать свои потребности в активной фразовой речи.
- Узнавать и описывать действия персонажей по картинкам.
- Строить фразу, состоящую из двух-трех слов.
- Рассказывать разученные детские стихи, поговорки, считалочки.
- Понимать значение предлогов и выполнять инструкцию, включающую предлоги *на, под, в*.
- Отвечать на вопросы, касающиеся жизни в группе, наблюдений в природе, и задавать свои собственные.
- Отвечать на вопросы, характеризующие действия главных персонажей сказок «Три медведя», «Кто сказал «мяу»?»
- Узнавать среди других книгу со знакомыми сказками, стихами.

Задачи рабочей программы

Развивать детскую любознательность, познавательную мотивацию;

Способствовать становлению сознания, первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.),

Содействовать формированию познавательно-исследовательских действий;

Развивать воображение и творческую активность;

Воспитывать позитивное эмоционально-ценностное отношение к малой родине и Отечеству, социокультурным ценностям нашего народа, отечественным традициями праздникам,

Расширять круг представлений о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

Конкретизация задач по 2 году обучения

Сенсорное развитие

Учить детей дифференцировать внешние, чувственно воспринимаемые свойства, качества и отношения предметов.

Учить детей выделять основной признак в предметах, отвлекаясь от второстепенных признаков.

Формировать у детей образы восприятия, учить запоминать и называть предметы и их свойства.

Продолжать формировать поисковые способы ориентировки - пробы, примеривание при решении практических или игровых задач.

Формировать у детей целостные образы предметов, образы-представления о знакомых предметах, их свойствах и качествах. Создавать условия для практического использования знакомых свойств и качеств предметов в разнообразных видах детской деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной, трудовой).

Учить воспринимать свойства предметов в разнообразной деятельности: в игре с сюжетными игрушками, строительных играх, продуктивной деятельности (конструирование, лепка, рисование, аппликация).

Формирование элементарных количественных представлений

Продолжать организовывать практические действия детей с раз личными предметами и непрерывными множествами (песок, вода и т. д.).

Совершенствовать и расширять познавательные и речевые возможности детей: формировать умственные действия, осуществляемые в развернутом наглядно-практическом плане; продолжать обучать практическим способам ориентировки (пробы, примеривание); развивать мыслительные операции (анализ, сравнение, обобщение); формировать сопровождающую и фиксирующую функции речи.

Учить сравнивать множества по количеству, устанавливая равенство или неравенство.

Учить осуществлять преобразования множеств, изменяющих и сохраняющих количество.

Для сравнения и преобразования множеств учить детей использовать практические способы проверки - приложение и наложение.

Учить пересчитывать предметы и выполнять различные операции с множествами (сравнение, объединение и разъединение) в пределах трех.

Формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей

Продолжать расширять ориентировку детей в окружающем. Начать формирование у детей представлений о целостности человеческого организма.

Учить детей наблюдать за деятельностью и поведением человека в повседневной жизни и в труде.

Знакомить детей с предметами окружающей действительности (игрушки, посуда, одежда, мебель).

Учить детей последовательному изучению объектов живой и неживой природы, наблюдению за ними и их описанию.

Формировать у детей временные представления (весна, лето, осень, зима).

Развивать умение детей действовать с объектами природы на основе выделенных признаков и представлений о них.

Формировать у детей представления о живой и неживой природе; учить выделять характерные признаки объектов живой и неживой природы.

Учить детей наблюдать за изменениями в природе и погоде.

Воспитывать у детей основы экологической культуры: эмоциональное, бережное отношение к природе.

Речевое развитие детей:

Формировать у детей умения высказывать свои потребности во фразовой речи.

Учить детей использовать в активной речи фразы, состоящие двух-трех слов.

Учить детей узнавать и описывать действия персонажей по картинкам.

Воспитывать у детей интерес к собственным высказываниям и высказываниям сверстников о наблюдаемых явлениях природы и социальных явлениях.

Разучивать с детьми потешки, стихи, поговорки, считалочки.

Учить детей составлять небольшие рассказы в форме диалога с использованием игрушек.

Учить детей употреблять глаголы 1-го и 3-го лица в единственном числе и 3-го лица во множественном числе («Я рисую», «Катя танцует», «Дети гуляют»)

Учить детей употреблять в активной речи предлоги *на*, *под*, *в*.

Развивать у детей речевые формы общения со взрослыми и сверстниками.

Учить детей составлять описательные рассказы по предъявляемым игрушкам.

Развивать у детей познавательную функцию речи: задавать вопросы и отвечать на них: «Где кошка? - Вот она!»

Стимулировать активную позицию ребенка в реализации имеющихся у него языковых способностей.

Особенности организации образовательного процесса

Структура образовательного процесса включает следующие компоненты:
непосредственно образовательная деятельность (*использование термина «непосредственно образовательная деятельность» обусловлено формулировками СанПиН*);

- образовательная деятельность в режимных моментах;
- самостоятельная деятельность детей;
- образовательная деятельность в семье.

При организации партнерской деятельности взрослого с детьми мы опираемся на тезисы Н.А. Коротковой:

- включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми.
- добровольное присоединение детей к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения).
- свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства).
- открытый временной конец занятия (каждый работает в своем темпе).

Непосредственно образовательная деятельность реализуется в совместной деятельности взрослого и ребенка в ходе познавательной-исследовательской деятельности, её интеграцию с другими видами детской деятельности (игровой, двигательной, коммуникативной, продуктивной, а также чтения художественной литературы).

Совместная образовательная деятельность педагогов и детей		Самостоятельная деятельность детей	Образовательная деятельность в семье
Непосредственно образовательная деятельность	Образовательная деятельность в режимных моментах		
Основные формы: игра, занятие, наблюдение, экспериментирование, разговор, решение проблемных ситуаций, проектная деятельность и др.	Решение образовательных задач в ходе режимных моментов	Деятельность ребенка в разнообразной, гибко меняющейся предметно-развивающей и игровой среде	Решение образовательных задач в семье

Игра является основным видом детской деятельности, и формой организации совместной познавательной-игровой деятельности взрослого и ребенка.

Двигательная деятельность организуется при проведении физкультминуток при проведении занятий познавательного цикла.

Коммуникативная деятельность является средством взаимодействия со взрослыми и сверстниками в ходе познавательной деятельности.

Продуктивная деятельность удовлетворяет потребности детей в самовыражении по впечатлениям организованной совместной познавательной-игровой деятельности взрослого и детей и реализуется через рисование, лепку, аппликацию.

Чтение детям художественной литературы направлено на решение следующих задач: создание целостной картины мира, расширение кругозора детей.

Ежедневный объем непосредственно образовательной деятельности определяется регламентом этой деятельности (расписание), которое ежегодно утверждается заведующим и согласовывается с Управлением образования.

Общий объем учебной нагрузки деятельности детей соответствует требованиям действующих СанПиН.

Модель образовательного процесса

Комплексно-тематическая модель

Комплексно–тематический принцип образовательного процесса определяется Научной концепцией дошкольного образования (под ред. В. И. Слободчикова, 2005 год) как основополагающий принцип для структурирования содержания образования дошкольников. Авторы поясняют, что «...тема как сообщаемое знание о какой-либо сфере деятельности, представлено в эмоционально-образной, а не абстрактно-логической форме». Темы придают системность и культуросообразность образовательному процессу. Реализация темы в комплексе разных видов деятельности (в игре, рисовании, конструировании и др.) призывает взрослого к более свободной позиции – позиции партнера, а не учителя.

