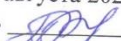




Департамент образования Администрации города Екатеринбурга
Управление образования Железнодорожного района города Екатеринбурга
**Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад
комбинированного вида №94**
/МАДОУ детский сад комбинированного вида № 94/

ПРИНЯТО:
Педагогическим советом
Протокол №1
от «25» августа 2025г.
Секретарь  Подкорытова В.М.

УТВЕРЖДЕНО:
заведующий МАДОУ детский сад
комбинированного вида № 94
М.Ю.Матненко
Приказ № 21-01 от «25» августа 2025г.



**Рабочая программа
психолого-педагогического сопровождения
по развитию детей дошкольного возраста
с 2 до 7 лет
2025-2026 учебный год
Срок реализации 1 год**

Составитель:
Носкова Вера Владиславовна
педагог-психолог
1 квалификационная категория

Екатеринбург, 2025г.

Содержание

1. Целевой раздел	
1.1. Пояснительная записка.....	3
1.1.1. Цели и задачи реализации Программы.....	4
1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы.....	5
1.1.3. Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста ..	6
1.2. Планируемые результаты освоения Программы.....	15
1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе.....	15
2. Содержательный раздел	
2.1 Направления психолого-педагогической деятельности.....	18
2.2 Психологическое сопровождение реализации Основной общеобразовательной Программы – образовательной Программы дошкольного образования МАДОУ по освоению образовательных областей в соответствии с ФГОС.....	23
2.3 Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы.....	26
2.4 Взаимодействие педагога-психолога с семьями воспитанников.....	31
2.5. Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей.....	33
3. Организационный раздел	
3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка.....	55
3.2. Материально - техническое обеспечение Программы.....	56
3.3. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.....	58
3.4. Проектирование деятельности педагога-психолога.....	62
3.4.1. График работы	62
3.4.2. Циклограмма деятельности.....	62
3.4.3.Расписание подгрупповых, групповых и индивидуальных занятий.....	63
3.4.4. Календарно-тематическое планирование.....	65

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Рабочая программа педагога-психолога (далее Программа) разработана в соответствии с Основной общеобразовательной программой – образовательной программой дошкольного образования Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 94 (далее МАДОУ) и нормативными документами:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, (в редакции от 7 мая 2013 г.);
- Федеральный закон Российской Федерации от 03.04.2012г. №46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»;
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155;
- Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 февраля 2014 г. N 08-249 «Комментарии к ФГОС дошкольного образования»;
- Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»;
- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;
- Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 года N 373 "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования".
- Постановление Главного санитарного врача Российской Федерации от 30 июня 2020 г. № 16 «Об утверждении СанПин 23.1/2.4.3598-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)»;
- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

- Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.01.2021 г. N 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и(или) безвредности для человека факторов среды обитания»;
- Распоряжение «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» от 09.09.2019г. № Р-93;
- Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.12.2001 N 29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения»;
- Устав МАДОУ
- Нормативно-правовыми актами, регулирующими деятельность педагога-психолога образовательного учреждения.

1.1.1. Цели и задачи реализации Программы

Цель программы: позитивная социализация и всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста в адекватных его возрасту детских видах деятельности.

Задачи:

- 1) охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- 2) обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);
- 3) обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее – преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования);
- 4) создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- 5) объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- 6) формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирование предпосылок учебной деятельности;

7) обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программы организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;

8) формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;

9) обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

10) осуществление необходимой коррекции недостатков в речевом развитии детей

1.1.2 Принципы и подходы к формированию Программы.

1. Соответствует принципу развивающего образования, целью которого является развитие ребенка.
2. Сочетает принципы научной обоснованности и практической применимости (соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики).
3. Соответствует критериям полноты, необходимости и достаточности (позволяет решать поставленные цели и задачи на необходимом и достаточном материале, максимально приближаясь к разумному «минимуму»).
4. Обеспечивает единство воспитательных, обучающих и развивающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в ходе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию дошкольников.
5. Строится с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников.
6. Основывается на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса.
7. Предусматривает решение программных образовательных задач в совместной деятельности дошкольников не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования.
8. Предполагает построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми (игра).
9. Строится на принципе культуросообразности. Учитывает национальные ценности и традиции в образовании.

1.1.3. Характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста.

Возрастная характеристика, контингента детей с 2 до 3 лет

На третьем году жизни дети становятся самостоятельнее. Продолжают развиваться предметная деятельность, деловое сотрудничество ребенка и взрослого; совершенствуются восприятие, речь, начальные формы произвольного поведения, игры, наглядно-действенное мышление, в конце года появляются основы наглядно-образного мышления.

Развитие предметной деятельности связано с усвоением культурных способов действия с различными предметами. Совершенствуются соотносящие и орудийные действия. Умение выполнять орудийные действия развивает произвольность, преобразуя натуральные формы активности в культурные на основе предлагаемой взрослыми модели, которая выступает в качестве не только объекта для подражания, но и образца, регулирующего собственную активность ребенка. В ходе совместной с взрослыми предметной деятельности продолжает развиваться понимание речи. Слово отделяется от ситуации и приобретает самостоятельное значение. Дети продолжают осваивать названия окружающих предметов, учатся выполнять словесные просьбы взрослых, ориентируясь в пределах ближайшего окружения. Количество понимаемых слов значительно возрастает. Совершенствуется регуляция поведения в результате обращения взрослых к ребенку, который начинает понимать не только инструкцию, но и рассказ взрослых. Интенсивно развивается активная речь детей. К трем годам они осваивают основные грамматические структуры, пытаются строить сложные и сложноподчиненные предложения, в разговоре с взрослым используют практически все части речи. Активный словарь достигает примерно 1500–2500 слов. К концу третьего года жизни речь становится средством общения ребенка со сверстниками. В этом возрасте у детей формируются новые виды деятельности: игра, рисование, конструирование. Игра носит процессуальный характер, главное в ней — действия, которые совершаются с игровыми предметами, приближенными к реальности. В середине третьего года жизни широко используются действия с предметами-заместителями. Появление собственно изобразительной деятельности обусловлено тем, что ребенок уже способен сформулировать намерение изобразить какой-либо предмет. Типичным является изображение человека в виде «головонога» — окружности и отходящих от нее линий. На третьем году жизни совершенствуются зрительные и слуховые ориентировки, что позволяет детям безошибочно выполнять ряд заданий: осуществлять выбор из 2–3 предметов по форме, величине и цвету; различать мелодии; петь.

Совершенствуется слуховое восприятие, прежде всего фонематический слух. К трем годам дети воспринимают все звуки родного языка, но произносят их с большими искажениями. Основной формой мышления является наглядно-действенная. Ее особенность заключается в том, что возникающие в жизни ребенка проблемные ситуации разрешаются путем реального действия с предметами. К концу третьего года жизни у детей появляются зачатки наглядно-образного мышления. Ребенок в ходе предметно-игровой деятельности ставит перед собой цель, намечает план действия и т. п. Для детей этого возраста характерна неосознанность мотивов, импульсивность и зависимость чувств и желаний от ситуации. Дети легко заражаются эмоциональным состоянием сверстников. Однако в этот период начинает складываться и произвольность поведения. Она обусловлена развитием орудийных действий и речи. У детей появляются чувства гордости и стыда, начинают формироваться элементы самосознания, связанные с идентификацией с именем и полом. Ранний возраст завершается кризисом трех лет. Ребенок осознает себя как отдельного человека, отличного от взрослого. У него формируется образ Я. Кризис часто сопровождается рядом отрицательных проявлений: негативизмом, упрямством, нарушением общения с взрослым и др. Кризис может продолжаться от нескольких месяцев до двух лет.

Возрастная характеристика детей 3-4 лет

В возрасте 3–4 лет ребенок постепенно выходит за пределы семейного круга. Его общение становится вне ситуативным. Взрослый становится для ребенка не только членом семьи, но и носителем определенной общественной функции. Желание ребенка выполнять такую же функцию приводит к противоречию с его реальными возможностями. Это противоречие разрешается через развитие игры, которая становится ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Главной особенностью игры является ее условность: выполнение одних действий с одними предметами предполагает их отнесенность к другим действиям с другими предметами. Основным содержанием игры младших дошкольников являются действия с игрушками и предметами-заместителями.

Продолжительность игры небольшая. Младшие дошкольники ограничиваются игрой с одной-двумя ролями и простыми, неразвернутыми сюжетами. Игры с правилами в этом возрасте только начинают формироваться. Изобразительная деятельность ребенка зависит от его представлений о предмете. В этом возрасте они только начинают формироваться. Графические образы бедны. У одних детей в изображениях отсутствуют детали, у других рисунки могут быть более детализированы. Дети уже могут использовать цвет. Большое значение для развития мелкой моторики имеет лепка. Младшие дошкольники способны под руководством

взрослого вылепить простые предметы. Известно, что аппликация оказывает положительное влияние на развитие восприятия. В этом возрасте детям доступны простейшие виды аппликации. Конструктивная деятельность в младшем дошкольном возрасте ограничена возведением несложных построек по образцу и по замыслу. В младшем дошкольном возрасте развивается перцептивная деятельность. Дети от использования предэталонов — индивидуальных единиц восприятия, переходят к сенсорным эталонам — культурно-выработанным средствам восприятия. К концу младшего дошкольного возраста дети могут воспринимать до 5 и более форм предметов и до 7 и более цветов, способны дифференцировать предметы по величине, ориентироваться в пространстве группы детского сада, а при определенной организации образовательного процесса — и в помещении всего дошкольного учреждения. Развиваются память и внимание. По просьбе взрослого дети могут запомнить 3–4 слова и 5–6 названий предметов. К концу младшего дошкольного возраста они способны запомнить значительные отрывки из любимых произведений. Продолжает развиваться наглядно-действенное мышление. При этом преобразования ситуаций в ряде случаев осуществляются на основе целенаправленных проб с учетом желаемого результата. Дошкольники способны установить некоторые скрытые связи и отношения между предметами. В младшем дошкольном возрасте начинает развиваться воображение, которое особенно наглядно проявляется в игре, когда одни объекты выступают в качестве заместителей других.

Взаимоотношения детей обусловлены нормами и правилами. В результате целенаправленного воздействия они могут усвоить относительно большое количество норм, которые выступают основанием для оценки собственных действий и действий других детей.

Взаимоотношения детей ярко проявляются в игровой деятельности. Они скорее играют рядом, чем активно вступают во взаимодействие. Однако уже в этом возрасте могут наблюдаться устойчивые избирательные взаимоотношения. Конфликты между детьми возникают преимущественно по поводу игрушек. Положение ребенка в группе сверстников во многом определяется мнением воспитателя. В младшем дошкольном возрасте можно наблюдать соподчинение мотивов поведения в относительно простых ситуациях. Сознательное управление поведением только начинает складываться; во многом поведение ребенка еще ситуативно. Вместе с тем можно наблюдать и случаи ограничения собственных побуждений самим ребенком, сопровождаемые словесными указаниями. Начинает развиваться самооценка, при этом дети в значительной мере ориентируются на оценку воспитателя. Продолжает развиваться также их половая идентификация, что проявляется в характере выбираемых игрушек и сюжетов.

В игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста появляются ролевые взаимодействия. Они указывают на то, что дошкольники начинают отделять себя от принятой роли. В процессе игры роли могут меняться. Игровые действия начинают выполняться не ради них самих, а ради смысла игры. Происходит разделение игровых и реальных взаимодействий детей. Значительное развитие получает изобразительная деятельность. Рисунок становится предметным и детализированным. Графическое изображение человека характеризуется наличием туловища, глаз, рта, носа, волос, иногда одежды и ее деталей. Совершенствуется техническая сторона изобразительной деятельности. Дети могут рисовать основные геометрические фигуры, вырезать ножницами, наклеивать изображения на бумагу и т. д. Усложняется конструирование. Постройки могут включать 5–6 деталей. Формируются навыки конструирования по собственному замыслу, а также планирование последовательности действий. Двигательная сфера ребенка характеризуется позитивными изменениями мелкой и крупной моторики. Развиваются ловкость, координация движений. Дети в этом возрасте лучше, чем младшие дошкольники, удерживают равновесие, перешагивают через небольшие преграды. Усложняются игры с мячом. К концу среднего дошкольного возраста восприятие детей становится более развитым. Они оказываются способными назвать форму, на которую похож тот или иной предмет. Могут вычленять в сложных объектах простые формы и из простых форм воссоздавать сложные объекты. Дети способны упорядочить группы предметов по сенсорному признаку — величине, цвету; выделить такие параметры, как высота, длина и ширина.

Совершенствуется ориентация в пространстве. Возрастает объем памяти. Дети запоминают до 7–8 названий предметов. Начинает складываться произвольное запоминание: дети способны принять задачу на запоминание, помнят поручения взрослых, могут выучить небольшое стихотворение и т. д. Начинает развиваться образное мышление. Дети способны использовать простые схематизированные изображения для решения несложных задач. Дошкольники могут строить по схеме, решать лабиринтные задачи.

Развивается предвосхищение. На основе пространственного расположения объектов дети могут сказать, что произойдет в результате их взаимодействия. Однако при этом им трудно встать на позицию другого наблюдателя и во внутреннем плане совершить мысленное преобразование образа.

Для детей этого возраста особенно характерны известные феномены Ж. Пиаже: сохранение количества, объема и величины. Например, если им предъявить три черных кружка из бумаги и семь белых кружков из бумаги и спросить: «Каких кружков больше — черных или белых?», большинство ответят, что белых больше. Но если спросить: «Каких больше — белых или бумажных?», ответ будет таким же — больше белых. Продолжает развиваться воображение. Формируются такие его особенности, как оригинальность и произвольность. Дети могут самостоятельно придумать небольшую сказку на заданную тему.

Увеличивается устойчивость внимания. Ребенку оказывается доступной сосредоточенная деятельность в течение 15–20 минут. Он способен удерживать в памяти при выполнении каких-либо действий несложное условие. В среднем дошкольном возрасте улучшается произношение звуков и дикция. Речь становится предметом активности детей. Они удачно имитируют голоса животных, интонационно выделяют речь тех или иных персонажей. Интерес вызывают ритмическая структура речи, рифмы. Развивается грамматическая сторона речи. Дошкольники занимаются словотворчеством на основе грамматических правил. Речь детей при взаимодействии друг с другом носит ситуативный характер, а при общении с взрослым становится внеситуативной.

Изменяется содержание общения ребенка и взрослого. Оно выходит за пределы конкретной ситуации, в которой оказывается ребенок. Ведущим становится познавательный мотив. Информация, которую ребенок получает в процессе общения, может быть сложной и трудной для понимания, но она вызывает у него интерес. У детей формируется потребность в уважении со стороны взрослого, для них оказывается чрезвычайно важной его похвала. Это приводит к их повышенной обидчивости на замечания. Повышенная обидчивость представляет собой возрастной феномен.