В основу организации образовательных содержаний ставится тема, которая выступает как сообщаемое знание и представляется в эмоционально-образной форме. Реализация темы в разных видах детской деятельности («проживание» ее ребенком) вынуждает взрослого к выбору более свободной позиции, приближая ее к партнерской. Набор тем определяет воспитатель и это придает систематичность всему образовательному процессу. Модель предъявляет довольно высокие требования к общей культуре и творческому и педагогическому потенциалу воспитателя, так как отбор тем является сложным процессом.

Предметно-средовая модель

Содержание образования проецируется непосредственно на предметную среду. Взрослый – организатор предметных сред, подбирает автодидактический, развивающий материал, провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка.

Организационной основой реализации Программы является Календарь тематических недель (событий, проектов, игровых обучающих ситуаций и т.п.)

Темообразующие факторы:

– реальные события, происходящие в окружающем мире и вызывающие интерес детей (яркие природные явления и общественные события, праздники.)

– воображаемые события, описываемые в художественном произведении, которое воспитатель читает детям;

– события, «смоделированные» воспитателем (исходя из развивающих задач): внесение в группу предметов, ранее неизвестных детям, с необычным эффектом или назначением, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность («Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?»);

– события, происходящие в жизни возрастной группы, увлекающие детей и приводящие к удерживающимся какое-то время интересам. Эти интересы (например, увлечение динозаврами) поддерживаются средствами массовой коммуникации и игрушечной индустрией.

Сочетание в программе **трех** подходов позволяет, с одной стороны, осуществлять проблемное обучение, направлять и обогащать развитие детей, а с другой стороны – организовать для детей культурное пространство свободного действия, необходимое для процесса индивидуализации.

Оптимальное сочетание моделей обеспечивается учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также от конкретной образовательной ситуации. Ввиду специфики дошкольного возраста предпочтение отдается комплексно-тематической и средовой составляющим модели образовательного процесса.

**Модель образовательного процесса по формам образовательного процесса с
учетом темы недели**

Месяц _____ Тема недели _____			
Совместная образовательная деятельность педагогов и детей			Рекомендации воспитателям для организации самостоятельной деятельности детей
Дата	Непосредственно образовательная деятельность	Образовательная деятельность в режимных моментах	
Пн			
Вт			
Ср			
Чт			
Пт			
Образовательная деятельность в семье			

КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ МБДОУ

«ДС № 56/1 г. Челябинска»

в группах компенсирующей направленности VIII вида

2016-2017 учебный год

Месяц	Неделя	Даты	Тема
Сентябрь	1	01.09 - 02.09	Диагностика
	2	05.09 - 09.09	«Здравствуй, детский сад»
	3	12.09 - 16.09	Диагностика «Игрушки»
	4	19.09 - 23.09	«Урожай» (овощи и фрукты)
	5	26.09 - 30.09	«Краски осени» (неживая природа)
Октябрь	1	03.10 - 07.10	«Животный мир» (домашние животные и их детеныши)
	2	10.10 - 14.10	
	3	17.10 - 21.10	«Я – человек»
	4	24.10 - 28.10	«Здоровейка» (культурно-гигиенические навыки)
Ноябрь	1	31.10 - 04.11	«Наш быт» (посуда)
	2	07.11 - 11.11	«Мебель»
	3	14.11 - 18.11	«Транспорт»
	4	21.11 - 25.11	«Мой дом, мой город»
	5	28.11 - 02.12	«Кто как готовится к зиме»
Декабрь	1	05.12 - 09.12	«Здравствуй, зимушка-зима!»
	2	12.12 - 16.12	«Зимние забавы»
	3	19.12 - 23.12	«Новогодний калейдоскоп»
	4	26.12 - 30.12	
Январь	1	09.01 - 13.01	Диагностика
	2	16.01 - 20.01	«В гостях у сказки»
	3	23.01 - 27.01	«Эмоции»
Февраль	1	30.01 - 03.02	«Моя семья»
	2	06.02 - 10.02	«Город мастеров» (профессии пап и мам)
	3	13.02 - 17.02	
	4	20.02 - 24.02	«Наши защитники»
Март	1	27.02 - 03.03	«Женский день»
	2	06.03 - 10.03	«Одежда»
		13.03 - 17.03	
	3	20.03 - 24.03	«Весна шагает по планете»
	4	27.03 - 31.03	«Волшебница вода»
Апрель	1	03.04 - 07.04	«День смеха» (цирк, театр)
		10.04 - 14.04	
	2	17.04 - 21.04	«Встречаем птиц»
	3	24.04 - 28.04	«Миром правит доброта»
Май	1	02.05 - 12.05	«Вот мы какие стали большие»
	2	15.05 - 19.05 22.05 - 26.05	Диагностика

Формы и приемы организации образовательного процесса по образовательной области «Познавательное развитие»

Совместная образовательная деятельность педагогов и детей		Самостоятельная деятельность детей	Образовательная деятельность в семье
непосредственно образовательная деятельность	образовательная деятельность в режимных моментах		
Показ Экскурсии, наблюдение Беседа Занятия Опыты, экспериментирование Обучение в условиях специально оборудованной полифункциональной интерактивной среды Игровые занятия с использованием полифункционального игрового оборудования, сенсорной комнаты Игровые упражнения Игры – дидактические, подвижные Проектная деятельность Продуктивная деятельность Проблемно-поисковые ситуации	Напоминание Объяснение Обследование Наблюдение Развивающие игры Игра-экспериментирование Проблемные ситуации Игровые упражнения Рассматривание чертежей и схем Моделирование Коллекционирование Проекты Интеллектуальные игры Тематическая прогулка Конкурсы КВН Трудовая деятельность Тематические выставки Мини-музеи	Игры – развивающие, подвижные, строительным материалом Игры-экспериментирования Игры с использованием автодидактических материалов Моделирование Наблюдение Интегрированная детская деятельность: включение ребенком полученного сенсорного опыта в его практическую деятельность – предметную, продуктивную, игровую Опыты Труд в уголке природы Продуктивная деятельность	Беседа Коллекционирование Просмотр видеофильмов Прогулки Домашнее экспериментирование Уход за животными и растениями Совместное конструктивное творчество Коллекционирование Интеллектуальные игры

ПРИЛОЖЕНИЯ

Регламент непрерывной образовательной деятельности для детей группы «Семицветик» на 2016-2017 учебный год

День недели	I разновозрастная группа
Понедельник	« Познавательно – исследовательская деятельность » 1 подгруппа – 9.00 – 9.25 2 подгруппа – 9.35 – 10.00 « Двигательная деятельность » 15.40- 16.05
Вторник	« Познавательно исследовательская деятельность » (сенсорное развитие) 1 подгруппа – 9.00 – 9.25 2 подгруппа – 9.35 – 10.00 « Музыкальная деятельность » 10.10 – 10.30
Среда	« Познавательно – исследовательская деятельность » 1 подгруппа – 9.00 – 9.25 2 подгруппа – 9.35 – 10.00 « Изобразительная деятельность » 2 подгруппа – 9.00 – 9.20 1 подгруппа – 9.35 – 9.55 « Двигательная деятельность » 15.40- 16.05
Четверг	« Музыкальная деятельность » 9.00 -9.25 Чтение художественной литературы / « Коммуникативная деятельность » (развитие речи) 1 подгруппа – 9.35 – 9.55 2 подгруппа – 10.05 – 10.25
Пятница	« Изобразительная деятельность » 1 подгруппа – 9.00 – 9.25 2 подгруппа – 9.35 – 10.00 « Познавательно – исследовательская деятельность » 2 подгруппа – 9.00 – 9.20 1 подгруппа – 9.35 – 9.55 « Двигательная деятельность » 15.40- 16.05

Режим дня

Холодный период года

Мероприятия	Время проведения
<i>Дома</i>	
Подъем, утренний туалет	06.30(07.00)-07.30
<i>В дошкольном учреждении</i>	
Прием, осмотр, игры, утренняя гимнастика	6.30-8.25
Подготовка к завтраку, завтрак	8.25-8.50
Игра, самостоятельная деятельность	8.50-9.00
Непрерывная образовательная деятельность	9.00-9.20 9.30-09.50
Подготовка ко 2 завтраку, завтрак	09.55-10.10
Игры, подготовка к прогулке, прогулка (игры, наблюдения, труд), индивидуальные занятия	10.10-12.10
Возвращение с прогулки, игры	12.10-12.30
Подготовка к обеду, обед	12.30-13.00
Подготовка ко сну, дневной сон	13.00-15.00
Постепенный подъем, воздушные, водные процедуры	15.00-15.25
Подготовка к полднику, полдник	15.25-15.50
Игры, самостоятельная деятельность детей, игры,	15.50-16.40
Прогулка, игры, самостоятельная деятельность, уход детей домой	16.40-18.30
<i>Дома</i>	
Прогулка	18.00(19.00)- 19.10(20.00)
Возвращение с прогулки, общественно полезный труд, спокойные игры, гигиенические процедуры	19.10(20.00)- 20.40(21.00)
Подготовка ко сну, закаливание, ночной сон	20.40(21.00)- 6.30(07.00)

Утверждаю
Зав. МБДОУ ДС № _____
_____ Ф. И. О.

**Циклограмма деятельности учителя-дефектолога
на _____ учебный год**

Вид деятельности	Дни недели/время				
	понедельни к	вторник	среда	четверг	пятница
1. Непосредственно образовательная деятельность (НОД) (фронтальные формы работы)	Указывается регламент - время, вид организованной деятельности в каждый день недели				
2. Подготовка к НОД					
3. Непосредственно – образовательная деятельность (подгрупповые формы работы)	Образовательная область Вид организованной деятельности на каждый день недели (1 подгруппа) (2 подгруппа)				
4. Совместная деятельность (индивидуальная коррекция познавательной и речевой деятельности на основе содержания индивидуальных коррекционно-развивающих планов)	Указывается регламент работы с каждым ребенком (не менее 2-5 раз в неделю планируется индивидуальная работа с каждым ребенком в зависимости от тяжести нарушения)				
5. Образовательная деятельность в режимных моментах: - подготовка к завтраку, завтрак; - подготовка к прогулке; - возвращение с прогулки; - подготовка к обеду, обед - постепенный подъем, комплекс пробуждения; - подготовка к полднику, полдник;	Указывается время работы на каждом режимном моменте в каждый день недели				
6. Взаимосвязь с педагогами и специалистами	Указывается день недели и время работы с специалистами группы или детского сада				
8. Взаимодействие с семьей	Указывается день недели и время работы с родителями				
График работы					
Итого рабочего времени					

8.5 Формы и приемы организации образовательного процесса по образовательной области «Познавательное развитие»

Совместная образовательная деятельность педагогов и детей		Самостоятельная деятельность детей	Образовательная деятельность в семье
непосредственно образовательная деятельность	образовательная деятельность в режимных моментах		
Показ Экскурсии, наблюдение Беседа Занятия Опыты, экспериментирование Обучение в условиях специально оборудованной полифункциональной интерактивной среды Игровые занятия с использованием полифункционального игрового оборудования, Игровые упражнения Игры – дидактические, подвижные Продуктивная деятельность Проблемно-поисковые ситуации	Напоминание Объяснение Обследование Наблюдение Развивающие игры Игра-экспериментирование Проблемные ситуации Игровые упражнения Рассматривание иллюстраций Моделирование Коллекционирование Проекты Интеллектуальные игры Тематическая прогулка Конкурсы Тематические выставки Мини-музеи	Игры – развивающие, подвижные. Игры-экспериментирования Игры с использованием автодидактических материалов Моделирование Наблюдение Интегрированная детская деятельность: включение ребенком полученного сенсорного опыта в его практическую деятельность - предметную, продуктивную, игровую Опыты	Беседа Коллекционирование Просмотр видеофильмов Прогулки Домашнее экспериментирование Уход за животными и растениями Совместное конструктивное творчество Коллекционирование Интеллектуальные игры

Перечень программ, технологий, пособий

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. – М.: «ГНОМ-ПРЕСС», 2000. – 64 с.
2. Гаркуша, Ю.Ф. Педагогическое обследование дошкольников. /Под ред. О.Н. Усановой.– М.: Научно-практический Центр «Коррекция». – 63с.
3. Гатанова Н., Тунина Е.Школа раннего развития. Тесты для детей 3 лет. – СПб.: Издательский Дом «Нева»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2002.-32с.
4. Диагностика и коррекция. Дидактический материал. Часть 1 ООО «Ривайвел», - 2000. - 45с.
5. Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. / Сост. Семаго Н.Я., Семаго М.М. - М.: АРКТИ, 2000. – 32с.
6. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Серия «Школа для всех». – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.: ил.
7. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 280с.
8. Кирьянова Р.А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи. – СПб.: «Каро» - 2002. – 368с.
9. Комплекс методик для диагностики психического развития ребенка от 0 до 3 лет. /Ред. сост. Г.Н. Лаврова, В.Я. Салахова. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005.- 188с.
10. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболеваний нервной системы. – М.– СПб.: НВТ «БИМК–Д», 1998. – 536с.
11. Липакова В.И., Логинова Е.А., Лопатина Л.В. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. - 45с.
12. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей.- М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.- 176с.
13. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. /Под общей ред. проф. Г.В. Чиркиной. -4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 240с.
14. Набор учебно-диагностического материала для психолого-педагогической диагностики детей раннего возраста. Автор доктор пед. наук Е.А. Стребелева М.: Просвещение, 2004
15. Набор учебно-диагностического материала для психолого-педагогической диагностики детей раннего и дошкольного возраста. Автор доктор пед. наук Е.А. Стребелева. М.: Просвещение, 2004.
16. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии. /ред.-сост. Г.Н. Лаврова, В.Я. Салахова. Челябинск: Издательство ИИУМЦ «Образование», 2007.- 329с.
17. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов - на - Дону: «Феникс», 2001. – 448 с.
18. Приходько О.Г., Моисеева Т.Ю. Дети с двигательными нарушениями. Коррекционная работа на первом году жизни. М.: Экзамен. 2004.95с.
19. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста /Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Бук-Мастер, 1998. – 225 с.: ил.
20. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста./ Под. ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
21. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми дефектами речи: Учебное пособие. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995. – 121 с.
22. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384с.
23. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Издательский центр «Генезис», 2010. – 474с.

24. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003, -160с.
25. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика и коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников. Алалия, Дизартрия, ОНР. -СПб.:»ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004, - 320с.
26. Солдатова, Е.Л., Лаврова, Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез.– Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384с.
27. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 51 с.
28. Усанова О.Н. Методические рекомендации по использованию комплекта практических материалов «Лилия».- М.: НПЦ «Коррекция», 1994. - 74с.
29. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: «Когито-центр» 1998. – 128 с.
30. Шипицына, Л.М. Мамайчук, И. И. Детский церебральный паралич. СПб.: «Дидактика Плюс», - 2001. – 273с.