Взаимоотношения со сверстниками характеризуются избирательностью, которая выражается в предпочтении одних детей другим. Появляются постоянные партнеры по играм. В группах начинают выделяться лидеры. Появляются конкурентность, соревновательность. Последняя важна для сравнения себя с другим, что ведет к развитию образа Я ребенка, его детализации. Основные достижения возраста связаны с развитием игровой деятельности; появлением ролевых и реальных взаимодействий; с развитием изобразительной деятельности; конструированием по замыслу, планированием; совершенствованием восприятия, развитием образного мышления и воображения, эгоцентричностью познавательной позиции; развитием памяти, внимания, речи, познавательной мотивации; формированием потребности в уважении со стороны взрослого, появлением обидчивости, конкурентности, соревновательности со сверстниками; дальнейшим развитием образа Я ребенка, его детализацией.

Возрастная характеристика детей 5-6 лет

Дети шестого года жизни уже могут распределять роли до начала игры и строить свое поведение, придерживаясь роли. Игровое взаимодействие сопровождается речью, соответствующей и по содержанию, и интонационно взятой роли. Речь, сопровождающая реальные отношения детей, отличается от ролевой речи. Дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых, одни роли становятся для них более привлекательными, чем другие. При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с

субординацией ролевого поведения. Наблюдается организация игрового пространства, в котором выделяются смысловой «центр» и «периферия». (В игре «Больница» таким центром оказывается кабинет врача, в игре «Парикмахерская» — зал стрижки, а зал ожидания выступает в качестве периферии игрового пространства.) Действия детей в играх становятся разнообразными.

Развивается изобразительная деятельность детей. Это возраст наиболее активного рисования. В течение года дети способны создать до двух тысяч рисунков. Рисунки могут быть самыми разными по содержанию: это и жизненные впечатления детей, и воображаемые ситуации, и иллюстрации к фильмам и книгам. Обычно рисунки представляют собой схематичные изображения различных объектов, но могут отличаться оригинальностью композиционного решения, передавать статичные и динамичные отношения. Рисунки приобретают сюжетный характер; достаточно часто встречаются многократно повторяющиеся сюжеты с небольшими или, напротив, существенными изменениями. Изображение человека становится более детализированным и пропорциональным. По рисунку можно судить о половой принадлежности и эмоциональном состоянии изображенного человека. Конструирование характеризуется умением анализировать условия, в которых протекает эта деятельность. Дети используют и называют различные детали деревянного конструктора. Могут заменить детали постройки в зависимости от имеющегося материала. Овладевают обобщенным способом обследования образца. Дети способны выделять основные части предполагаемой постройки. Конструктивная деятельность может осуществляться на основе схемы, по замыслу и по условиям. Появляется конструирование в ходе совместной деятельности. Дети могут конструировать из бумаги, складывая ее в несколько раз (два, четыре, шесть сгибаний); из природного материала. Они осваивают два способа конструирования: 1) от природного материала к художественному образу (ребенок «достраивает» природный материал до целостного образа, дополняя его различными деталями); 2) от художественного образа к природному материалу (ребенок подбирает необходимый материал, для того чтобы воплотить образ).

Продолжает совершенствоваться восприятие цвета, формы и величины, строения предметов; систематизируются представления детей. Они называют не только основные цвета и их оттенки, но и промежуточные цветовые оттенки; форму прямоугольников, овалов, треугольников. Воспринимают величину объектов, легко выстраивают в ряд — по возрастанию или убыванию — до 10 различных предметов. Однако дети могут испытывать трудности при анализе пространственного положения объектов, если сталкиваются с несоответствием формы и их пространственного расположения. Это свидетельствует о том, что в различных ситуациях восприятие представляет для дошкольников известные

сложности, особенно если они должны одновременно учитывать несколько различных и при этом противоположных признаков.

В старшем дошкольном возрасте продолжает развиваться образное мышление. Дети способны не только решить задачу в наглядном плане, но и совершить преобразования объекта, указать, в какой последовательности объекты вступят во взаимодействие и т. д. Однако подобные решения окажутся правильными только в том случае, если дети будут применять адекватные мыслительные средства. Среди них можно выделить схематизированные представления, которые возникают в процессе наглядного моделирования; комплексные представления, отражающие представления детей о системе признаков, которыми могут обладать объекты, а также представления, отражающие стадии преобразования различных объектов и явлений (представления о цикличности изменений): представления о смене времен года, дня и ночи, об увеличении и уменьшении объектов в результате различных воздействий, представления о развитии и т. д. Кроме того, продолжают совершенствоваться обобщения, что является основой словесно-логического мышления. В дошкольном возрасте у детей еще отсутствуют представления о классах объектов. Дети группируют объекты по признакам, которые могут изменяться, однако начинают формироваться операции логического сложения и умножения классов. Так, например, старшие дошкольники при группировке объектов могут учитывать два признака: цвет и форму (материал) и т. д. Как показали исследования отечественных психологов, дети старшего дошкольного возраста способны рассуждать и давать адекватные причинные объяснения, если анализируемые отношения не выходят за пределы их наглядного опыта.

Развитие воображения в этом возрасте позволяет детям сочинять достаточно оригинальные и последовательно разворачивающиеся истории. Воображение будет активно развиваться лишь при условии проведения специальной работы по его активизации. Продолжают развиваться устойчивость, распределение, переключаемость внимания. Наблюдается переход от непроизвольного к произвольному вниманию. Продолжает совершенствоваться речь, в том числе ее звуковая сторона. Дети могут правильно воспроизводить шипящие, свистящие и сонорные звуки. Развиваются фонематический слух, интонационная выразительность речи при чтении стихов в сюжетно-ролевой игре и в повседневной жизни. Совершенствуется грамматический строй речи. Дети используют практически все части речи, активно занимаются словотворчеством. Богаче становится лексика: активно используются синонимы и антонимы. Развивается связная речь. Дети могут пересказывать, рассказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали. Достижения этого возраста характеризуются распределением ролей в игровой деятельности; структурированием игрового пространства; дальнейшим развитием изобразительной деятельности, отличающейся высокой продуктивностью;

применением в конструировании обобщенного способа обследования образца; усвоением обобщенных способов изображения предметов одинаковой формы. Восприятие в этом возрасте характеризуется анализом сложных форм объектов; развитие мышления сопровождается освоением мыслительных средств (схематизированные представления, комплексные представления, представления о цикличности изменений); развиваются умение обобщать, причинное мышление, воображение, произвольное внимание, речь, образ Я.

Возрастная характеристика детей 6-7 лет

В сюжетно-ролевых играх дети подготовительной к школе группы начинают осваивать сложные взаимодействия людей, отражающие характерные значимые жизненные ситуации, например, свадьбу, рождение ребенка, болезнь, трудоустройство и т. д.

Игровые действия детей становятся более сложными, обретают особый смысл, который не всегда открывается взрослому. Игровое пространство усложняется. В нем может быть несколько центров, каждый из которых поддерживает свою сюжетную линию. При этом дети способны отслеживать поведение партнеров по всему игровому пространству и менять свое поведение в зависимости от места в нем. Так, ребенок уже обращается к продавцу не просто как покупатель, а как покупатель-мама или покупатель-шофер и т. п. Исполнение роли акцентируется не только самой ролью, но и тем, в какой части игрового пространства эта роль воспроизводится. Например, исполняя роль водителя автобуса, ребенок командует пассажирами и подчиняется инспектору ГИБДД. Если логика игры требует появления новой роли, то ребенок может по ходу игры взять на себя новую роль, сохранив при этом роль, взятую ранее. Дети могут комментировать исполнение роли тем или иным участником игры. Образы из окружающей жизни и литературных произведений, передаваемые детьми в изобразительной деятельности, становятся сложнее. Рисунки приобретают более детализированный характер, обогащается их цветовая гамма. Более явными становятся различия между рисунками мальчиков и девочек. Мальчики охотно изображают технику, космос, военные действия и т. п. Девочки обычно рисуют женские образы: принцесс, балерин, моделей и т. д. Часто встречаются и бытовые сюжеты: мама и дочка, комната и т. д. Изображение человека становится еще более детализированным и пропорциональным. Появляются пальцы на руках, глаза, рот, нос, брови, подбородок. Одежда может быть украшена различными деталями. При правильном педагогическом подходе у дошкольников формируются художественно-творческие способности в изобразительной деятельности. К подготовительной к школе группе дети в значительной степени осваивают конструирование из строительного материала. Они свободно владеют обобщенными способами анализа как изображений, так и построек; не только анализируют основные

конструктивные особенности различных деталей, но и определяют их форму на основе сходства со знакомыми им объемными предметами. Свободные постройки становятся симметричными и пропорциональными, их строительство осуществляется на основе зрительной ориентировки. Дети быстро и правильно подбирают необходимый материал. Они достаточно точно представляют себе последовательность, в которой будет осуществляться постройка, и материал, который понадобится для ее выполнения; способны выполнять различные по степени сложности постройки как по собственному замыслу, так и по условиям.

В этом возрасте дети уже могут освоить сложные формы сложения из листа бумаги и придумывать собственные, но этому их нужно специально обучать. Данный вид деятельности не просто доступен детям — он важен для углубления их пространственных представлений. Усложняется конструирование из природного материала. Дошкольникам уже доступны целостные композиции по предварительному замыслу, которые могут передавать сложные отношения, включать фигуры людей и животных.

У детей продолжает развиваться восприятие, однако они не всегда могут одновременно учитывать несколько различных признаков. Развивается образное мышление, однако воспроизведение метрических отношений затруднено. Это легко проверить, предложив детям воспроизвести на листе бумаги образец, на котором нарисованы девять точек, расположенных не на одной прямой. Как правило, дети не воспроизводят метрические отношения между точками: при наложении рисунков друг на друга точки детского рисунка не совпадают с точками образца. Продолжают развиваться навыки обобщения и рассуждения, но они в значительной степени ограничиваются наглядными признаками ситуации. Продолжает развиваться воображение, однако часто приходится констатировать снижение развития воображения в этом возрасте в сравнении со старшей группой. Это можно объяснить различными влияниями, в том числе и средств массовой информации, приводящими к стереотипности детских образов. Продолжает развиваться внимание дошкольников, оно становится произвольным. В некоторых видах деятельности время произвольного сосредоточения достигает 30 минут. У дошкольников продолжает развиваться речь: ее звуковая сторона, грамматический строй, лексика. Развивается связная речь. В высказываниях детей отражаются как расширяющийся словарь, так и характер обобщений, формирующихся в этом возрасте. Дети начинают активно употреблять обобщающие существительные, синонимы, антонимы, прилагательные и т. д. В результате правильно организованной образовательной работы у детей развиваются диалогическая и некоторые виды монологической речи. В подготовительной к школе группе завершается дошкольный возраст. Его основные достижения связаны с освоением мира вещей как предметов человеческой культуры; освоением форм позитивного общения с людьми; развитием половой идентификации, формированием позиции школьника.

К концу дошкольного возраста ребенок обладает высоким уровнем познавательного и личностного развития, что позволяет ему в дальнейшем успешно учиться в школе.

1.2. Планируемые результаты реализации Программы

Коррекционно-развивающее направление:

Результатом работы с детьми можно считать:

- снижение эмоциональной напряженности, снижении тревожности, агрессивности.
- снижение риска дезадаптации
- коррекция нарушений поведения, коммуникативной сферы.
- развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала детей.
- стабилизация психоэмоционального состояния
- повышение уровня познавательных процессов
- обеспечение готовности детей к школьному обучению.

Консультативное направление

- к психолого-педагогическому процессу педагогов, специалистов ДОУ и родителей.
- Гармонизация детско-родительских отношений в семьях воспитанников, повышение уровня родительской компетентности.
- Повышение психологической компетентности педагогов.
- Информирование смежных специалистов и родителей о возрастных особенностях детей.

Профилактическое и просветительское направление

- Повышение психологической компетентности всех участников образовательного процесса
- Профилактика поведенческих и личностных нарушений воспитанников.
- Профилактика жестокого обращения с детьми.

1.3. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе.

Оценивание качества образовательной деятельности, осуществляемой Организацией по Программе, представляет собой важную составную часть данной образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также ФГОС ДО, в котором определены государственные гарантии качества образования. Оценивание качества, т. е. оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой МАДОУ, заданным требованиям Стандарта и Программы в дошкольном образовании направлено в первую

очередь на оценивание созданных МАДОУ условий в процессе образовательной деятельности.

В сферу компетентности педагога-психолога попадают следующие направления мониторинга - интеллектуальные и личностные качества ребенка.

В качестве методов мониторинга используются методы, схожие с методами педагогической диагностики: формализованные и мало формализованные методы.

Формализованные методы: тесты, опросники, методы проективной техники и психофизиологические методы. Для них характерны определенная регламентация, объективизация процедуры обследования или испытания (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и другое), стандартизация (установление единообразия проведения обработки и представления результатов диагностических экспериментов), надежность и валидность. Эти методики позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно сравнивать полученные результаты.

Малоформализованные методы: наблюдение, беседа, анализ продуктов детской деятельности. Эти методы дают очень ценные сведения о ребенке, особенно когда предметом изучения выступают такие явления, которые мало поддаются объективизации (например, ценностные ориентации, отношение ребенка к различным явлениям) или являются чрезвычайно изменчивыми по своему содержанию (динамика интересов, состояний, настроений и так далее). Следует иметь в виду, что малоформализованные методы очень трудоемки. Только наличие высокого уровня культуры проведения при наблюдении, беседах с детьми помогает избежать влияния случайных и побочных факторов на результаты диагностики.

Содержание мониторинга изложено в Основной общеобразовательной программе МАДОУ.

Педагог-психолог осуществляет:

- Психологическую диагностику познавательных процессов детей
- Психологическую диагностику личностных качеств.
- Диагностику психологической и мотивационной готовности детей к обучению в школе.

Профессиональная компетентность педагога-психолога при проведении мониторинга в МАДОУ может распространяться на следующие **параметры диагностирования дошкольников:**

Младший возраст (3-4 года):

- понимание речи;
- активная речь;

- сенсорное развитие;
- игра;
- развитие пространственных представлений;
- рисование (желание рисовать, наличие замысла, умение держать карандаш и т. д.);
- поведение (взаимоотношения со взрослыми и сверстниками).

Средний возраст (4-5 лет):

- слуховое восприятие (различение неречевых шумов);
- зрительное восприятие (узнавание черно-белых изображений);
- пространственные представления (конструирование, употребление простых предлогов);
- мелкая моторика;
- связная речь (умение выразить свою мысль);
- развитие мышления;
- анализ продуктивной деятельности — рисунок, лепка, аппликация, словотворчество и т. д.;
- игра — уровень игры, преобладающий вид общения;
- социальные навыки — общение со взрослыми и сверстниками.

Старший возраст (5-6 лет):

- слуховое внимание;
- зрительно-пространственный гнозис — познание предметов, явлений и их значения, и смысла;
- зрительно-пространственный праксис — способность выполнять последовательные комплексы движений и совершать целенаправленные действия по выбранному плану;
- общая моторика, ловкость, выносливость, разноименные движения;
- развитие графической деятельности;
- латеральные предпочтения;
- мыслительная деятельность;
- игровая деятельность;
- анализ продуктов деятельности;
- коммуникативные навыки.