Б) Программа диагностики ребенка воспитателем

1. Характеристика адаптации ребенка в группе (для вновь поступившим детям в детский сад)
 2. Особенности поведения в группе
 3. Особенности эмоционального развития ребенка.
- Результатом диагностики является план индивидуальной коррекционно-воспитательной работы с ребенком на учебный год*

Перечень программ, технологий, пособий

1. Гаркуша, Ю.Ф. Педагогическое обследование дошкольников. /Под ред. О.Н. Усановой.– М.: Научно-практический Центр «Коррекция». – 63с.
2. Лаврова Г.Н. Организация системы мониторинга в специальном коррекционном образовании в условиях введения ФГТ. Челябинск: Цицеро, 2012. – 160с.
3. Лаврова, Г.Н. Играем, растем, развиваемся. Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре. Челябинск: Цицеро, 2009. – 228с.
4. Лаврова, Г.Н. Обучение детей сюжетно – ролевой игре в дошкольном учреждении компенсирующего вида: Программа коррекционно – развивающего курса «Играем, растем, развиваемся».- Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005.
5. Лаврова, Г.Н. Обучение изобразительной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Челябинск. - Цицеро, 2011. – 100с.
6. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: Программа коррекционно-развивающего курса «Возьми меня за руку» Челябинск: Цицеро, 2009. – 228с.
7. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида/Лаврова Г.Н. - Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. - 223с.
8. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии. /ред.-сост. Г.Н. Лаврова, В.Я. Салахова. Челябинск: Издательство ИИУМЦ «Образование», 2007.- 329с.

9.2 Структура перспективного и месячного плана индивидуальной работы по педагогической коррекции

Учитель-дефектолог и учитель-логопед приводят примерную структуру перспективного и месячного планов индивидуальной работы с ребенком по результатам психолого-педагогической диагностики и рекомендаций ПМПК и ПМПк (консилиума) ДОО. В данном случае приводится примерная структура индивидуальных планов учителя-дефектолога для работы с ребенком.

Перспективный план индивидуальной работы составляется на учебный год и его структурные компоненты должны быть направлены на **формирование образовательных компетентностей** (по образовательным областям) и **социально-нормативных возрастных характеристик возможных достижений ребёнка, т.е. соответствовать федеральному государственному стандарту дошкольного образования.**

Стандарт также указывает на необходимость при составлении индивидуальных планов работы учета индивидуальных программ реабилитации (ИПР) ребенка-инвалида осваивающего содержание образовательной программы [п. 3.2.7].

Структура перспективного плана индивидуальной работы по педагогической коррекции

Ф.И. ребенка _____ учебный год _____

№ п/п	Основные разделы перспективного плана коррекционно-развивающей работы	Срок	Примечание
1. Коррекция познавательной деятельности			
1			
2			
3			
2. Формирование образовательных компетентностей (по образовательным областям) и социально-нормативных возрастных характеристик возможных достижений ребёнка			
1			
3 Логопедическая коррекция			
1			

Заключение по итогам выполнения программы по педагогической коррекции
(анализ итогов и описание рекомендаций по улучшению полученных результатов)

Учитель-дефектолог _____ Подпись _____

Месячный план индивидуальной работы

Ф.И. ребенка _____ месяц _____

1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
Дата:	Дата:	Дата:	Дата:
<i>Коррекция познавательной деятельности. Виды заданий, упражнений</i>			
<i>Тема недели. Виды заданий, упражнений</i>			
<i>Логопедическая коррекция. Виды заданий, упражнений</i>			

Анализ деятельности ребёнка за месяц

Рекомендации _____

Учитель-дефектолог _____ Подпись _____

9.3 Перечень программ, технологий, пособий, обеспечивающих, осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников. - Санкт-Петербург, Детство-Пресс, 2004.
2. Алябьева Е.А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
3. Дубровская Н.В. Игры с цветом. Яркие ладошки. Природа. Игрушки из ладошки. Приглашаем к творчеству - СПб. – Детство-Пресс, 2004,
4. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 3-4 лет (с учётом уровня двигательной активности). / Рунова М.А. – М. Просвещение, 2007, 79.с
5. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 5-7 лет (с учётом уровня двигательной активности). / Рунова М.А. – М. Просвещение, 2006. 141 с.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушениями интеллекта (в соответствии с новой программой коррекционно-развивающего обучения). //Дефектология. – 2000, №3. – с.66-78.
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. – М.: Просвещение, 2003. – 272с.
8. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.: ил.
9. Колесникова Е.В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет. Сценарии учебно-игровых занятий к рабочей тетради «Раз словечко, два – словечко- М.: Издательство «Ювента», 2002.
10. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет: Сценарии учебно-игровых занятий к рабочей тетради «От слова к звуку». Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Издательство «Ювента», 2002.
11. Коноваленко В. В. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста – М., ГНОМ , 2001.
12. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные занятия в старшей логопедической группе для детей с ОНР. М., Гном и Д, 2000.
13. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста. /Под. ред. Серябряковой Н.В. – СПб.: КАРО, 20005. – 112с.
14. Кузнецова Е.К, И.А. Тихонова Развитие и коррекция речи детей 5-6 лет. - М., 2004.
15. Лаврова Г.Н. Играем, растем, развиваемся. Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре. Челябинск: Цицеро, 2009. – 228с.
16. Лаврова Г.Н. Обучение детей сюжетно-ролевой игре в дошкольном учреждении компенсирующего вида: Программа коррекционно-развивающего курса «Играем, растем, развиваемся».- Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005.
17. Лаврова, Г.Н. Технологии анализа коррекционно-развивающей работы в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида и на группах для детей с ограниченными возможностями здоровья.- Челябинск: Цицеро, 2009. – 76с.
18. Лаврова, Г.Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида/Лаврова Г.Н. - Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. - 223с.
19. Левченко И.Ю, Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 192 с.
20. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии./ Под ред. Е.М. Мастюковой.: Москва, 1998г.

21. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М.: Гуманитарный издательский центр. «Владос», 1997. – 304 с.
22. Миронова С.А., Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях - М., Просвещение, 1985.
23. Морозова И.А., Пушкарёва М.А. Ознакомление с окружающим миром. Конспекты занятий для работы с детьми 6-7 лет с ЗПР. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 160 с.
24. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР -. СПб, «Детство - Пресс», 2003.
25. Нищева Н.В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в средней группе детского сада для детей с ОНР.- Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
26. Нищева Н.В. Организация коррекционно–развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада.- Спб.: ДЕТСТВО –ПРЕСС, 2004.
27. Подготовка детей к школе детей с задержкой психического развития. / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003.-96с. Книга 1.
28. Подготовка детей к школе детей с задержкой психического развития. / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004.-112с. Книга 2.
29. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. /сост. Чиркина Г.В. М.: Просвещение 2008. – 272с.
30. Проект. Программа воспитания и обучения детей с церебральным параличом дошкольного возраста (I, II, III годы обучения). / Под ред. Н. В. Симоновой. – М.: Просвещение, 1986г, - 75 с.
31. Ремезова Л.А., Сергеева Л.В., Юрлина О.Ф. Формирование у детей с нарушениями зрения представлений о величине и измерении величин - Самара: Издательство, 2004.
32. Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. – М.: Владос, 2000. -128 с.
33. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трёх лет - М.: Мозаика-Синтез,2003
34. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика и коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников. Алалия, дизартрия, ОНР. -СПб.:»ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004, - 320с.
35. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003.- 160с.
36. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, - 2001.- 184с.
37. Титова О.В. Справа-слева. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП. М.: «Издательство «Гном и Д». – 2004. -56с.
38. Филатова И.А. Развитие пространственного гнозиса у дошкольников с нарушениями речи. Екатеринбург, 2000. -35с.
39. Чистякова М.Л Психогимнастика – М., Просвещение, 1987.
40. Чумакова И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта.- М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001.

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

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

Мониторинг образовательного процесса (мониторинг освоения образовательных областей программы) основывается на анализе достижения детьми промежуточных результатов, которые описаны в индивидуальных картах освоения Программы: «овладевший необходимыми умениями и навыками в образовательной области «.....».

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

12. Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания

12.1. Оснащение кабинета учителя-дефектолога

Кабинет учителя-дефектолога

Цель: реализация индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

1. Образовательный центр. Здесь предполагается проведение непосредственно-образовательной деятельности.

Оборудование:

- многофункциональная магнитная доска с комплектом цветных магнитов (20 шт.);
- указка (она же призвана превращаться в "волшебную палочку");
- четыре (три) учебных стола и восемь или шесть стульчиков;
- мольберт;
- фланелеграф;
- ширма;
- аудиокомплекс;
- магнитофон;
- учебно-методические пособия;
- настольные игры, игрушки.

2. Центр методического, дидактического и игрового сопровождения коррекционно-образовательного процесса.

Оборудование:

- справочная литература по коррекционной педагогике, специальной психологии, логопедии;
- материалы по обследованию психического развития и речи детей;
- методическая литература по коррекции познавательной деятельности и звукопроизношения;
- учебно-методическая литература по обучению грамоте;
- календарно-тематические планы с учетом ФГОС ДО;
- пособия по дидактическому обеспечению коррекционного процесса (в коробках и конвертах);
- занимательное игровое обеспечение коррекционных занятий (настольные игры – лото, игрушки и т.п.);
- пособия для развития речевого дыхания;
- пособия для развития мелкой моторики;
- пособия и дидактические материалы по формированию элементарных математических представлений.

3. Информативный центр для педагогов и родителей

Оборудование:

- планшеты (папки) с популярными сведениями о развитии и коррекции познавательной деятельности и речи детей.

Примерный список консультаций для педагогов

1. Развивающие игры на прогулке.
2. Игры для развития тактильного восприятия.
3. Этапы сенсорного развития.
4. Использование песочной терапии в работе с детьми с НОДА и ДЦП.
5. Формы совместной деятельности воспитателя с детьми по развитию речи в раннем возрасте.
6. Использование приемов мнемотехники в рамках образовательной области "Познавательное развитие".
7. Использование нетрадиционных техник изображения в коррекционной работе.
8. Особенности развития речевых функций у старших дошкольников с ЗРР.
9. Развитие связной речи в рамках образовательной области "Речевое развитие".

10. Формирование представлений о цвете и форме у детей на занятиях по ФЭМП.
11. Руководство самостоятельной деятельностью детей в уголке занимательной математики.
12. Игровой занимательный материал как средство формирования познавательного интереса к математике у детей старшего дошкольного возраста.
13. Игры шашечного хода и игры на передвижение.
14. Игры на составление целого из частей, на воссоздание фигур силуэтов.
15. Занимательная математика для дошкольников.
16. Конструирование в детском саду и его роль в развитии грамматического строя языка.
17. Пересказ произведений художественной литературы как средство развития связной речи.
18. Всестороннее изучение семьи – важное звено в работе с родителями.

Примерный список консультаций для родителей

1. Как и где найти время на общение и занятия с детьми.
2. Почему ребенку трудно дается математика.
3. Зачем развивать творческое мышление ребенка.
4. Развитие связной речи у детей в условиях семьи.
5. Как учить стихи с ребенком.
6. Как и зачем хвалить ребенка.
7. Упрямство и капризы.
8. Что необходимо знать ребенку, идущему в школу.
9. Что такое гиперактивность.
10. Памятка для родителей «Как отвечать на детские вопросы».
11. Дидактические игры на ориентировку в пространстве.
12. Для чего нужна артикуляционная гимнастика.
13. Роль семьи в процессе социализации ребенка.

Паспорт кабинета учителя-дефектолога МБДОУ ДС № 56/1

Учебно-методические пособия и комплекты для диагностики познавательной деятельности

1. Диагностика и коррекция. Дидактический материал. Часть 1 ООО «Ривайвел», - 2000. - 45с.
2. Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. / Сост. Семаго Н.Я., Семаго М.М. - М.: АРКТИ, 2000. – 32с.
3. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Серия «Школа для всех». – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.: ил.
4. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 280с.
5. Набор учебно-диагностического материала для психолого-педагогической диагностики детей раннего возраста. Автор доктор пед. наук Е.А. Стребелева М.: Просвещение, 2004
6. Набор учебно-диагностического материала для психолого-педагогической диагностики детей раннего и дошкольного возраста. Автор доктор пед. наук Е.А. Стребелева. М.: Просвещение, 2004.
7. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии. /ред.-сост. Г.Н. Лаврова, В.Я. Салахова. Челябинск: Издательство ИИУМЦ «Образование», 2007.- 329с.

Коррекция познавательной деятельности

Развитие элементарных математических представлений

- счетная лесенка с тремя (двумя) ступеньками;
- наборное полотно с тремя (двумя) карманами;

А) Количество и счет

Демонстрационный материал:

- пособие «Поиграй и сосчитай»;
- плоские предметы-игрушки (зайчата, утята, елочки, грибочки и т.д.);
- карточки с цифровыми фигурами (1 – 10);
- карточки с изображением предметов (1 – 10);
- таблицы с изображением целых предметов и их частей;
- карточки с цифрами;

Раздаточный материал:

- объемные мелкие игрушки;
- плоские мелкие предметы (яблоки, груши, грибы и т.д.)
- плоские геометрические фигуры;
- карточки с двумя (тремя) узкими полосками;
- наборы цифр (1 – 10);
- числовые карточки (1 – 10);
- карточки с изображением предметов (1 – 10);
- карточки с нашитыми пуговицами;
- счетные палочки;

Б) Величина

- наборы полосок, возрастающей длины (10);
- наборы полосок, возрастающей ширины (10);
- предметы, возрастающей высоты;
- палочки разной толщины;
- геометрические фигуры разных размеров;

В) Форма

- крупные геометрические фигуры разного цвета двух размеров;
- мелкие геометрические фигуры разного цвета двух размеров;

–наборы картинок с изображением предметов разной формы.

Г) Пространственные представления

–наборы карточек с изображением по-разному расположенных одних и тех же геометрических фигур;

–карточки с изображением по-разному расположенных предметов;

–изображение предметов в разных пространственных направлениях.

Д) Временные представления

–песочные часы;

–отрывной детский календарь;

–тематические картины о частях суток;

–тематические картины о временах года.

Коррекция речи

Формирование грамматического строя речи

- пособия на все падежные формы существительных единственного и множественного числа;

- пособия на все предложные конструкции;

- пособия на все согласования

- пособия для формирования фразы

Формирование лексической стороны речи

-предметные картинки по темам: *овощи, фрукты, игрушки, мебель, одежда, обувь, домашние животные и птицы, дикие животные и птицы, цветы, деревья, профессии, посуда, транспорт, водный мир.*

-пособия для формирования навыков словообразования: суффиксальное, перфиксальное, относительные и притяжательные прилагательные, однокоренные слова.

-предметные картинки на подбор антонимов.

-картинки для расширения глагольного словаря.

Совершенствование навыков связной речи

- серии сюжетных картинок, сюжетные картинки, наборы предметных картинок для составления сравнительных и описательных рассказов, наборы текстов для пересказов и пособия, облегчающие этот процесс.

Формирование целостной картины мира, расширение кругозора

–предметные картинки по темам (игрушки, посуда, мебель, одежда, транспорт, овощи, фрукты и т.д.);

–сюжетные картинки: (простой сюжет с одним действующим лицом; многоплановые сюжетные картинки; серии из 3 – 4 картинок, объединенных общим сюжетом; юмористические картинки; пейзажные картинки);

–серии картин («Дикие животные», «Домашние животные», «Мы играем», «Детям о профессиях» и т.п.);

–иллюстративный материал, отражающий эмоциональный, бытовой, социальный игровой опыт детей;

–иллюстрации разных времен года и частей суток;

–различные виды театров (настольные, пальчиковые, бибабо);

–детские книги;

фотоальбомы.