Подготовительная к школе группа (6-7 лет):

- зрительно-моторная координация;
- ритмическое чувство;
- переключение движений;
- рядограммы (последовательность времен года, дней недели);
- выделение 4-го лишнего, простые аналогии;
- составление сюжетного рассказа по серии картин;
- понимание логико-грамматических конструкций;
- установление причинно-следственных связей;

- ориентировка на листе бумаги.

Данные о результатах мониторинга заносятся в диагностическую карту, анализ которой позволяет оценить эффективность образовательной Программы и организацию образовательного процесса в целом. Рекомендации по дальнейшей работе с ребенком заносятся в карту развития ребенка.

2. Содержательный раздел

2.1. Направления психолого-педагогической деятельности.

Направление «Психологическая диагностика»

Согласно ФГОС ДО в ДОО может проводиться оценка развития детей, его динамики, в том числе измерение их личностных образовательных результатов. Такая оценка производится педагогом совместно с педагогом-психологом в рамках психолого-педагогической диагностики (или мониторинга). Психолого-педагогическая диагностика понимается как оценка развития и его динамики у детей дошкольного возраста. Обязательным требованием является связь такой оценки с оценкой эффективности педагогических действий и дальнейшим планированием образовательной работы.

Участие ребенка в психолого-педагогической диагностике (мониторинге) допускается только с согласия его родителей (законных представителей).

Результаты психолого-педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения образовательных задач, а именно:

- индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей развития);
- оптимизации работы с группой детей.

Цель диагностической деятельности педагога-психолога ДОО: получение полных информативных данных об индивидуальных особенностях психического развития детей, которые будут положены в основу разработки индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников.

Используемые методики.

№ п/п	Название методики	Цель	Группа Возраст
1.	Графический диктант.	Выявление уровня сформированности произвольности	С 6 лет

2.	Методика «Маски».	Диагностика эмоционального состояния детей в дошкольном учреждении, психологического благополучия в группе, изучение социометрического статуса ребенка.	С 5 лет
3.	Методика «Паровозик».	Определение степени позитивного и негативного психологического состояния ребенка, психологического климата в группе	С 3 лет
4.	Скрининг-обследование готовности детей к школе" ММ Семаго, Н.Я. Семаго.	Психолого-педагогическая оценка готовности к школьному обучению.	С 6 лет
5.	Методика «Беседа о школе» (разработана Т. А. Нежновой) .	Определение «внутренней» позиции школьника	С 6 лет
6.	«Тест тревожности» (В Амен, М. Дорки, Р. Тэммл).	Определение уровня тревожности	С 4-7 лет
7.	Тест «Лестница».	Исследование самооценки	С 6 лет
8.	Методика «Несуществующее животное».	Изучение проблем взаимоотношений с окружающим миром, детской тревожности.	С 5-7 лет
9.	Методика «Рисунок семьи».	Выявление эмоциональных проблем и трудностей взаимоотношений в семье.	4-7 лет
10.	Методика эмоционального отношения к школе. (Л.Б.Эльконин, А.Л.Венгер)	Определение характера эмоционального отношения к школе.	С 6 лет
11.	Методика «Секрет» («Подарок»).	Социометрический статус ребенка в группе, степень доброжелательности детей друг к другу.	С 4-7 лет
12.	Методика «Два домика».	Исследование сферы общения ребенка.	С 4-7 лет
13.	Ориентационный	Выявление общего уровня	С 6 лет

	тест школьной зрелости Керна-Иирасека.	психического развития, уровень развития мышления, умения слушать, выполнять задания по образцу, произвольности мышления.	
14.	Графическая методика «Кактус»	Выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, наличия агрессии, ее направленности.	С 4-7 лет
15.	Экспресс диагностика Павлова Н.Н., Руденко Л.Т.	Исследование познавательных процессов	С 3-7 лет
16.	Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Е.А. Стрелева.	Исследование познавательных процессов	С 3-7 лет

Направление «Развивающая и коррекционно-развивающая работа».

В контексте ФГОС ДО деятельность педагога-психолога, направленная на изменения во внутренней, психологической, сфере воспитанников, рассматривается как развивающая.

В коррекционной работе педагог-психолог опирается на эталоны психического развития, описанные в детской, возрастной и педагогической психологии. В развивающей работе предусмотрена ориентация на средневозрастные нормы развития для создания таких условий, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития.

Психокоррекционные технологии включаются в контекст развивающей работы с дошкольниками. Предметом деятельности педагога-психолога по данному направлению становится не исправление недостатков воспитанников, а выработка у них способов саморегуляции в разнообразных образовательных ситуациях, которые помогут им стать успешными, достигнуть требуемого уровня освоения образовательной программы, и как следствие, приведут к позитивным изменениям в сфере имеющихся трудностей развития.

В технологическом аспекте данное направление деятельности педагога-психолога предполагает широкое использование разнообразных видов игр, в том числе психотехнических, раскрепощающих; проблемных ситуаций,

разрешаемых в процессе экспериментов, дискуссий, проектов; творческих заданий, связанных с созданием различных продуктов деятельности на основе воображения; этюдов, в том числе психогимнастических; свободной недирективной деятельности воспитанников. Ведущими выступают игровые технологии, создающие, согласно Л.С. Выготскому, условия для спонтанно-реактивной деятельности детей. При отборе психологического инструментария ведущим является принцип целостного воздействия на личность ребенка.

Развивающая и психокоррекционная работа может проводиться в процессе специальной работы педагога - психолога с отдельными детьми, с группами детей, в русле воспитательных мероприятий, с участием родителей, лиц, их заменяющих, др. родственников ребенка.

Психолого-педагогическая коррекция осуществляется в тех случаях, когда отклонения и нарушения не являются следствием органического поражения центральной нервной системы или психического заболевания.

Коррекционные группы формируются в зависимости от результатов предварительного диагностического обследования, в процессе которого происходит отбор детей, нуждающихся в психокоррекции по тем или иным показателям. Состав групп (количественный и качественный) соотносится с характером и степенью нарушений в психическом развитии детей (психологическим диагнозом).

Объектом коррекционной и развивающей работы являются проблемы в познавательной, эмоциональной, мотивационной, волевой, поведенческой сферах, которые влияют, в конечном счете на формирование у дошкольников интегративных качеств и на развитие ребенка в целом. Эта работа проводится с детьми, имеющими развитие в пределах возрастной нормы. Если выявленные отклонения выражены в значительной степени, ребенок направляется на консультацию к специалистам городской ПМПК на основании решения ППк МАДОУ. Дальнейшая коррекционная и развивающая работа с данными детьми строится на основе полученного заключения и рекомендаций ПМПК.

Коррекционные занятия могут проводиться в индивидуальной, и групповой форме. Индивидуальная форма обусловлена специфической направленностью психокоррекционных воздействий, а также наличием трудностей межличностного общения. Цикл занятий может быть закрытым (определённое количество занятий и фиксированная дата окончания) и открытым (без определения количества встреч и даты окончания). Продолжительность коррекционного цикла зависит от многих факторов как организационного, так и содержательного характера.

Направление «Психологическое консультирование»

Цель: оптимизация взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса и оказание им психологической помощи при выстраивании и реализации индивидуальной программы воспитания и

развития.

Психологическое консультирование в условиях детского дошкольного учреждения обозначается как система коммуникативного взаимодействия психолога с лицами, нуждающимися в психологической помощи рекомендательного характера.

Данное взаимодействие осуществляется по запросу администрации, родителей и педагогов, а также самих детей. Результатом взаимодействия является удовлетворение «реального» запроса и выработка рекомендаций коррекционно-профилактического и информативного характера. Основным методом психологического консультирования является беседа, а формой проведения — индивидуальная консультация.

Необходимо отметить специфику психологического консультирования в условиях детского сада. Она заключается в опосредованном характере консультирования, т.е. направленном на проблемы развития, обучения и воспитания ребенка независимо от лиц, запрашивающих психологическую помощь. Ребенок-дошкольник в очень редких случаях выступает инициатором запроса, в основном инициативу проявляют лица, его окружающие. По этой причине психолог вынужден дифференцировать содержание запросов, с целью определения возможности опосредованно решить трудности ребенка.

Направление «Психологическое просвещение».

Цель: создание условий для повышения психологической компетентности педагогов, администрации ДООУ и родителей, а именно:

- актуализация и систематизация имеющихся знаний;
- повышение уровня психологических знаний;
- включение имеющихся знаний в структуру деятельности.

Психологическое просвещение в условиях детского учреждения носит профилактический и образовательный характер. В первом случае речь идет о предупреждении отклонений в развитии и поведении посредством информирования родителей и воспитателей. Предметом информирования являются причины возникновения отклонений, признаки, свидетельствующие об их наличии, а также возможные последствия для дальнейшего развития ребенка, во втором случае имеется в виду ознакомление родителей и воспитателей с различными областями психологических знаний, способствующих самопознанию, познанию окружающих людей и сферы человеческих взаимоотношений.

Тематическое содержание просветительской работы определяется как по запросам родителей и воспитателей, так и по инициативе психолога. Обсуждение некоторых проблемных вопросов заранее планируется психологом. Для родителей это темы, связанные с адаптацией к дошкольному учреждению, готовностью к школе, техническими, информационными и игровыми средствами (телевидение, видео, компьютер, игровые компьютерные приставки, пейджеры). Для воспитателей —

реализация основной общеобразовательной программы дошкольного образования, симптоматика нарушений и отклонений в развитии детей, общие и специальные способности (детская одаренность). Данная тематика обусловлена анализом наиболее часто встречающихся запросов.

Направление «Психологическая профилактика».

Цель: предотвращение возможных проблем в развитии и взаимодействии участников воспитательно-образовательного процесса.

В рамках реализации данного направления педагог-психолог заботится о создании психологически благоприятного климата в ДОУ, комфортных условий для участников образовательно-воспитательного процесса: детей и педагогов. Особое внимание уделяет стилю взаимодействия взрослых и детей, изучение которого включает и личностные особенности педагогов.

2.2 Психологическое сопровождение реализации Основной общеобразовательной Программы – образовательной Программы дошкольного образования МАДОУ по освоению образовательных областей в соответствии с ФГОС

Рабочая программа педагога-психолога обеспечивает реализацию пяти направлений развития детей: познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое и физическое.

К сфере профессиональной компетентности педагога-психолога относятся следующие образовательные области:

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование 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.).

Поддерживать детское любопытство и развивать интерес детей к совместному со взрослым и самостоятельному познанию:

1. Развивать познавательные и речевые умения по выявлению свойств, качеств и отношений объектов окружающего мира (предметного, природного, социального), способы обследования предметов;
2. Формировать представления о сенсорных эталонах: цветах спектра, геометрических фигурах, отношениях по величине и поддерживать использование их в самостоятельной деятельности (наблюдении, игре-экспериментировании, развивающих, коррекционных, дидактических играх и других видах деятельности).

3. Обогащать представления об объектах ближайшего окружения и поддерживать стремление отражать их в разных продуктах детской деятельности.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками. Способствовать установлению положительных контактов между детьми, основанных на общих интересах к действиям. Развивать эмоциональную отзывчивость.

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни.

Развивать у детей потребность в двигательной активности. Целенаправленно развивать у детей физические качества: скоростно-силовые качества, быстроту реакции на сигналы и действие в соответствии с ними; содействовать развитию координации, общей выносливости, силы, гибкости; развивать у детей умение согласовывать свои действия с движениями других: начинать и заканчивать упражнения одновременно, соблюдать предложенный темп; самостоятельно выполнять простейшие построения и перестроения, уверенно, в соответствии с указаниями;

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания

персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной, и др.).

Формировать сенсорный опыт и развивать положительный эмоциональный отклик детей на эстетические свойства и качества предметов, на эстетическую сторону явлений природы и окружающего мира.

Формировать умения внимательно рассматривать картинку, народную игрушку, узнавать в изображенном знакомые предметы и объекты, устанавливать связь между предметами и их изображением в рисунке, лепке; понимать сюжет, эмоционально откликаться, реагировать, сопереживать героям; привлечь внимание к некоторым средствам выразительности.

Образовательная деятельность основана на организации педагогом-психологом видов деятельности, заданных ФГОС дошкольного образования.

Игровая деятельность является ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста. В организованной образовательной деятельности она выступает в качестве основы для интеграции всех других видов деятельности ребенка дошкольного возраста. В младшей и средней группах детского сада игровая деятельность является основой решения всех образовательных задач. Игровая деятельность представлена в образовательном процессе в разнообразных формах - это дидактические и сюжетно-дидактические, развивающие, подвижные игры, игры-путешествия, игровые проблемные ситуации, игры-инсценировки, игры-этюды и пр.

Коммуникативная деятельность направлена на решение задач, связанных с развитием свободного общения детей и освоением всех компонентов устной речи, освоение культуры общения и этикета, воспитание толерантности, подготовки к обучению грамоте (в старшем дошкольном возрасте).

Познавательно-исследовательская деятельность включает в себя широкое познание детьми объектов живой и неживой природы, предметного и социального мира (мира взрослых и детей, деятельности людей, знакомство с семьей и взаимоотношениями людей, городом, страной и другими странами), безопасного поведения, освоение средств и способов познания (моделирования, экспериментирования), сенсорное и математическое развитие детей.

Конструирование и изобразительная деятельность детей развитием способности художественного восприятия. Художественное восприятие произведений искусства существенно обогащает личный опыт дошкольников, обеспечивает интеграцию между познавательно-исследовательской, коммуникативной и продуктивной видами деятельности.

Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов требует особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка.

2.3 Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы.

Технологии личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми.

Характерные особенности:

- 1) смена педагогического воздействия на педагогическое взаимодействие; изменение направленности педагогического «вектора» — не только от взрослого к ребенку, но и от ребенка к взрослому;
- 2) основной доминантой является выявление личностных особенностей каждого ребенка как индивидуального субъекта познания и других видов деятельности;
- 3) содержание образования не должно представлять собой только лишь набор социокультурных образцов в виде правил, приемов действия, поведения, оно должно включать содержание субъектного опыта ребенка как опыта его индивидуальной жизнедеятельности, без чего содержание образования становится обезличенным, формальным, невостребованным.

Характерные черты личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми в ДОУ:

- 1) создание педагогом условий для максимального влияния образовательного процесса на развитие индивидуальности ребенка (актуализация субъектного опыта детей);
- 2) оказание помощи в поиске и обретении своего индивидуального стиля и темпа деятельности, раскрытии и развитии индивидуальных познавательных процессов и интересов;
- 3) содействие ребенку в формировании положительной Я-концепции, развитии творческих способностей, овладении умениями и навыками самопознания.