Сенсорное развитие

- разноцветные флажки, ленточки, мячи, шары, кубики, кирпичики, тесьма, мешочки;
- коробки форм (разного вида);
- разнообразные матрешки;
- пирамидки и разного размера и разной конструкции и цвета;
- игрушки сюжетные: кошечка, зайчик, медвежонок, лошадка и т.д.;
- различные музыкальные инструменты: колокольчики, погремушки, бубен, пианино, барабан и т.д.;
- набор муляжей овощей, фруктов, грибов;
- корзины разной величины, мисочки, кувшины, бутылки, банки для раскладывания бус, шариков, мелких игрушек;
- лото-вклады;
- коробки-вкладыши разных размеров;
- трафареты;
- доски Сегена;
- дорожки с различным покрытием (нашитые пуговицы, гладкая поверхность, меховая поверхность и т.д.);
- мелкие игрушки животных и их детенышей;
- наборы сыпучих материалов (горох, чечевица, речной песок, крупа и т.д.);
- настольно-печатные игры.

Формирование мышления, развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности

- набор предметов-орудий: сачок, удочка, палочка с колечком, палочка с крючком и т.д.;
- сюжетные игрушки;
- наборы игрушек, имитирующих орудия труда: молоток, гаечный ключ, отвертка;
- заводные игрушки (машинки, игрушки-забавы: курочка, лягушка и др.);
- деревянные, картонные домики, деревья, елки и т.д.;
- тазы, кувшины, банки;
- пластмассовые игрушки (шарики, уточки, рыбки);
- тележки, машины;
- наборы для экспериментально-опытнической деятельности;
- сюжетные и предметные иллюстрации;
- книги, содержащие художественные произведения для развития наглядно-образного и элементов логического мышления;
- настольно-печатные игры
- настольные конструкторы и схемы образцов построек.

Развитие мелкой моторики

- массажные шарики, колечки;
- пособия с разными видами застежек;
- шнуровки;
- семена, крупа, горох и т.д.;
- мозаики;
- пластилин, дощечки;
- картинки для штриховок;
- книги-раскраски.

Документация учителя-дефектолога

1. Папка с нормативными документами
2. Рабочая программа по педагогической коррекции
3. *Карты индивидуального сопровождения развития ребёнка* (протоколы психолого-педагогической диагностики, перспективный и месячные планы по педагогической коррекции)
4. Комплексно-тематический план
5. Календарный план работы с детьми в процессе непосредственно образовательной деятельности

6. Аналитический отчет о результатах коррекционно-развивающего обучения детей группы за учебный год
7. Циклограмма
8. Список детей группы
9. Журнал посещаемости детей
10. План методической работы учителя-дефектолога
11. Персонифицированная программа повышения квалификации.

Перечень Нормативных и инструктивных документов

Документы ООН о детях:

1. Конвенция ООН о правах ребёнка;
2. Декларация прав ребёнка 1959г.

1. Образовательная программа дошкольного образовательного учреждения

2. Закон об образовании 2013 - федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"

3. Приказ МОиН РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. №1155

4. 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»

5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. N 26 "Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций"

6. Письмо МО РФ «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПп) образовательного учреждения» (с приложениями) от 27 марта 2000г. № 27/901-6;

7. Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения инструктивное письмо МО РФ от 24.12.2001г. № 29/1886-6;

8. Об экспертизе настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей (приказ № 1917 от 26.06.2000г.);

9. Об организации в ДОУ групп кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии (приказ МО РФ № 129-23-16 от 29.06.1999г.

10. Декларация о правах инвалидов (документ, в котором уточнены и расширены права лиц, имеющих аномальные отклонения, 1975г.);

Региональный уровень

1. Программа «Обеспечение прав несовершеннолетних в городской системе» (Челябинская городская Дума от 18.04.2000г. № 54/6);

2. Приказ УО и Н Челябинской области «Об организации методических объединений руководителей и педагогов специального (коррекционного) образования Челябинской области от 06.08.2001г. № 01-560;

3. Инструктивно-методическое письмо «О приведении документации ПМПК в соответствие с законодательством РФ и Челябинской области от 28.11.2002г. № 05-3781;

4. Приказ «Об утверждении примерных положений о логопунктах общеобразовательной школы и дошкольного образовательного учреждения от 08.12.2000г. № 487;

Организация и содержание развивающей предметно-пространственной среды

Образовательный процесс, организованный в соответствии с рабочей программой «Познавательное развитие», начинается с создания развивающей предметно-пространственной среды в группе дошкольной образовательной организации.

Пространство группы организуется в виде разграниченных зон («центры», «уголки», «площадки»), оснащенных большим количеством развивающих материалов (книги, игрушки, материалы для творчества, развивающее оборудование и пр.). Все предметы доступны детям.

Подобная организация пространства позволяет дошкольникам выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а педагогу дает возможность эффективно организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей.

Оснащение уголков меняется в соответствии с тематическим планированием образовательного процесса.

В качестве центров развития выступать:

- уголок для сюжетно-ролевых игр;
- книжный уголок;
- зона для настольно-печатных игр;
- уголок природы (наблюдений за природой);
- уголок для игр с песком;
- уголки для разнообразных видов самостоятельной деятельности детей — конструктивной, экспериментальной и др.;
- игровой центр с крупными мягкими конструкциями (блоки, домики, тоннели и пр.) для легкого изменения игрового пространства;
- игровой уголок (с игрушками, строительным материалом).

Предметная среда имеет характер открытой, незамкнутой системы, способной к изменению, корректировке и развитию. Иначе говоря, среда не только развивающая, но и развивающаяся. Пополнение и обновление предметного мира, окружающего ребенка способствует формированию познавательной, речевой, двигательной и творческой активности.

Организация предметно-развивающей среды в группе несет эффективность воспитательного воздействия, направленного на формирование у детей активного познавательного отношения к окружающему миру предметов, людей, природы.

Предметно-игровая среда группы организована таким образом, что каждый ребенок имеет возможность заниматься любимым делом.

Все групповое пространство распределено на центры (*зоны, уголки*), которые доступны детям: игрушки, дидактический материал, игры. В группе мебель и оборудование установлены так, что каждый ребенок может найти удобное и комфортное место для занятий с точки зрения его эмоционального состояния: достаточно удаленное от детей и взрослых или, наоборот, позволяющее ощущать тесный контакт с ними, или же предусматривающее в равной мере контакт и свободу. С этой целью используется различная мебель, в том числе и разноуровневая: всевозможные диванчики, пуфики, а

также мягкие модули. Их достаточно легко передвигать и по-разному компоновать в группе.

Такая организация пространства является одним из условий среды, которое дает возможность педагогу приблизиться к позиции ребенка.

Для построения развивающей среды в ДОУ выделяем следующие принципы:

принцип открытости;

гибкого зонирования;

стабильности-динамичности развивающей среды;

полифункциональности;

принцип открытости реализуется в нескольких аспектах: открытость природе, открытость культуре, открытость обществу и открытость своего "Я".

В предметно-пространственную среду группы включены не только искусственные объекты, но и естественные, природные. Кроме центров природы в группе, где дети наблюдают и ухаживают за растениями, во всех группах оборудованы центры экспериментирования, для проведения элементарных опытов, экспериментов.