Интегрированные свойства личности педагога, которые в основном определяют успешность в личностно-ориентированном взаимодействии:

- 1) *Социально-педагогическая ориентация* — осознание педагогом необходимости отстаивания интересов, прав и свобод ребенка на всех уровнях педагогической деятельности.
- 2) *Рефлексивные способности*, которые помогут педагогу остановиться, оглянуться, осмыслить то, что он делает: «Не навредить!»
- 3) *Методологическая культура* — система знаний и способов деятельности, позволяющих грамотно, осознанно выстраивать свою деятельность в условиях выбора образовательных альтернатив; одним из важных элементов этой культуры является умение педагога мотивировать деятельность воспитанников.

Составляющие педагогической технологии:

Построение субъект-субъектного взаимодействия педагога с детьми, которое требует от педагога высокого профессионального мастерства, развитой педагогической рефлексий способности конструировать педагогический процесс на основе педагогической диагностики.

- 1) Построение педагогического процесса на основе педагогической диагностики, которая представляет собой набор специально разработанных информативных методик и тестовых заданий, позволяющих педагогу в повседневной жизни детского сада диагностировать реальный уровень развития ребенка, находить пути помощи ребенку в его развитии (задания направлены на выявление успешности освоения содержания различных разделов программы, на определение уровня владения ребенком позиции субъекта, на возможность отслеживания основных параметров эмоционального благополучия ребенка в группе сверстников, на выявление успешности формирования отдельных сторон социальной компетентности (экологическая воспитанность, ориентировка в предметном мире и др.).
- 2) Осуществление индивидуально-дифференцированного подхода, при котором педагог дифференцирует группу на типологические подгруппы, объединяющие детей с общей социальной ситуацией развития, и конструирует педагогическое воздействие в подгруппах путем создания дозированных по содержанию, объему, сложности, физическим, эмоциональным и психическим нагрузкам заданий и образовательных ситуаций (цель индивидуально-дифференцированного подхода — помочь ребенку максимально реализовать свой личностный потенциал, освоить доступный возрасту социальный опыт; в старших группах конструирование педагогического процесса требует дифференциации его содержания в зависимости от половых интересов и склонностей детей).
- 3) Творческое конструирование педагогом-психологом разнообразных образовательных ситуаций (игровых, практических, театрализованных и т.д.), позволяющих воспитывать гуманное отношение к живому, развивать любознательность, познавательные, сенсорные, речевые, творческие способности. Наполнение повседневной жизни группы интересными делами, проблемами, идеями, включение каждого ребенка в содержательную деятельность, способствующую реализации детских интересов и жизненной активности.
- 4) Нахождение способа педагогического воздействия для того, чтобы поставить ребенка в позицию активного субъекта детской деятельности (использование игровых ситуаций, требующих оказания помощи любому персонажу, использование дидактических игр, моделирования, использование в старшем дошкольном возрасте занятий по интересам, которые не являются обязательными, а предполагают объединение

взрослых и детей на основе свободного детского выбора, строятся по законам творческой деятельности, сотрудничества, сотворчества).

- 5) Создание комфортных условий, исключающих «дидактический синдром», заорганизованность, излишнюю регламентацию, при этом важны атмосфера доверия, сотрудничества, сопереживания, гуманистическая система взаимодействия взрослых и детей во взаимоувлекательной деятельности (этим обусловлен отказ от традиционных занятий по образцу, ориентированных на репродуктивную детскую деятельность, формирование навыков).
- 6) Предоставление ребенку свободы выбора, приобретение индивидуального стиля деятельности (для этого используются методика обобщенных способов создания поделок из разных материалов, а также опорные схемы, модели, пооперационные карты, простейшие чертежи, детям предоставляется широкий выбор материалов, инструментов).
- 7) Сотрудничество педагогического коллектива детского сада с родителями (выделяются три ступени взаимодействия: создание общей установки на совместное решение задач воспитания; разработка общей стратегии сотрудничества; реализация единого согласованного индивидуального подхода к ребенку с целью максимального развития его личностного потенциала).
- 8) Организация материальной развивающей среды, состоящей из ряда центров (сенсорный центр, центр сюжетной игры, центр строительства, центр искусства и др.), которая способствовала бы организации содержательной деятельности детей и соответствовала бы ряду показателей, по которым педагог может оценить качество созданной развивающей предметно-игровой среды и степень ее влияния на детей (включенность всех детей в активную самостоятельную деятельность; низкий уровень шума в группе; низкая конфликтность между детьми; выраженная продуктивность самостоятельной деятельности детей; положительный эмоциональный настрой детей, их жизнерадостность, открытость).
- 9) Интеграция образовательного содержания программы.

Информационно - коммуникативные технологии.

В МАДОУ применяются информационно-коммуникационные технологии с использованием мультимедийных презентации, клипов, видеофильмов, которые дают возможность педагогу выстроить объяснение с использованием видеофрагментов.

Основные требования при проведении занятий с использованием компьютеров, интерактивных устройств:

- 1) образовательная деятельность должна быть четко организована и включать многократное переключение внимания детей на другой вид деятельности;

- 2) на образовательной деятельности дети должны не просто получить какую-то информацию, а выработать определенный навык работы с ней или получить конечный продукт (продукт должен быть получен за одно занятие, без переноса части работы, так как у детей происходит ослабление мотивации в процессе длительной работы);
- 3) на образовательной деятельности не рекомендуется использовать презентации и видеоматериалы, пропагандирующие применение физической силы к персонажам, программный продукт, с одной стороны, должен критически реагировать на неправильные действия ребенка, а с другой — реакция не должна быть очень острой;
- 4) перед образовательной деятельностью должна быть проведена специализированная подготовка — социально-ориентированная мотивация действий ребенка.

В работе с педагогами и родителями МАДОУ, ИКТ используется для создания памяток, буклетов, фотогаллерей, и пр. документов, содержащих материалы по проблемам развития, обучения и воспитания детей, с последующим размещением их в детском саду и на интернет – сайте учреждения. Консультирование родителей, педагогов используя возможности Интернета. Создание презентаций при подготовке к совместным мероприятиям с педагогами, родителями.

Основные методы коррекционно – развивающих воздействий:

- Игровая терапия. Это метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. Игра способствует созданию близких отношений, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предметами.
- Арт-терапия. Арт-терапия представляет собой метод коррекции и развития посредством творчества. Причем, важен сам процесс, а не конечный продукт и его оценка. Техники арт-терапии дают возможность относительно безболезненного доступа к глубинному психологическому материалу, стимулируют проработку бессознательных переживаний, обеспечивая дополнительную защищенность и снижая сопротивление изменениям.
- Песочная терапия. Песочница является хорошим диагностическим средством, которое помогает эффективно преодолеть самые разные личностные проблемы, снять внутреннее напряжение. Песочная терапия помогает высвободить и понять свое подлинное Я, способствует восстановлению своей психической целостности. Ребенок часто не умеет выражать свои тревоги и страхи словами. Сделать это помогает песочная терапия для детей дошкольного возраста. Ребенок проигрывает волнующую его ситуацию с помощью игрушечных персонажей, создает картину собственного мира из песка, тем самым

освобождаясь от напряжения. Играя в песке с различными фигурками, ребенок имеет возможность изменить некомфортную для него ситуацию или состояние в игровой форме, таким образом приобретая опыт самостоятельного решения проблем как внутренних, так и внешних. Полученный опыт малыш переносит в реальность.

- Психогимнастика. Помогает преодолеть двигательный автоматизм, позволяет снять мышечные зажимы, развивает мимику и пантомимику. Дает возможность освоить элементы техники выразительных движений. Этюды на выразительность жестов и тренировку отдельных групп мышц способствуют развитию и осознаний эмоциональных реакций. В результате дети лучше чувствуют и осознают свое тело, свои чувства и переживания, могут более адекватно их выразить, что создает дополнительные условия для развития. Кроме того, выразительные движения являются неотъемлемым компонентом эмоциональной, чувственной сферы человека, так как нет такой эмоции, переживания, которые бы не выражались в телесном движении. В результате дети лучше чувствуют и осознают свое тело, свои чувства и переживания, могут более адекватно и выразить, что создает дополнительные условия для развития.
- Релаксационные упражнения. Направлены на формирование произвольного внимания, дифференцированных двигательных и психических реакций, что придает психомоторному развитию ребенка своеобразную равномерность. Метод нормализует гипертонус и гипотонус мышц, способствует снятию синкинезий и мышечных зажимов. Развивает чувство своего тела, способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации от самого тела.
- Игры по развитию сенсомоторики и тактильной чувствительности.
- Упражнения для развития познавательных процессов. Направлен на развитие познавательных способностей детей: памяти, внимания, мышления; развивает самоконтроль и произвольность. Позволяет максимально развивать способности каждого ребенка, а именно: совершенствовать умение различать и называть предметы ближайшего окружения, упражнять группировать однородные предметы, выделять и выбирать предметы с заданным свойством и пр.
- Сказкотерапия. Естественный способ социализации ребенка, научение распознавать разные опасности и справляться с ними. Через сказку происходит передача культурного и художественного – образного наследия человечества. Главная цель – максимально способствовать личностному развитию детей и их социальной адаптации. По средствам сказкотерапии можно работать с проблемами агрессии, неуверенности в себе, тревожности и страхов, застенчивости и стыдливости, лживости а так же разного рода психосоматическими заболеваниями.

2.4. Взаимодействие педагога-психолога с семьями воспитанников.

Работа с родителями и семьёй в целом представляет собой важное направление в деятельности педагога-психолога, т.к. именно в семье осуществляется воспитание и социализация ребёнка.

При анализе контингента семей выявлено, что дети МАДОУ воспитываются в семьях различного социального статуса, имеющих разный уровень образования. Эти данные учитываются при организации взаимодействия педагога-психолога с родителями воспитанников, которое направлено на создание доброжелательной, психологически комфортной атмосферы в МАДОУ, установление взаимопонимания и создание условий для сотрудничества с родителями.

Основные формы взаимодействия с семьёй

Знакомство с семьёй: анкетирование, консультирование

Информирование родителей о ходе образовательного процесса: дни открытых дверей, индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, оформление информационных стендов, организация выставок детского творчества, создание памяток.

Совместная деятельность: привлечение родителей к организации гостиных, к участию в детской исследовательской и проектной деятельности.

Содержание направлений работы с семьёй по образовательным областям

Образовательная область «Физическое развитие»

-Объяснять родителям, как образ жизни семьи воздействует на сохранение психического здоровье ребенка.

-Информировать родителей о факторах, влияющих на психическое здоровье ребенка. Помогать родителям сохранять и укреплять психическое здоровье ребенка.

-Ориентировать родителей на совместное с ребенком чтение литературы, посвященной сохранению и укреплению здоровья, просмотр соответствующих художественных и мультипликационных фильмов.

-Совместно с родителями создавать индивидуальные программы сохранения и укрепления психического здоровья детей и поддерживать семью в их реализации.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»

-Знакомить родителей с достижениями и трудностями общественного воспитания в детском саду.

-Показывать родителям значение матери, отца, а также дедушек и бабушек, воспитателей, детей (сверстников, младших и старших детей) в развитии взаимодействия ребенка с социумом, понимания социальных норм поведения. Подчеркивать ценность каждого ребенка для общества вне зависимости от его индивидуальных особенностей и этнической принадлежности.

-Заинтересовывать родителей в развитии игровой деятельности детей, обеспечивающей успешную социализацию, усвоение тендерного поведения.

- Помогать родителям осознавать негативные последствия деструктивного общения в семье, исключая родных для ребенка людей из контекста развития. Создавать у родителей мотивацию к сохранению семейных традиций и зарождению новых.
- Поддерживать семью в выстраивании взаимодействия ребенка с незнакомыми взрослыми и детьми в детском саду (например, на этапе освоения новой предметно-развивающей среды детского сада, группы - при поступлении в детский сад, переходе в новую группу, смене воспитателей и других ситуациях), вне его (например, входе проектной деятельности).
- Изучать особенности общения взрослых с детьми в семье. Обращать внимание родителей на возможности развития коммуникативной сферы ребенка в семье и детском саду.
- Рекомендовать родителям использовать каждую возможность для общения с ребенком, поводом для которого могут стать любые события и связанные с ними эмоциональные состояния, достижения и трудности ребенка в развитии взаимодействия с миром и др.
- Показывать родителям ценность диалогического общения с ребенком, открывающего возможность для познания окружающего мира, обмена информацией и эмоциями. Развивать у родителей навыки общения, используя коммуникативные тренинги и другие формы взаимодействия. Побуждать родителей помогать ребенку устанавливать взаимоотношения со сверстниками, младшими детьми; подсказывать, как легче решить конфликтную (спорную) ситуацию.
- Привлекать родителей к сотрудничеству, способствующему развитию свободного общения взрослых с детьми в соответствии с познавательным и потребностями дошкольников.

Образовательная область «Познавательное развитие».

- Обращать внимание родителей на возможности интеллектуального развития ребенка в семье и детском саду.
- Ориентировать родителей на развитие у ребенка потребности к познанию, общению со взрослыми и сверстниками. Обращать их внимание на ценность детских вопросов. Побуждать находить на них ответы посредством совместных с ребенком наблюдений, экспериментов, размышлений, чтения художественной и познавательной литературы, просмотра художественных, документальных видеофильмов.
- Показывать пользу прогулок и экскурсий для получения разнообразных впечатлений, вызывающих положительные эмоции и ощущения (зрительные, слуховые, тактильные и др.).
- Привлекать родителей к совместной с детьми исследовательской, проектной и продуктивной деятельности в детском саду и дома, способствующей возникновению познавательной активности.

Образовательная область «Речевое развитие»

-Рекомендовать родителям произведения, определяющие круг семейного чтения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка.

-Ориентировать родителей в выборе художественных и мультипликационных фильмов, направленных на развитие ребенка.

-Побуждать поддерживать детское сочинительство.

Образовательная область «Художественно - эстетическая»

-Раскрывать возможности музыки как средства благоприятного воздействия на психическое здоровье ребенка. На примере лучших образцов семейного воспитания показывать родителям влияние семейного досуга (праздников, концертов, домашнего музицирования и др.) на развитие личности ребенка, детско-родительских отношений

-Знакомить с возможностями детского сада, а также близлежащих учреждений дополнительного образования и культуры в художественном воспитании детей.

-Ориентировать родителей на совместное рассматривание зданий, декоративно-архитектурных элементов, привлечение внимания ребенка на прогулках и экскурсиях; показывать ценность общения по поводу увиденного и др.

2.5. Образовательная деятельность по профессиональной коррекции нарушений развития детей.

Характеристика детей с общим недоразвитием речи.

Тяжелое недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начала речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5ти годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании речи обращённой. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает. Однако дети недостаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с ТНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно - временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.

Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Основные направления работы по коррекции общего недоразвития речи 3-го уровня, задачи и содержание коррекционно - развивающего обучения планируются с учётом потенциальных речевых и психологических возможностей детей и составляют:

- развитие понимания речи;
 - активизация речевой деятельности и развитие лексико - грамматических средств языка;
 - развитие произносительной стороны речи;
 - развитие самостоятельной фразовой речи;
 - подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.
- языковым нормам по всем параметрам.
- Свободно составлять рассказы, пересказы;
 - Владеть навыками творческого рассказывания;
 - Адекватно употреблять в самостоятельной речи простые и сложные предложения, усложняя их придаточными причинами и следствия, однородными членами предложения и т.д.;

- Понимать и использовать в самостоятельной речи простые и сложные предлоги;
- Понимать и применять в речи все лексико-грамматические категории слов;
- Овладеть навыками словообразования разных частей речи, переносить эти навыки на другой лексический материал;
- Оформлять речевое высказывание в соответствии с фонетическими нормами русского языка;
- Овладеть правильным звуко-слоговым оформлением речи;
- Должно быть достаточно развито фонематическое восприятие;
- Сформированы первоначальные навыки звукового и слогового анализа и синтеза, графо-моторные навыки.
- Также сформированы элементарные навыки письма и чтения (печатания букв, слогов, слов и коротких предложений).

Условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в МАДОУ.

В процессе образовательной деятельности в дошкольном учреждении гибко сочетается индивидуальный и дифференцированный подходы; это способствует тому, чтобы все дети принимали участие в жизни коллектива.

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, то есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка (культурные ландшафты, физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая, игротека, музыкально-театральная среда и др.)

Организация воспитания и обучения дошкольников с ОВЗ предполагает внесение изменений в формы коррекционно-развивающей работы. Для большинства детей характерны моторные трудности, двигательная расторможенность, низкая работоспособность, что требует внесения изменений в планирование образовательной деятельности в режим дня.

Большинству детей с ОВЗ необходим адаптационный период. Адаптация – это часть приспособительных реакций ребенка, который может испытывать трудности при вхождении в интеграционное пространство (не вступает в контакт, не отпускает родителей, отказывается от еды, игрушек и др.) В этот период воспитатель должен снять стресс, обеспечить положительное эмоциональное состояние дошкольника, создать спокойную обстановку, наладить контакт с ребенком и родителями.

При планировании работы используются наиболее доступные методы:

- наглядные;
- практические;
- словесные.

Психологи показали, что чем большее количество анализаторов использовалось в процессе изучения материала, тем полнее, прочнее знания. Выбор альтернативных методов создает условия, способствующие эффективности процесса обучения. Вопрос о рациональном выборе системы методов и отдельных методических приемов решается педагогом в каждом конкретном случае.

Характеристика задержки психического развития.

В русле специальной дошкольной педагогики и психологии *задержкой психического развития* определяют наиболее распространенное отклонение в психофизическом развитии. Задержка психического развития представляет собой полиморфное нарушение, так как у одной группы детей может страдать работоспособность, у другой — мотивация к познавательной деятельности. Многообразие проявлений ЗПР определяется также глубиной повреждений и/или различной степенью незрелости мозговых структур.

Систематизация исследований отечественных психологов и дефектологов, касающихся закономерностей развития психики детей раннего и дошкольного возраста, позволила У. В. Ульяновой выделить основные группы причин, обуславливающих ее нарушения:

1. Причины, обусловленные органическими нарушениями, которые задерживают нормальное функционирование мозга и препятствуют его своевременному развитию.
2. Причины, обусловленные дефицитом общения, стимулирующего задержку усвоения общественного опыта.
3. Причины, обусловленные дефицитом соответствующей возрасту деятельности, что лишает ребенка возможности полноценного освоения общественного опыта и, как следствие, затрудняет реализацию возрастных возможностей психического развития.
4. Причины, обусловленные бедностью ближайшей среды развития.
5. Причины, обусловленные травмирующим воздействием микросреды.
6. Причины, обусловленные некомпетентностью окружающих ребенка взрослых.

Необходимо учитывать, что неполноценное развитие психики ребенка может обуславливаться как действием одной группы причин, так и их сочетанием. Поэтому при изучении индивидуального пути развития ребенка обычно выявляется присутствие суммарного негативного воздействия как

биологических, так и социальных факторов.

Наибольшее распространение получила классификация задержки психического развития, предложенная К. С. Лебединской.

К. С. Лебединская выделяет четыре основных варианта ЗПР:

- конституционального происхождения;
- соматогенного происхождения;
- психогенного происхождения;
- церебрально-органического генеза.

Структура каждого варианта ЗПР отличается своеобразным соотношением интеллектуальных и эмоционально-волевых нарушений.

- ЗПР конституционального генеза. Для него характерны проявления гармонического психического инфантилизма и нарушения познавательной деятельности, обусловленные, прежде всего незрелостью мотивационной сферы, преобладанием игровых интересов.

- ЗПР соматогенного генеза. В эту группу входят задержки развития, возникающие в результате истощающего действия соматических заболеваний на организм, нарушения питания клеток головного мозга, как следствие, замедление темпа созревания и развития структурно-функциональных мозговых систем.

- ЗПР психогенного генеза – нарушения развития, вызванные неблагоприятным влиянием социальной среды, условиями воспитания ребенка. Эта группа объединяет формирование личности ребенка по истерическому типу, по неустойчивому типу, развитие в условиях безнадзорности или повышенной опеки, чрезмерное потакание всем капризам ребенка, отношение к нему как к вундеркинду. У детей не формируются познавательные интересы, интеллектуальные склонности и установки, чувство долга и ответственности, не развивается способность к торможению непосредственных чувств и желаний.

- ЗПР церебрально-органического генеза – группа объединяет задержки развития, возникшие в результате органической недостаточности мозга и характеризующиеся как недоразвитием личной сферы по типу органического инфантилизма, так и нарушением познавательной деятельности.

Классификация задержки психического развития

Формы ЗПР	Клинико-психологические проявления	Нейропсихологические особенности
-----------	------------------------------------	----------------------------------

Психо- физический инфантилизм	Относительная сформированность психических процессов, но замедленный темп их становления. Недоразвитие мотивации учебной деятельности. Личностная незрелость.	Нарушение динамики умственной работоспособности. Снижение объема памяти и внимания вследствие недостаточной мотивации деятельности.
Соматогенная форма ЗПР	Сформированность психических процессов. Астения, раздражительная слабость.	Снижение динамики умственной работоспособности. Повышенная истощаемость внимания. Уменьшение объема памяти в зрительной и слуховой модальностях.
Психогенная форма ЗПР	При сохранности психических процессов выраженное снижение мотивации учебной деятельности. Снижение продуктивности учебной деятельности в связи с патологическим развитием личности (тревожная мнительность, эгоцентризм и др.).	Возможна «иррегулярность» в психическом развитии. Неравномерное развитие психических процессов.
ЗПР церебрально- органического генеза	Недоразвитие психических процессов и функций, что приводит к нарушению интеллектуальной продуктивности. Частичное (парциальное) недоразвитие отдельных	Нарушение умственной работоспособности. Недоразвитие устойчивости, переключения, объема внимания. Снижение объема памяти во всех модальностях. Недоразвитие ориентировочной основы деятельности. Недоразвитие зрительно-пространственного гнозиса и праксиса Выраженная дефицитарность в

	психических функций.	развитии свойств: памяти, гнозиса, праксиса	отдельных внимания,
--	----------------------	---	------------------------

Н. А. Цыпина и др., занимавшиеся изучением особенностей развития детей с ЗПР, выявили их специфические особенности. Общий запас знаний и представлений об окружающем у детей с ЗПР узок и ограничен. Активный и пассивный словарный запас беден, дети испытывают трудности при звуковом анализе слов. Вследствие высокой истощаемости отмечается низкая работоспособность. Внимание неустойчивое, присутствуют трудности сосредоточения. Гораздо легче выполняются задания, требующие включения наглядно-действенного мышления по сравнению со словесно-логическим. Нарушено развитие всех видов памяти. Дети с ЗПР не умеют использовать какие-либо дополнительные вспомогательные средства запоминания. При выполнении задания ребенок нуждается в помощи взрослого для усвоения способа действия и осуществления переноса усвоенного способа на другие предметы. Тем не менее, дети с ЗПР проявляют способность принимать помощь, усваивать принцип действия и его перенос.

Выявлены особенности нравственной сферы личности детей с ЗПР. Они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, социальные эмоции формируются с трудом. В отношениях со сверстниками, как и с близкими взрослыми, эмоционально «теплых» отношений часто не бывает, эмоции поверхностны и неустойчивы. Свои особенности имеет и двигательная сфера. Дети с ЗПР обнаруживают отставание в физическом развитии, техника основных видов движений нарушена, особенно в таких характеристиках, как точность, координация, сила и т. д. Основные нарушения касаются мелкой моторики, зрительно-моторной координации.

Одной из основных особенностей ЗПР является неравномерность нарушения психических функций. Например, мышление может быть сохранено по сравнению со вниманием, памятью или умственной работоспособностью. Выявленные отклонения у детей с ЗПР отличаются изменчивостью и неустойчивостью. Мотивация учебной деятельности у них формируется трудно, в связи с чем неудачи в школе либо просто не замечаются ими, либо вызывают стойкое негативное отношение к учебе в частности и к любой деятельности, требующей определенных усилий, в общем.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с задержкой психического развития.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ЗПР определяется в соответствии с их образовательными потребностями, обусловленными возрастом, степенью и многообразием нарушений, а также социально-культурными условиями жизни и воспитания.

Е. А. Стребелева выделяет специфические образовательно-воспитательные потребности детей с ЗПР. Прежде всего, необходимо учитывать, что такие дети особо нуждаются в постоянно поддерживаемой взрослыми ситуации успеха. Она должна относиться как к предметно-практической деятельности, в которой ребенок смог бы усваивать и переносить способы и навыки в новые ситуации, так и к межличностному взаимодействию. Неразвитость и специфичность коммуникативных потребностей детей с ЗПР требует параллельного ведения индивидуальной и коллективной работы. Наравне с познавательным должно идти эмоциональное развитие детей с ЗПР, что обусловлено незрелостью эмоционально-нравственной сферы личности этих детей.

Учет таких специфических потребностей будет способствовать безболезненной социализации детей.

Педагог-психолог акцентирует свое внимание на коррекции и развитии эмоциональной сферы и поведения детей, на развитии потребности в общении. В индивидуальную работу включаются и занятия по коррекции познавательной сферы в соответствии с результатами диагностики.

Одно из основных мест в коррекционной работе должно отводиться всем формам ручной деятельности, включая рисование, лепку, аппликацию, конструирование, работу с мозаикой, пальчиковую гимнастику, шитье и т. д.

В рисовании можно использовать следующие игры-упражнения:

- срисовывание с образца;
- работа с трафаретами;
- обведение контура, обведение по внешнему и внутреннему контуру;
- раскрашивание и штриховка.

В аппликации используется метод отрыва (без использования ножниц), и метод вырезывания. Развитие навыков работы с ножницами выступает как самостоятельный вид деятельности.

Обосновывая взаимосвязь развития движений пальцев и интеллекта детей, А. Л. Сиротюк предлагает использовать пальчиковую гимнастику как метод коррекции интеллекта детей. Цель занятий — синхронизация работы

полушарий головного мозга, развитие потенциальных способностей, памяти, внимания, речи, мышления. В программу развития интеллекта старших дошкольников включаются методы кинезиологии.

Детям с ЗПР полезны игры-упражнения, направленные на развитие тактильной чувствительности:

- в емкости с крупой (фасолью, пшеном или рисом) прячется мелкая игрушка, задача ребенка — найти ее и описать, не доставая;
- сортировка смешанных круп по отдельным коробочкам;
- выкладывание фигурок из круп;
- игры с кусочками различных материалов и тканей и т. д.

Используются игры с различными видами конструктора, палочками, пазлами, мозаикой и т. д.

Особого внимания требует развитие речевого опосредования действий детей. Используются следующие приемы:

- поощрение и поддержка правильных ответов на этапе ориентировки в задании;
- проговаривание вместе с ребенком того, что он будет делать, а также последовательности действий;
- повторение ребенком задания вслух;
- вспомнить и повторить задание после того, как оно выполнено;
- привлечение ребенка в качестве помощника другим детям.

В работе с детьми с ЗПР широко применяются дидактические игры, которые способствуют формированию самоконтроля, освоению сенсорных эталонов и навыков учебной деятельности. В книге А. А. Катаевой и Е. А. Стребелевой представлены дидактические игры, с помощью которых специалисты могут решать различные коррекционные задачи:

- формирование сотрудничества ребенка со взрослым и овладение способами усвоения общественного опыта;
- развитие ручной моторики;
- сенсорное воспитание;
- развитие мышления;
- развитие речи.

Ценность дидактической игры состоит в том, что сам процесс обучения она делает эмоциональным, при достаточно большом количестве повторений сохраняет интерес ребенка к заданию. Это особенно важно в работе с детьми с ЗПР.

Характеристика нарушений при умственной отсталости.

Умственно отсталые — это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных, процессов (активного восприятия, произвольной памяти, словесно-логического мышления, речи и др.).

Для умственно отсталых характерно наличие патологических черт в эмоциональной сфере: повышенной возбудимости или, наоборот, инертности; трудностей формирования интересов и социальной мотивации деятельности.

У многих умственно отсталых детей наблюдаются нарушения в физическом развитии: дисплазии, деформации формы черепа и размеров конечностей, нарушение общей, мелкой и артикуляционной моторики, трудности формирования двигательных автоматизмов.

Понятие «умственная отсталость» включает в себя такие формы нарушений, как «олигофрения» и «деменция».

Олигофрения (от греч. *olugos* — малый, *phren* — ум) — особая форма психического недоразвития, возникающая вследствие различных причин: патологической наследственности, хромосомных aberrаций (от лат. *aberratio* — искажение, ломка), природовой патологии, органического поражения центральной нервной системы во внутриутробном периоде или на самых ранних этапах постнатального развития.

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит непрогредиентный (непрогрессирующий) характер. Действия вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок способен к развитию, которое подчинено общим закономерностям формирования психики, но имеет свои особенности, обусловленные типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями.

Деменция (от лат. *dementia* — безумие, слабоумие) — стойкое ослабление познавательной деятельности, приводящее к снижению критичности, ослаблению памяти, упрощению эмоций. Деменция носит прогредиентный характер, т. е. наблюдается медленное прогрессирование болезненного процесса.

В детском возрасте деменция может возникнуть в результате органических заболеваний мозга при шизофрении, эпилепсии, воспалительных заболеваниях мозга (менингоэнцефалитах), а также вследствие травм мозга (сотрясений и ушибов).

В соответствии с международной классификацией (МКБ-9) выделяют 3

степени умственной отсталости:

1. дебильность — относительно легкая, неглубокая умственная отсталость;
2. имбецильность — глубокая умственная отсталость;
3. идиотия — наиболее тяжелая, глубокая умственная отсталость.

Психопатологическая структура нарушения при олигофрении характеризуется тотальностью и иерархичностью недоразвития психики и интеллекта. По структуре клинической картины выделяют неосложненные и осложненные формы олигофрении. Осложненные формы олигофрении обусловлены сочетанием недоразвития мозга с его повреждением. В этих случаях интеллектуальный дефект сопровождается рядом нейродинамических и энцефалопатических расстройств. Может иметь место также более выраженная степень недоразвития или повреждения локальных корковых функций, например, речи, гнозиса, праксиса, пространственных представлений, счетных навыков, чтения, письма. Подобная форма нередко имеет место у детей с церебральным параличом, а также у детей с гидроцефалией.