Помимо специальных занятий, дети посещают в свободное время экологическую комнату. Растения, аквариумы позволяют дошкольникам приблизиться к миру природы. Они учатся слушать журчание воды, рассматривать различные растения и при этом отдыхать. Вместе со взрослыми дети пересаживают и поливают цветы, кормят рыб, черепах. Обобщать результаты своих наблюдений за объектами природы дети учатся при ведении календаря погоды.

В центрах детского экспериментирования *младшие* дети самостоятельно играют с песком, водой, красками, пеной. *В средней группе* они учатся фиксировать результат эксперимента с помощью зарисовок. *В старшем возрасте* основной целью этой деятельности становится знакомство детей с различными простейшими техническими средствами, помогающими познать мир (лупа, магнит, весы и т. д.).

В дизайн интерьера группы включены элементы культуры - живописи, литературы, музыки, театра. В приемной комнате для родителей организуем выставки детского творчества (рисунков, поделок, записей детских высказываний).

Предметно развивающая среда организуется на основе следующих принципов:

1. Принцип открытости обществу и открытости своего "Я" предполагает персонализацию среды группы. Для этого в группе оформлены выставки фотографий "Наши достижения", «Проектная деятельность».

2. Принцип гибкого зонирования заключается в организации различных пересекающихся сфер активности. Это позволяет детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься в одно и то же время, не мешая друг другу, разными видами деятельности: экспериментированием, конструированием, продуктивной деятельностью и т.д.. Оснащение групповой комнаты помогает детям самостоятельно определить содержание деятельности, наметить план действий, распределять

свое время и активно участвовать в деятельности, используя различные предметы и игрушки.

3. Принцип стабильности-динамичности развивающей среды тесно взаимосвязан с принципом гибкого зонирования. Предметно-развивающая среда группы меняется в зависимости от возрастных особенностей детей, периода обучения, образовательной программы.

Важно помнить, что ребенок не пребывает в среде, а преодолевает, "перерастает" ее, постоянно меняется, а значит, меняется в его восприятии и его окружение.

Еще более динамичной является развивающая среда многих занятий. Микросреда, включающая оформление конкретного занятия, определяется его содержанием и является специфичной для каждого из них. Она, безусловно, должна быть эстетичной, развивающей и разносторонней, побуждать детей к содержательному общению.

При проектировании предметно- развивающей среды нашего ДОУ мы выделяем следующие основные составляющие:

- пространство;
- время;
- предметное окружение.

Проектирование предметно-развивающей среды в ДОУ

Использование пространства	Влияние пространства на интеллектуальное развитие ребенка
Многофункциональное использование всех помещений ДОУ. Использование спален, раздевалок увеличивают пространство для детей	Удаление «познавательных центров» от игровых существенно влияет на результат работы в этих центрах
Создание игрового пространства, мини-кабинетов, экологической лаборатории, логопункта и т.д. создают возможность детям осваивать все пространство ДОУ.	Расширяются возможности для освоения образовательного пространства.
«Изрезанность» пространства. «Лабиринтное расположение мебели (при этом мебель не должна быть высокой, чтобы визуальное ощущение простора, света в помещении)	Развивается ориентировка в пространстве
Гибкость, мобильность обстановки во всех помещениях ДОУ	У ребенка есть возможность заниматься проектированием обстановки
Все пространство «разбирается» на части и вместо целостного пространства проектируется множество небольших «центров», в которых относительно	У ребенка есть возможность целенаправленных, сосредоточенных занятий каким-либо видом деятельности,

полно представлены различные виды деятельности и имеется все необходимое оборудование	концентрация внимания, усидчивость
---	---------------------------------------

Использование Времени	Влияние пространства на интеллектуальное развитие ребенка
Временная последовательность разных видов жизнедеятельности	Ребенок учится планировать свою деятельность более организованно и целесообразно проводить свободное время
Оптимальное сочетание в режиме дня регламентированной целенаправленной познавательной деятельности под руководством взрослых, нерегламентированной деятельности при организации взрослым и свободной деятельности (соответственно 20:40:40)	Оптимальное сочетание для поддержания активности ребенка в течение дня
Время для общения по схемам: «я - я» «я - педагог» «я - друг, друзья» «я - все»	Разнообразие общения - разнообразие информации, расширение ориентировки в окружающем мире

Использование предметного окружения	Влияние пространства на интеллектуальное развитие ребенка
Использование многофункциональных, вариативных модулей	Развитие конструктивного мышления
Разнообразное стационарное оборудование сюжетно-ролевых игр (игры всегда развернуты)	Ориентировка в окружающей действительности
Дидактические игры и пособия по всем разделам программы в доступном месте	Интеллектуальное развитие
Широкое использование в интерьере значков, моделей, символов, схем, планов, загадочных знаков и т.п.	Развивается познавательный интерес, пытливость, любопытность

Мониторинг освоения программы образовательной области «Познавательное развитие»

Данный мониторинг используется исключительно для решения следующих образовательных задач:

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

2) оптимизации работы с группой детей.

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

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

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

В соответствии с п.3.2.3. Стандарта при реализации программы педагогом может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования). Карта освоения программного содержания рабочей программы образовательной области предусматривает планирование образовательных задач по итогам педагогической диагностики, обеспечивающих построение индивидуальной образовательной траектории дальнейшего развития каждого ребёнка и профессиональной коррекции выявленных особенностей развития.

**Индивидуальная карта освоения программы образовательной
области «Познавательное развитие»**

№ п/п	Программное содержание	1-3 года	3-4 года	4-5 лет	5-6 лет	6-7 лет
	Сенсорное развитие					
	1-3 года					
	свободно ориентируется в цвете предметов. Называет некоторые цвета (может ошибаться в названии)					
	ориентируется в величине предметов					
	ориентируется в плоскостных и объёмных фигурах, подбирая формы по предлагаемому образцу и слову					
	3-4 года					
	различает и называет основные сенсорные эталоны (цвет, форма, величина), осязаемые свойства предметов (теплый, холодный, твердый, мягкий и т.п.)					
	группирует однородные предметы по сенсорным признакам: величине, форме, цвету					
	получает удовольствие от экспериментирования с разными материалами, выполняет исследовательские действия					
	4-5 лет					
	различает и называет основные плоскостные формы, основные цвета, параметры величины					
	использует эталоны как обозначенные свойства и качества предметов (цвет, форма, размер, материал и т.п.)					
	подбирает предметы по одному-двум качествам (цвет, форма, материал и т.п.)					
	5-6 лет					
	различает и использует в деятельности различные плоскостные формы и объёмные фигуры					
	различает и называет девять основных цветов и их светлые и темные оттенки					
	различает и называет параметры величины (длина, ширина, высота) и несколько градаций величин данных параметров					

	6-7 лет					
	различает качества предметов (величина, форма, строение, положение в пространстве, цвет и т.п.)					
	обследует предметы с помощью системы сенсорных эталонов и перцептивных действий					
	классифицирует и группирует предметы по общим качествам и характерным деталям					
	Развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструкторской) деятельности					
	1-3 года					
	конструирует несложные постройки из 2—3 деталей, обыгрывает их					
	с помощью взрослого выполняет различные конструкции, используя природный и бросовый материал					
	3-4 года					
	знает, называет и правильно использует детали строительного материала					
	пользуется простыми способами конструирования, конструирует по образцу, по заданию взрослого, владеет способами построения замысла					
	выполняет действия замещения недостающих строительных деталей другими					
	4-5 лет					
	использует строительные детали с учётом их конструкторских свойств					
	осуществляет анализ элементов схемы и соотносит их с имеющимися деталями					
	пользуется простыми способами конструирования, самостоятельно создает постройку по схеме и достраивает её, владеет способами построения замысла					
	5-6 лет					
	создает постройки по рисунку, схеме, по образцу, по заданию взрослого, самостоятельно подбирая детали					
	выделяет структуру объекта и устанавливает ее взаимосвязь с практическим назначением объекта					
	владеет способами построения замысла и элементарного планирования своей					