В отечественной психиатрии выделяют 3 группы этиологических (указывающих причину) факторов умственной отсталости.

1. неполноценность генеративных клеток родителей, наследственные заболевания родителей, патология эмбриогенеза.

2. патология внутриутробного развития (воздействия инфекций, интоксикаций, травм).

3. родовая травма и постнатальные поражения Центральной нервной системы.

Выделяются 3 диагностических критерия умственной отсталости:

1. клинический (наличие органического поражения головного мозга);
2. психологический (стойкое нарушение познавательной деятельности);
3. педагогический (низкая обучаемость).

Ядерные признаки умственной отсталости, возникшие в связи с органическим поражением мозга, косвенно отражаются на формировании личности и обуславливают специфику психического развития ребенка. К ядерным, первичным признакам умственной отсталости относят патологическую инертность нервных процессов, слабость замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга, чрезмерно широкую генерализацию раздражений.

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность (ориентировка) и замедленная обучаемость ребенка, т. е. его плохая

восприимчивость к новому.

Эти первичные нарушения оказывают влияние на развитие умственно отсталого ребенка с первых дней жизни. У многих детей задерживаются сроки развития статики и локомоций, причем часто задержка бывает весьма существенной, захватывающей не только весь первый, но и второй год жизни. Наблюдается отсутствие интереса к окружающему и реакций на внешние раздражители, общая патологическая инертность (что не исключает крикливости, беспокойства и т. п.). У детей не возникает эмоционального общения со взрослыми, отсутствует, как правило, «комплекс оживления». В дальнейшем у них не возникает интереса ни к игрушкам, подвешенным над кроваткой, ни к действиям с игрушками, находящимися в руках взрослого. Не происходит своевременного перехода к общению на основе совместных действий взрослого и ребенка с предметами, не возникает новой формы общения — жестового общения. Дети на первом году жизни не дифференцируют своих и чужих взрослых. Не развиваются действия с предметами, отсутствует хватание, что сказывается на развитии восприятия, тесно связанного в этот период с хватанием. Производя это действие, ребенок познает направление от своего тела к предмету, расстояние между собой и предметом, свойства предметов — величину, массу, форму. С отсутствием хватания связано также то, что у детей не формируется зрительно-двигательная координация.

Таким образом, развитие восприятия на первом году жизни у умственно отсталых детей чрезвычайно задерживается. Эта задержка не является первичным нарушением, она возникает как его следствие, однако настолько существенное, что отрицательно сказывается на последующем развитии всех психических процессов.

В начале дошкольного периода происходят некоторые сдвиги в овладении неспецифическими манипуляциями, которые проявляются, например, в том, что ребенок тянет игрушку в рот, но он не пытается ее рассматривать, не выполняет с ней практических действий (не стучит ею по ладошке и др.).

Предметные действия и предметная деятельность спонтанно в должной мере у умственно отсталого ребенка не формируются, интерес к предметному миру остается весьма низким, кратковременным. Ориентировка типа «Что это?» у детей долго не возникает. Без целенаправленного коррекционного воздействия дети 3—4 лет не овладевают ни специфическими видами детской деятельности, ни социальными формами поведения.

Восприятие, мышление и речь у детей этой категории оказываются при спонтанном развитии на очень низком уровне.

Таким образом, можно говорить о том, что в дошкольном возрасте умственно отсталый ребенок без специальной коррекционной работы минует два важных этапа в психическом развитии: развитие предметных действий и развитие общения с другими людьми. Этот ребенок мало контактен как со взрослыми, так и со своими сверстниками, он не вступает в ролевую игру и в какую-либо совместную деятельность с другими людьми. Все это отражается на накоплении социального опыта детей и на развитии высших психических функций — мышления, произвольной памяти, речи, воображения, самосознания, воли.

Однако тенденции развития ребенка с нарушениями интеллекта те же, что и нормально развивающегося. Некоторые нарушения — отставание в овладении предметными действиями, отставание и отклонение в развитии речи и познавательных процессов — в значительной мере носят вторичный характер. При своевременной правильной организации воспитания, возможно более раннем начале коррекционно-педагогического воздействия многие отклонения развития у детей могут быть скорректированы и даже предупреждены.

Характеристика детей с нарушением слуха.

Нарушения слуха в той или иной степени встречаются достаточно часто и у взрослых, и у детей разного возраста. Часто эти нарушения носят временный характер, например, при воспалении среднего уха (отитах), простудах, образовании серных пробок, при аномальном строении наружного и среднего уха (отсутствие или недоразвитие ушных раковин, заращение слуховых проходов, дефекты барабанной перепонки, слуховых косточек и др.), при экссудативных отитах. Такого рода нарушения слуха называются *кондуктивными*. Современная медицина (в том числе и отечественная) имеет в своем распоряжении разнообразные средства их устранения, как методами консервативного лечения, так и с помощью оперативного вмешательства. Как правило, в результате лечения, иногда длительного, слух восстанавливается.

Другую группу нарушений слуха составляют так называемые стойкие нарушения, связанные с поражением внутреннего уха — *сенсоневральная тугоухость и глухота*. При этих нарушениях современная медицина восстановить нормальный слух не в силах. Речь может идти лишь о

поддерживающей терапии, определенных профилактических мероприятиях, слухопротезировании (подборе индивидуальных слуховых аппаратов) и длительной систематической педагогической коррекции. К сенсоневральной тугоухости и глухоте может присоединяться и кондуктивный компонент, например, нарушения в среднем ухе. Такое поражение слуха называется *смешанным*, т. е. отмечается как необратимое сенсоневральное поражение внутреннего уха, и, как правило, обратимое нарушение в наружном или среднем ухе.

Стойкое необратимое снижение слуха может быть вызвано различными причинами. Так к факторам риска тугоухости и глухоты относятся: инфекционные и вирусные заболевания матери во время беременности (краснуха, грипп, цитомегаловирус, герпес, токсоплазмоз), токсикозы беременности, асфиксия новорожденного, внутричерепная родовая травма, гипербилирубинемия (более 20 ммоль/л), резус-конфликт, гемолитическая болезнь новорожденного, масса тела при рождении менее 1500 г, недоношенность, переносимость (гестационный возраст более 40 недель), применение препаратов с ототоксическим действием (антибиотиков аминогликозидного ряда — стрептомицина, мономицина, канамицина, гентамицина, амикацина и др., фуросемида, аспирина, хинина), назначаемых ребенку или матери вовремя беременности, наследственные заболевания у матери (в семье), сопровождающиеся поражением слухового анализатора, детские инфекции (паратит, скарлатина, корь и др.), эпидемический менингит, грипп, острые и хронические средние отиты, черепно-мозговая травма.

Даже незначительное, казалось бы, снижение слуха, наступившее в раннем детстве, отрицательно сказывается на формировании речи ребенка. При тяжелой тугоухости и глухоте без специального обучения ребенок вообще не овладевает речью. Это происходит потому, что он не слышит своего голоса, не слышит речи окружающих и, следовательно, не может ей подражать. Резкое недоразвитие речи или ее отсутствие затрудняют контакты неслышащего ребенка с окружающим миром, нарушают процесс формирования познавательной деятельности и в целом — его личности.

К категории детей с нарушениями слуха относятся дети, имеющие *стойкое* (т. е. необратимое, так как слух восстановить нельзя) *двустороннее* (на оба уха) нарушение слуховой функции, при котором обычное (на слух) речевое общение с окружающими затруднено (тугоухость) или невозможно (глухота). Эта категория детей представляет собой разнородную группу.

По состоянию слуха различают детей слабослышащих (страдающих тугоухостью) и глухих.

Тугоухость — стойкое понижение слуха, вызывающее затруднения в восприятии речи. Тугоухость может быть выражена в различной степени, от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. Детей с тугоухостью называют слабослышащими детьми.

Глухота — наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным. Глухие дети — это дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным.

По времени наступления снижения слуха дети делятся на две группы: ранооглохшие дети, т. е. те, которые потеряли слух на первом-втором году жизни или родились не слышащими; позднооглохшие дети, т. е. те, которые потеряли слух в 3—4 года и позже и сохранили речь в связи с относительно поздним возникновением глухоты; сам термин «позднооглохшие дети», хотя и является общепринятым, носит условный характер, так как данную группу детей характеризует не время наступления глухоты, а факт наличия речи при отсутствии слуха.

Позднооглохшие дети, в связи со своим своеобразием, составляют особую категорию детей со сниженным слухом.

По наличию или отсутствию дополнительных отклонений в развитии детей с нарушенным слухом можно отнести к одной из следующих групп:

1. дети, не имеющие дополнительных отклонений в развитии;
2. дети, имеющие дополнительные отклонения в развитии (одно или в сочетании): нарушение интеллекта, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы.

Как уже отмечалось, дефект слуха в первую очередь отрицательно влияет на формирование той психической функции, которая в наибольшей степени зависит от состояния слухового анализатора — на формирование речи.

Врожденная тугоухость, а также тугоухость, возникшая в доречевом периоде или в начальном периоде формирования речи, приводит к нарушению нормального речевого развития ребенка.

Глухота, врожденная или приобретенная в доречевом периоде, лишает ребенка возможности овладеть речью без специальных приемов обучения, а если речь уже начала формироваться, то ранняя глухота может повести к распаду недостаточно упрочившихся речевых навыков.

У позднооглохших детей степень сохранности речи зависит от времени

наступления глухоты (чем позже произошла потеря слуха, тем дольше будет сохраняться речь даже при отсутствии коррекционной помощи) и от условий последующего развития ребенка, в частности, от наличия (или отсутствия) специальной работы по сохранению и развитию речи.

По состоянию словесной речи среди детей с нарушенным слухом можно выделить:

1. неговорящих (необученные дети);
2. детей, в речи которых имеются отдельные слова (на начальном этапе обучения);
3. детей, имеющих короткую фразу с аграмматизмом;
4. детей с развернутой фразовой речью с аграмматизмом;
5. детей с нормальной фразовой речью, соответствующей возрасту.

При прочих равных условиях, чем меньше снижен слух у ребенка, тем выше уровень его речевого развития; чем позже возникает нарушение слуха, тем менее пагубно оно влияет на состояние речи ребенка. При своевременном начале коррекционной работы и ее систематическом и адекватном проведении в течение длительного времени уровень речевого развития даже глухого ребенка может быть максимально сближен с нормой. Степень и характер речевой недостаточности у детей с нарушениями слуха зависят от взаимодействия четырех основных факторов:

1. от степени снижения слуха,
2. от времени возникновения поражения слуха,
3. от наличия дополнительных отклонений в развитии,
4. от условий развития ребенка после поражения слуха.

Таким образом, дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу, характеризующуюся: степенью (тугоухость, выраженная в той или иной степени, и глухота) и характером (кондуктивная, сенсоневральная и смешанная тугоухость) нарушения слуха; временем, в котором произошло понижение слуха; уровнем речевого развития; наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии.

Потенциальные возможности детей с нарушениями слуха крайне велики. Дети, несмотря на то, что сегодня у медицины нет возможности вернуть им физический слух, могут максимально сближаться по уровню психомоторного и речевого развития с нормально слышащими сверстниками.

У дошкольников, не имеющих дополнительных отклонений в развитии, при целенаправленной и адекватной коррекционной работе,

приводящейся с первых месяцев жизни, уже к 3 — 5 годам, несмотря на тяжелую тугоухость и даже глухоту, можно максимально сблизить не только уровень их общего, но и речевого развития с возрастной нормой. В этом случае они владеют развернутой фразовой речью, свободно общаются со взрослыми и детьми, рассказывают об увиденном, случившемся, читают стихи, подпевают песенки. Эти дети хорошо понимают обращенную к ним речь, которую воспринимают слухозрительно, т. е. глядя на губы говорящего и одновременно слушая его с помощью индивидуальных слуховых аппаратов. Звучание их собственной речи, как правило, мало отличается от речи слышащих сверстников. Если посторонний человек не видит на ребенке индивидуальных слуховых аппаратов, которыми тот постоянно пользуется, то он даже не подозревает, что с малышом что-то не так, как у всех. Такие дети в дальнейшем, как правило, обучаются вместе со слышащими в детских садах и школах общего типа.

Столь же высокого уровня реабилитации можно достигнуть в ходе целенаправленной адекватной и своевременно начатой работы с позднооглохшими детьми (т. е. с теми, кто до потери слуха, наступившей в 3—4 года и позже, нормально слышал и говорил — владел фразовой речью). Если удастся сохранить речь ребенка и совершенствовать ее, а также быстро восстановить устную коммуникацию уже на иной сенсорной основе (зрительно-слуховой, зрительно-вибротактильной, зрительной), то позднооглохший дошкольник может удержаться в том детском коллективе, в котором он воспитывался до потери слуха, и может быть подготовлен к успешному обучению в условиях массовой школы.

Относительно высокий уровень общего и речевого развития может отмечаться у части слабослышащих детей с незначительным снижением слуха при благоприятных условиях их развития, даже если отсутствовало целенаправленное коррекционное воздействие в дошкольном возрасте.

Высокого уровня психомоторного и речевого развития также могут достигать дети с тяжелой тугоухостью и глухотой при относительно позднем начале обучения — в 2, 3, 4 года *при наличии ряда благоприятных факторов*. К ним относятся: интенсивное систематическое и адекватное состоянию ребенка обучение, активное участие семьи в его воспитании и обучении, высокие потенциальные возможности самого ребенка, его физическое состояние и личностные качества (активность, коммуникабельность, физическая выносливость, работоспособность и т. п.), дополнительная помощь дошкольнику (например, специальные часы для индивидуальной работы с ним, для занятий речевой ритмикой и т. п.).

Следует также особо подчеркнуть, что эффект коррекционного воздействия, а тем самым и реализация реабилитационного потенциала детей с нарушенным слухом во многом определяется своевременностью (с момента выявления степени и характера снижения слуха) качественного слухопротезирования и использования в занятиях с педагогом и дома различной качественной звукоусиливающей аппаратуры (при отсутствии медицинских противопоказаний к звукоусилению).

Особенности развития детей с ранним детским аутизмом.

Ранний детский аутизм (РДА) является одним из наиболее сложных нарушений психического развития и относится современными авторами к группе так называемых первазивных (т. е. всепроникающих) расстройств. Формируется этот синдром в своем полном виде к 2,5 — 3-летнему возрасту. Традиционно, характерные черты синдром раннего детского аутизма определяются следующим образом:

1. нарушение способности к установлению эмоционального контакта;
2. стереотипность в поведении. Она проявляется как выраженное стремление сохранить постоянство условий существования и непереносимость малейших его изменений; как наличие в поведении ребенка однообразных действий — моторных (раскачиваний, прыжков, постукиваний и т.д.), речевых (произнесение одних и тех же звуков, слов или фраз), стереотипных манипуляций каким-либо предметом, однообразных игр; пристрастий к одним и тем же объектам; стереотипных интересов;
3. совершенно особые нарушения речевого развития (мутизм, эхо- лалии, речевые штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица и др.), сутью которых является нарушение возможности использовать речь в целях коммуникации.

Повышенная чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам.

Состояние аутичных детей до года в целом рассматривается как спокойное и достаточно комфортное. Вместе с тем, склонность к сенсорному дискомфорту (возникающему в ответ, чаще всего, на интенсивные бытовые звуки и на тактильные раздражения), а также характерная сосредоточенность на неприятных впечатлениях отмечается у них уже на первом году жизни. Характерна не только легкость возникновения неприятных ощущений, но и

«застреваемость» на них, фиксация на негативных переживаниях, пугающих впечатлениях.

Особенность реакций на сенсорные стимулы проявляется и в другой, очень характерной тенденции развития, проявляющейся у таких детей уже в первые месяцы жизни. При недостаточной активности, направленной на обследование окружающего мира, и ограничении разнообразного сенсорного контакта с ним, наблюдается выраженная захваченность, очарованность отдельными определенными впечатлениями — тактильными, зрительными, слуховыми, вестибулярными, которые ребенок стремится получать вновь и вновь. Часто отмечается очень длительный период увлечения каким-то одним впечатлением, которое затем может смениться другим, таким же устойчивым.

Пристрастие к ритмическим повторяющимся впечатлениям характерно для раннего возраста и в норме. Принципиальным отличием при аутистическом типе развития является тот факт, что близкому практически не удается включиться в действия, которыми очарован ребенок.

Таким образом, можно отметить, что уже очень рано начинает обнаруживаться тенденция к формированию характерных для раннего детского аутизма особых аффективных стереотипных форм.

Нарушение чувства самосохранения

Нарушение чувства самосохранения отмечается в большинстве случаев уже до года. Оно проявляется как в сверхосторожности, так и в отсутствии чувства опасности (в частности отсутствии «чувства края»), причем достаточно характерным оказалось противоречивое сочетание этих крайностей у одного и того же ребенка: бесстрашие в реально опасных ситуациях могло сосуществовать со страхами вполне безобидных объектов.

Нарушение аффективного взаимодействия с ближайшим окружением.

Признаки нарушения аффективного контакта с людьми и, прежде всего, с близкими, являясь главным симптомом аутизма, также прослеживаются уже на самых ранних этапах аутистического дизонтогенеза.

1. Приспособление к рукам матери.

Одной из первых важнейших адаптивных реакций младенца является принятие антиципирующей позы (протягивание ручек по направлению к взрослому, когда ребенок смотрит на него). У многих аутичных детей

отсутствует такая поза готовности. На руках матери такой ребенок также может не чувствовать себя комфортно: либо он «висит как мешочек» (по выражению родителей), либо бывает чрезмерно напряжен, оказывает сопротивление.

2. Фиксация взгляда на лице матери.

В норме у младенца очень рано обнаруживается интерес к человеческому лицу. Уже в первый месяц жизни ребенок может проводить большую часть бодрствования в глазном контакте с матерью. Коммуникация с помощью взгляда является основой для развития последующих форм коммуникативного поведения.

При признаках аутистического развития нарушения глазного контакта может проявляться особенно ярко. В известных работах этологического направления они рассматриваются как центральный дефект аутизма. Наиболее характерным является взгляд мимо лица или «сквозь» лицо взрослого, т. е. избегание глазного контакта.

3. Особенности ранней улыбки.

Признаком благополучности аффективного развития традиционно считается своевременное появление улыбки и ее направленность близкому.

Сроки появления первой улыбки у большинства аутичных детей соответствуют норме. Однако она могла быть не столько адресована человеку, сколько возникать в ответ на приятную ребенку; сенсорную стимуляцию (торможение, яркий орнамент на халате матери и т. д.). Обычно снижение избирательного внимания к людям, столь характерного для младенческого возраста в норме. Нарушение развития эмоционального контакта с близкими обнаруживается у аутичных детей уже на этом уровне, причем преимущественно оно может проявляться в пассивности, вялости такого младенца в эмоциональном общении. Некоторые дети, проявляют страстность, сверхчувствительность в контакте, но ограничивают его продолжительность, отстраняясь от взрослого, который пытается продлить взаимодействие.

4. Особенности формирования привязанности к близкому человеку.

Одним из наиболее значимых для нормального психического развития ребенка является феномен «привязанности» (М. Эйнсворт). Признаками формирования является выделение младенцем на определенном возрастном

этапе близких, очевидное предпочтение одного ухаживающего лица, чаще всего — матери, переживание разлуки с ней.

Развитие особых форм аффективного поведения.

В клинической картине раннего детского аутизма многократно были описаны формы стереотипного поведения, внешне не имеющие смысла, но имеющие чрезвычайно важное аффективное значение для самого ребенка. Особая аффективная направленность аутичных детей, стремление получать определенные впечатления может проявляться очень рано. Для раннего возраста наиболее характерно раскачивание и кручение головой, игра с пальчиками, потряхивание кистями рук; сверхсосредоточенность на определенных зрительных впечатлениях (светящихся, блестящих объектах), особое пристрастие к музыке. Также еще до формирования в окончательном виде синдрома раннего детского аутизма отмечалась направленность многих детей больше на аффективные формы речи, чем на бытовые, причем особенно характерно было увлечение слушанием стихов, а также раннее их одержимое декламирование, повторение слов со сложным звуко сочетанием, коверкание слов, рифмование.

Трудности взаимодействия с окружающими, связанные с особенностями развития форм обращения ребенка к взрослому.

1. Сложности выражения собственного эмоционального состояния.

Способность выражать свое эмоциональное состояние, делиться им со взрослым — одно из наиболее ранних адаптивных достижений нормально развивающегося младенца. Обычно оно появляется уже после двух месяцев. Мать прекрасно понимает настроение своего ребенка и поэтому может управлять им: утешить его, снять дискомфорт, развеселить, успокоить. Как показывают экспериментальные данные матери аутичных детей часто испытывали трудности в понимании оттенков эмоционального состояния своих младенцев.

2. Трудности в выражении просьбы.

Обращение ребенка не носит дифференцированного характера, трудно догадаться, чего он просит, что его не удовлетворяет. Ребенок может однообразно «мычать», подхныкивать, кричать, не усложняя интонационно свои вокализации, не используя указательного жеста и даже не направляя взгляда к желаемому объекту.

У многих детей формировался направленный взгляд и жест — протягивание руки в нужном направлении, но без попыток называния предмета желания, без обращения взгляда и вокализации к взрослому. В норме это характерно для определенного этапа раннего развития, и в дальнейшем это движение трансформируется в указательный жест. У аутичного ребенка этого не происходит, и на более поздних стадиях развития движение руки не превращается в показывание пальцем. Даже в старшем возрасте при выражении своего определенного желания такой ребенок обычно берет взрослого за руку и кладет ее на желаемый объект — чашку с водой, игрушку, пластинку и т. д.

Трудности произвольной организации ребенка.

Эти проблемы становятся заметнее после года и к 2 — 2,5 годам ребенка осознаются родителями уже в полной мере. Однако признаки сложностей произвольного сосредоточения, привлечения внимания, ориентации на эмоциональную оценку взрослого проявляются гораздо раньше. Это может выражаться в следующих, наиболее характерных тенденциях:

1. Отсутствие либо непостоянность отклика малыша на обращение к нему близких, на собственное имя.

В ряде случаев эта тенденция настолько сильно выражена, что у ребенка начинают подозревать снижение слуха. Хотя внимательные родители бывают при этом озадачены тем, что ребенок слышит интересующий его звук, даже если он негромок (например, шуршание целлофанового пакета), или по поведению ребенка понятно, что он слышал разговор, не обращенный прямо к нему. Достаточно часто такие дети позже могут настораживать родителей тем, что не начинают выполнять простейших просьб: «Дай мне», «Покажи», «Принеси».

2. Характерно отсутствие прослеживания взглядом направления взгляда взрослого, игнорирование его указательного жеста и слова («Посмотри на...»). Даже если в ряде случаев вначале слежение за указанием матери есть, то постепенно оно может угасать, и ребенок перестает обращать внимание на то, что она показывает, если только это не совпадает с объектом его особого интереса (например, лампа, часы, машина, окно).

3. Невыраженность подражания, чаще даже его отсутствие, а иногда — очень длительная задержка в его формировании. Часто трудно бывает организовать такого ребенка даже на самые простые игры, требующие элементов показа и повторения — типа «ладушек», затруднено бывает обучение жесту ручкой «пока», кивания головой в знак согласия.

4. Слишком большая зависимость ребенка от влияний окружающего психического поля. В районе годовалого возраста практически все дети при нормальном развитии проходят этап, когда они попадают в плен «полевых» тенденций и у взрослых возникают реальные трудности регуляции их поведения. В случае раннего детского аутизма захваченность сенсорным потоком, исходящим из окружающего мира, наблюдается гораздо раньше и вступает в конкуренцию с ориентацией на близкого человека. Часто взрослый, не имея эмоционального контакта с ребенком, выступает лишь в качестве инструмента, с помощью которого ребенок получает необходимую сенсорную стимуляцию (может покачать, покружить, пощекотать, поднести к желаемому объекту и т. д.). Если родители проявляют большую настойчивость и активность, пытаясь привлечь внимание к себе, ребенок либо протестует, либо уходит от контакта.

В этих условиях несформированности эмоционального контакта с близкими особенно тяжело проходит момент физического отрыва малыша от матери в районе года. Часто с этим временем связана резкая смена характера ребенка, ощущаемая родителями — он полностью теряет чувство края, становится совершенно неуправляемым, непослушным, неуправляемым. Он может демонстрировать катастрофический регресс в развитии, потерять тот минимум эмоциональных связей, форм контакта, начинавших складываться навыков, в том числе и речевых, которые он сумел приобрести до того, как научился ходить.

Все перечисленные выше известные родителям и специалистам особенности отношений аутичного ребенка с окружающим миром в целом и с близкими людьми особенно свидетельствуют о нарушении развития способов организации активных отношений с миром и превалировании в его развитии уже с раннего возраста выраженной тенденции — перевеса стереотипной аутостимуляционной активности над реально адаптивной.

3.Организационный раздел.

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка.

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами.

1. *Личностно-порождающее взаимодействие* взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр.;

обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков.

2. *Ориентированность педагогической оценки* на относительные показатели детской успешности, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

3. Формирование игры как важнейшего фактора развития ребенка.

4. *Создание развивающей образовательной среды*, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

5. *Сбалансированность репродуктивной* (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной (производящей субъективно новый продукт) деятельности, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности.

6. *Участие семьи* как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

7. *Профессиональное развитие педагогов*, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка, а также владения правилами безопасного пользования Интернетом, предполагающее создание сетевого взаимодействия педагогов и управленцев, работающих по Программе.

3.2. Материально-техническое оснащение Программы.

Материально-техническое обеспечение реализации Программы направлено на физическое, интеллектуальное и эмоционально-личностное развитие ребенка.

Кабинет педагога- психолога располагается на втором этаже детского сада, в правом крыле здания. Площадь кабинета 12м². Цвет стен, пола, мебели, жалюзи подобран по принципу использования спокойных и нейтральных тонов, не вызывающих дополнительного возбуждения и раздражения. Мебель в кабинете установлена в контексте общей композиции. Освещение в кабинете соответствует нормам СанПИНа.

Перечень используемых программ, технологий, пособий для коррекционно - развивающей работы.

1. Баженова О. Детская и подростковая релаксационная терапия: Практикум.: Генезис, 2016.- 288 с.
2. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника: Для занятий с детьми 5-7 лет. – 2-е изд., доп. – М.: МОЗАЙКА СИНТЕЗ, 2018. – 144 с.

3. Веракса А.Н., Гуторова М.Ф. Практический психолог в детском саду: пособие для психологов и педагогов. – 2-е изд., испр.- М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2017.-144с.
4. Горбушина С.В. Игровые дидактические пособия для развития мелкой моторики и познавательных процессов у дошкольников.- СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016.-64 с. +16 с.цв.ил.
5. CD-ROM. Доценко Е.В. Диагностика эмоционально-личностной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. Анкеты, опросники. Тесты, методики. Карты наблюдения. ФГОС ДО
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии/ Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2015
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии/ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2015. – 320 с.
8. Калинина Р.Р. Прикоснись к душе ребенка. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2011.
9. Колганова В. С. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2ч. Ч2/ В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. - М.: АЙРИС – пресс, 2015.-144 с.:ил.
10. Куражева Н.Ю. 70 развивающих заданий для дошкольников 3-4 лет/ Н.Ю. Куражева, А.С. Тузаева, И.А. Козлова; под ред. Н.Ю. Куражевой. СПб.; М.: Речь, 2019.- 64с.
11. Куражева Н.Ю. 70 развивающих заданий для дошкольников 4-5 лет/ Н.Ю. Куражева, А.С. Тузаева, И.А. Козлова; под ред. Н.Ю. Куражевой. СПб.; М.: Речь, 2019.- 64с.
12. Куражева Н.Ю. 70 развивающих заданий для дошкольников 5-6 лет/ Н.Ю. Куражева, А.С. Тузаева, И.А. Козлова; под ред. Н.Ю. Куражевой. СПб.; М.: Речь, 2017.- 64с.
13. Куражева Н.Ю. Приключения будущих первоклассников. 120 развивающих заданий для дошкольников 6-7 лет/ Н.Ю. Куражева, А.С. Тузаева, И.А. Козлова; под ред. Н.Ю. Куражевой. СПб.; М.: Речь, 2020.- 96с.
14. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Еомаровой, Э.М. Дорофеевой. – 6-е изд., доп. – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2020.-368 с.
15. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» /[Е. А. Стребелева и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой . – 9 изд.- М.: Просвещение, 2020. – 182 с. + Прил. (248 с.: ил.).
16. Психодиагностика детей в дошкольных организациях (методики, тесты, опросники)/ сост. Е.В. Доценко. – Изд.2-е, испр. – Волгоград: Учитель.- 318 с.

17. Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. М.: ООО «Национальный книжный центр», 2015. – 72 с. + CD диск
18. Сазонова Н.П., Новикова Н.В. Преодоление агрессивного поведения старших дошкольников в детском саду и семье.: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2010.
19. Светланова И.А. Психологические игры для детей/ И.А. Светланова . - Ростов н/Д: Феникс, 2015.- Изд. 3-е.- 188 с.
20. Трясорукова Т.П. Игры для дома и детского сада на снижение психоэмоционального и скелетно-мышечного напряжения/ Т.П. Трясорукова. – Изд. 5-е, стер.- Ростов н/Д: Феникс, 2015.-29 с., ил.
21. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Лабиринт души. Терапевтические сказки. Академический проект.-2015 -175 с.
22. «Цветик- семицветик». Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 3-4 лет /Н. Ю. Кружаева [и др.] - Спб.: Речь, 2019
23. «Цветик- семицветик». Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 4-5 лет /Н. Ю. Кружаева [и др.] - Спб.: Речь, 2019
24. «Цветик- семицветик». Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 5-6 лет /Н. Ю. Кружаева [и др.] - Спб.: Речь, 2019
25. «Цветик- семицветик». Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 6-7 лет «Приключения будущих первоклассников» /Н. Ю. Кружаева [и др.] - Спб.: Речь, 2014
26. Шарохина В.Л. Коррекционно-развивающие занятия: младшая, средняя группы. – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2014
27. Шарохина В.Л. Коррекционно-развивающие занятия: старшая подготовительная группы. – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2014
28. Шитова Е.В. Работа с родителями: практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2-7 лет/ авт.-сост. Е.В. Шитова. – Изд.2-е.- Волгоград: Учитель, 2015.- 196 с.