	деятельности					
	6-7 лет					
	способен соотносить конструкцию предмета с его назначением					
	самостоятельно отбирает необходимые для постройки детали и использует их с учетом их конструктивных свойств					
	способен создавать различные конструкции объекта по рисунку, словесной инструкции, реализует собственные замыслы					
	Формирование элементарных математических представлений					
	1-3 года					
	может образовать группу из однородных предметов, различает <i>один и много, много и мало</i> предметов					
	различает предметы контрастных размеров (большие и маленькие предметы), называет их размер					
	ориентируется в предметах разной формы, узнаёт шар и куб					
	ориентируется в окружающем пространстве группы, участка детского сада, в частях собственного тела					
	3-4 года					
	различает и называет понятия <i>много, один, по одному, ни одного</i> , может определить равенство–неравенство групп предметов					
	сравнивает предметы контрастных размеров по величине (<i>длине, ширине, высоте</i>)					
	владеет элементарными навыками ориентировки в пространстве					
	использует элементарные временные ориентировки в частях суток и временах года					
	4-5 лет					
	владеет элементарными навыками сравнения групп предметов, навыками счета в пределах 5					
	выделяет параметры величины протяженных предметов, выполняя действия наложения и приложения					
	владеет элементарными навыками ориентировки в пространстве					

	использует временные ориентировки в частях суток днях недели, временах года					
	5-6 лет					
	считает (отсчитывает) в пределах 10, правильно пользуется количественными и порядковыми числительными					
	использует способы опосредованного измерения и сравнения объектов (по длине, ширине, высоте, толщине)					
	ориентируется в пространстве и на плоскости					
	определяет временные отношения					
	6-7 лет					
	владеет (количественным и порядковым) счетом в пределах 10, соотносит цифру и количество предметов					
	решает простые арифметические задачи на числах первого десятка					
	использует способы опосредованного измерения и сравнения объектов по величине: длине, объёму, массе					
	ориентируется в пространстве и на плоскости					
	определяет временные отношения					
Формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей						
	1-3 года					
	имеет представления о человеке и о себе — внешних физических особенностях; эмоциональных состояниях; деятельности близких ребенку людей					
	имеет представления о предметах, действиях с ними, их назначении: предметы домашнего обихода, игрушки, орудия труда					
	имеет представления о живой природе: растительный мир, животный мир: домашние животные и их детеныши, животные — обитатели леса, птицы					
	имеет представления о неживой природе					
	имеет представления о явлениях природы: временах года, их особенностях, сезонных изменениях в природе, погодных явлениях и отношении к ним людей					
	имеет представления о явлениях общественной жизни: знает некоторые профессии, транспорт праздники					

	3-4 года					
	имеет представления о предметах ближайшего окружения, их функциональном назначении					
	группирует и классифицирует предметы, выделяя признаки предметов (цвет, форма, материал)					
	называет названия растений, животных, особенности их внешнего вида, условий существования, поведения					
	способен устанавливать элементарные причинно-следственные зависимости между явлениями живой и неживой природы					
	4-5 лет					
	имеет представления о предметах ближайшего окружения, их назначении, признаках					
	проявляют интерес к незнакомым предметам и явлениям					
	имеет представления о многообразии растений, животных, особенностях их внешнего вида, условий существования, поведения					
	способен устанавливать элементарные причинно-следственные зависимости между явлениями живой и неживой природы					
	5-6 лет					
	имеет представления о живой и неживой природе, культуре быта, рукотворном мире, своем городе, стране					
	классифицирует предметы, объекты природы, обобщая их по определённым признакам					
	называет времена года, отмечает их особенности, элементарные причинно-следственные зависимости между явлениями природы и состоянием объектов природы и окружающей среды, взаимодействии человека с природой в разное время года					
	знает и стремится выполнять некоторые правила с правилами поведения в природе					
	6-7 лет					
	имеет представления о живой и неживой					

	природе, культуре быта, рукотворном мире, своем городе, стране					
	выбирает и группирует предметы окружающего мира в соответствии с познавательной задачей					
	устанавливает элементарные причинно-следственные связи между природными явлениями					
	использует наглядные модели и символические средства (планы, схемы, цвета) для познания окружающего мира					
	знает правила поведения в природе и соблюдает их					

Примечание: отметка «+»или «-»

Методы диагностики: наблюдения, беседы с ребёнком

Данные индивидуальной карты являются основанием для планирования индивидуальной работы с конкретным ребёнком

Формы и направления взаимодействия с семьями воспитанников

В соответствии с ФГОС дошкольного образования социальная среда дошкольного образовательного учреждения должна создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьёй на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Формы работы с родителями по реализации образовательной области «Познавательное развитие»

№ п/п	Организационная форма	Цель	Темы (примерные):
	Педагогические беседы	Обмен мнениями о развитии ребенка, обсуждение характера, степени и возможных причин проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги в процессе его воспитания и обучения. По результатам беседы педагог намечает пути дальнейшего развития ребенка	«Истоки детской любознательности» «Развитие детской инициативности и самостоятельности»
	Практикумы	Выработка у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному расширению возникающих педагогических ситуаций, тренировка педагогического мышления	«Как отвечать на детские вопросы?» «Методы, повышающие познавательную активность дошкольников»
	Тренинги	Вовлечение родителей в специально разработанные педагогом ситуации, позволяющие осознавать свои личностные ресурсы	«Учимся играя» «Развивающие формы взаимодействия»
	Дни открытых дверей	Ознакомление родителей с содержанием, организационными формами и методами познавательного развития	«Паровозик знаний» «Путешествие в страну знаний»

		детей	
	Тематические консультации	Создание условий, способствующих преодолению трудностей во взаимодействии педагогов и родителей по вопросам познавательного развития детей в условиях семьи	«Познавательное развитие ребёнка дошкольного возраста» «Игра как средство подготовки к школе»
	Родительские собрания	Взаимное общение педагогов и родителей по актуальным проблемам познавательного развития детей, расширение педагогического кругозора родителей	«Что должен знать ребёнок 2-3 (3-4, 4-5,5 – 6) лет?» «Как развивать познавательные способности?»
	Родительские чтения	Ознакомление родителей с особенностями возрастного и психологического развития детей, рациональными методами и приемами познавательного развития детей	«Возрастные особенности детей младшего (среднего, старшего) дошкольного возраста»
	Мастер-классы	Овладение практическими навыками совместной партнёрской деятельности взрослого и ребёнка	«Мастерская познавательного общения» «ТРИЗ в детском саду и дома»
	Проектная деятельность	Вовлечение родителей в совместную познавательную деятельность. Овладение способами коллективной мыслительной деятельности; освоения алгоритма создания проекта на основе потребностей ребенка; Достижение позитивной открытости по отношению к родителям	«Памятные места нашего города» «Мой край родной» «Подводный мир» «Весёлая астрономия» «Времена года»

	<p>Конференции (в том числе и онлайн-конференции)</p>	<p>Педагогическое просвещение, обмен опытом семейного воспитания. Привлечение родителей к активному осмыслению проблем познавательного развития детей в семье на основе учета их индивидуальных потребностей</p>	<p>«Знакомимся с ФГОС дошкольного образования» «Актуальные проблемы дошкольного образования» «Организация совместной работы детского сада, семьи по формированию готовности ребенка к школе» «Физическая и психологическая готовность ребенка к обучению в школе»</p>
--	---	--	--