3.3 Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.

Кабинет педагога-психолога оборудован таким образом чтобы способствовать реализации трех основных функций: диагностической, коррекционно-развивающей и релаксационной.

Созданная пространственно – предметная среда, позволяет обеспечить психологический комфорт для каждого ребёнка, создать возможности для развития познавательных процессов, речи и эмоционально – волевой сферы.

Консультативная зона включает в себя:

- Шкаф для методических разработок и документации -1 шт
- Стол рабочий -1 шт
- Ноутбук -1 шт
- Документы, регламентирующие деятельность педагога – психолога;
- Набор диагностических методик;
- Стимульный материал для проведения диагностики;
- Шкаф для дидактического материала 1шт.

Зона для проведения коррекционно – развивающих индивидуальных и подгрупповых занятий хорошо освещена и включает в себя:

- Стол для детей -2 шт
- Стулья детские -4 шт

В кабинете педагога-психолога также имеются:

Материал для продуктивной деятельности:

1. Бумага для рисования
2. Цветные карандаши
3. Простые карандаши
4. Белый картон
5. Гуашь

Учебно-игровые пособия:

1. Блоки «Эмоции» (18 деталей, карточки с изображениями) – 1 шт
2. Домино «Противоположности» -1 шт.
3. Игра-головоломка «Логические квадраты» - 2 шт.
4. Мозайка 145 фишек – 1 шт.
5. Сортер томик «Геометрические фигуры» - 1 шт
6. Деревянный сортер – 1 шт
7. Деревянное лото томик – 1 шт
8. Развивающая игра «Разновидные пазлы» -1 шт
9. Игра деревянная «Поймай-ка рыбки» - 1 шт
10. Развивающая игра «Цветная башня» -1 шт.
11. Развивающая игра «Ящик Сегена»-1шт
12. Развивающая игра «Уголки»-1шт
13. Развивающая игра «Сложи узор» Б.П. Никитин
14. Разрезные картинки «Животный мир»-1шт
15. Развивающая игра «Соберу я урожай»-1шт
16. Развивающая игра «Лого формочки 3»-1шт

- 17.Развивающая игра «Соберу я урожай» - 1шт
- 18.Развивающая игра «Цветная радуга» 1шт
- 19.Развивающее лото для детей «Цветные фигурки» -1шт
- 20.Конструктор «Геометрик»- 1 шт.
- 21.Кубики «Томик» -3 шт.
- 22.Кубики «Веселые букашки» 1 шт.
- 23.Кубики «Сказки» – 1 шт
- 24.Серия «Чудо-головоломки», «Чудо яйца 3» 1шт
- 25.Конструктор тематический «Цветной городок» 8 деталей -1шт
- 26.Развивающая игра «Мультиактивный блок» -1шт.
- 27.Магнитная доска «Лев» 1 шт
- 28.Шнуровка «Геометрические бусы» -1шт
- 29.Шнуровка «Бусы» (баночка) – 1шт
- 30.Шнуровка «пуговицы» 5 -пуговиц 1 шт., на 3 пуговицы -1 шт.
- 31.Серия народные промыслы «Матрешка» 7 частей – 1 шт, на 3 части - 1 шт
- 32.Набор овощей – 1шт
- 33.Набор овощей для разрезания – 1 шт
- 34.Набор цветных кубиков (ведро) -1 шт
- 35.Набор счетного материала «Грибочки» – 5шт
- 36.Танграмм- 2 шт
- 37.Серия развивающих карточек «речь о детях» игры-приветствия для хорошего настроения.
- 38.Дидактические карточки для ознакомления с окружающим миром «Эмоции» - 2 шт.
- 39.Игра мемо « Чудеса света» - 1 шт.
- 40.Игра мемо « Мир животных» - 1 шт.
- 41.Игра мемо « Чудеса природы» - 1 шт.

Игры на развитие тактильных ощущений:

1. Волшебный мешочек «Лес» неокрашенные-1шт
2. Кинетический песок -1шт
3. Набор форм для кинетического песка – 1шт
4. Песочница «рисует светом» – 1шт
5. Набор прищепок – 2шт
6. Набор картинок для игр с прищепками -1шт
7. Набор цветных камней -1шт
8. Набор «марблс» -1шт
9. Искалочка «Сова» - 1шт
- 10.Набор цветных «Бабочек» - 1шт
- 11.Набор цветных «Цветов» - 1шт
- 12.Набор мелких игрушек «Киндер» -1шт
- 13.Набор «Водоросли» - 1шт
- 14.Набор «Морских животных» -1шт

- 15.Набор «Динозавров» -1шт
- 16.Набор «Индейцев и ковбоев» -1шт
- 17.Набор мячей – 2 шт
- 18.Набор «Животные леса» - 1шт

Настольно - печатные пособия:

1. Развивающая игра «Логические таблицы» - 1шт
2. Развивающая игра «Налево - направо» - 1шт
3. Развивающая игра «Театр настроения» -1шт
4. Развивающая игра «Найди 4-й лишний» Ч1- 1шт
5. Развивающая игра «Найди 4-й лишний» Ч2- 1шт
6. Познавательная игра – лото «Цвет и форма» - 1 шт.
7. Набор картинок « Времена года» - 1 шт
8. Набор картинок « Посуда» - 1 шт
9. Набор картинок «Мама и малыш» - 1 шт
- 10.Игра забавы в картинках « Математическое лото» -1 шт
- 11.Развивающая игра «Приключения доктора Ежика» - 1 шт
- 12.Материал для диагностических и развивающих занятий с детьми дошкольного возраста « Скоро в школу» -2 шт.
- 13.Раздаточный материал по математике « Все для счета» - 1 шт
- 14.Игра «Цветные коврики» - 1 шт
- 15.Развивающая предметно-игровая система « Соты Кайе» - 1 шт

Дидактические куклы и игрушки:

1. Кукла Маша в зимней одежде – 1 шт
2. Персонаж кукольного театра «Дюймовочка» - 1шт
3. Персонаж кукольного театра «Бременские уличные музыканты» - 1шт
4. Теневой театр «Курочка Ряба» - 1шт
5. Мягкая игрушка «Поросенок» -1шт
6. Мягкая игрушка «Заяц» -1шт
7. Мягкая игрушка «Петрушка» -1шт
10. Мягкая игрушка «Ведьма» -1шт

Дополнительные средства:

1. Ковер напольный -1шт
2. Обруч с лентами «Солнышко» 1шт
3. Обруч с лентами «Сухой дождь» 1шт
4. Коврик злости – 1шт
5. Эмоциональный куб -1шт
6. Коробка «Мирилка» -1шт
7. Шапка «С днем рождения» - 1шт

3.4. Проектирование деятельности педагога-психолога.

3.4.1. График работы.

Время	День недели
8.00-16.30	Понедельник
8.00-17.00	Вторник
8.00-16.30	Среда
8.00-16.00	Четверг
8.00-10.05	Пятница

Циклограмма деятельности педагога-психолога

День недели	Время	Вид деятельности
Понедельник	8.00-12.20	Групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. Подгрупповая, индивидуальная диагностическая работа.
	12.20-12.40	Перерыв.
	12.40-15.30	Организационно - методическая работа.
	15.30-15.55	Групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. Подгрупповая, индивидуальная диагностическая работа
	15.55-16.30	Организационно - методическая работа.
Вторник	8.00-12.20	Групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. Подгрупповая, индивидуальная диагностическая работа.
	12.25-12.45	Перерыв.
	12.45-15.30	Организационно - методическая работа.
	15.30-15.55	Групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. Подгрупповая, индивидуальная диагностическая работа.
	16.00-17.00	Консультаций для родителей (по запросу).
Среда	8.00-12.20	Групповые, подгрупповые и

	12.25-12.45 12.45-14.00 14.00-15.00 15.00-15.30 15.30-16.30	индивидуальные занятия. Подгрупповая, индивидуальная диагностическая работа. Перерыв. Организационно - методическая работа. Консультации для педагогов Организационно - методическая работа. Групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. Подгрупповая, индивидуальная диагностическая работа.
Четверг	8.00-12.20 12.20-12.35 12.35-16.00	Групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. Подгрупповая, индивидуальная диагностическая работа. Перерыв. Организационно - методическая работа.
Пятница	8.00-8.30 8.30-9.35 9.35 - 10.05	Групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. Подгрупповая, индивидуальная диагностическая работа. Организационно - методическая работа. Групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия. Подгрупповая, индивидуальная диагностическая работа.

3.4.3. Расписание подгрупповых, групповых и индивидуальных занятий.

День недели	Время	Вид деятельности
Понедельник	8.00-8.30 8.30-9.55	Кинезиологическая гимнастика 5 гр ТНР, 8 гр. Диагностическая деятельность/ индивидуальные занятия /игровая деятельность

	10.00-10.30 10.35-12.20 12.25-12.40 12.40-15.30 15.30-15.50 15.50-16.30	Групповое занятие 5гр ТНР Диагностическая деятельность/ индивидуальные занятия /игровая деятельность Перерыв Организационно - методическая работа Групповое занятие 9 гр Организационно-методическая работа
Вторник	8.00-8.30 8.30-9.20 9.25-9.50 10.00-10.25 10.30-12.20 12.25-12.45 12.45-15.30 15.30-15.50 16.00-17.00	Кинезиологическая гимнастика 5 гр ТНР, 8 гр Диагностическая деятельность/ индивидуальные занятия /игровая деятельность Групповое занятие 4 гр ТНР Групповое занятие 2 гр ТНР Диагностическая деятельность/ индивидуальные занятия /игровая деятельность Перерыв Организационно - методическая работа Групповое занятие 11 гр Время консультаций для родителей
Среда	8.00-8.30 8.30-9.25 9.30-9.55 10.00-10.25 10.30-11.00 11.05-12.20 12.20-12.35 12.35-14.00 14.00-15.00 15.00-15.30	Кинезиологическая гимнастика 5 гр ТНР, 8 гр Диагностическая деятельность/ индивидуальные занятия /игровая деятельность Групповое занятие 7гр. Диагностическая деятельность/ индивидуальные занятия /игровая деятельность Групповое занятие 8 гр Диагностическая деятельность/ индивидуальные занятия /игровая деятельность Перерыв Организационно - методическая работа Консультации для педагогов Организационно - методическая

	15.30-16.30	работа Диагностическая деятельность/ индивидуальные занятия /игровая деятельность
Четверг	8.00-8.30	Кинезиологическая гимнастика 5 гр ТНР, 8 гр
	8.30-9.25	Диагностическая деятельность/ индивидуальные занятия /игровая деятельность
	9.30-9.55	Групповые занятия 3 гр
	10.00-10.25	Групповое занятие 1 гр
	10.30-12.20	Диагностическая работа/ индивидуальные занятия/ игровая деятельность.
	12.20-12.35 12.35-16.00	Перерыв Организационно - методическая работа.
Пятница	8.00-8.30	Кинезиологическая гимнастика 5 гр ТНР, 8 гр
	8.30-9.35	Организационно - методическая работа.
	9.35-10.05	Групповое занятие 6 гр

3.4.4. Календарно - тематическое планирование

Примерное тематическое планирование программы психолого-педагогических занятий для дошкольников 3-4 лет

Месяц	название занятия	Количество занятий
Октябрь	1. Знакомство	1
	2. Давайте дружить	1
	3.Правила поведения на занятиях	1
	4. Я и моя группа	1
Ноябрь	1. Радость.	1
	2. Грусть	1
	3. Гнев	1
	4. Словарик эмоций	1
Декабрь	1. Здравствуй, зима.	1
	2. Восприятие цвета. Обобщение: овощи,фрукты.	1
	3. Восприятие формы.	1
	4. Новогодний праздник	1

Январь	1. Восприятие величины (большой-маленький).	1
	2. Диагностика-1	1
	3. Диагностика-2	1
Февраль	1. Восприятие величины (широкий-узкий).	1
	2. Восприятие величины (длинный-короткий).	1
	3. Сказка «Теремок».	1
	Обобщение: животные.	
	4. К. Чуковский «Федорино горе».	1
Март	Обобщение: посуда.	
	1. Л.Ф. Воронкова «Маша растеряша».	1
	Обобщение: одежда, обувь.	
	2. Мальчики-одуванчики	1
	3. Девочки - припевочки.	
Апрель	4. Сказка «Три медведя»	1
	Обобщение: мебель.	
	1. День смеха .	1
	2. Сказка «Репка».	1
	Дружба, взаимопомощь.	
Май	3. Страна вообразилия	
	4. Здравствуй весна.	1
	Обобщение: насекомые.	1
Всего занятий	1. Итоговая Диагностика	1
	2. Итоговая диагностика	1
		29

Примерное тематическое планирование программы психолого-педагогических занятий для дошкольников 4-5 лет

Месяц	Название занятия	Количество занятий
Октябрь	1. Давайте дружить.	1
	2. Волшебные слова.	1
	3. Правила поведения на занятиях.	1
	4. Радость, грусть.	1

Ноябрь	1. Гнев. 2. Удивление. 3. Испуг. 4. Спокойствие	1 1 1 1
Декабрь	1.Словарь эмоций. 2.Восприятие сенсорных эталонов предметов (цвет, форма, величина) 4Новогодний праздник.	1 1 1 1
Январь	1. Восприятие свойств предметов (тяжелый – легкий, прозрачный - непрозрачный, сухой – мокрый, горячий - холодный) 2. Диагностика. 3. Диагностика	1 1 1
Февраль	1. Мои помощники глазки. 2. Мои помощники ушки. 3. Мой помощник носик. 4. Мой помощник ротик.	1 1 1 1
Март	1. Мои помощники ручки. 2. Мои помощники ножки. 3. Из чего же сделаны наши мальчишки? 4. Из чего же сделаны наши девчонки?	1 1 1 1
Апрель	1. День смеха 2. Здравствуй, весна! 3. Страна вообразилия. 4. Прогулка по городу обобщения.	1 1 1 1
Май	1. В гостях у сказки 2.Итоговая диагностика. 3.Итоговая диагностика.	1 1 1
Всего занятий		29

Примерное тематическое планирование программы психолого-педагогических занятий для дошкольников 5-6 лет

Месяц	название занятия	Количество занятий
Октябрь	1. Наша группа. Что мы умеем	1
	2. Правила поведения на занятиях	1
	3. Страна психология	1
	4. Радость. Грусть	1
Ноябрь	1. Гнев.	1
	2. Удивление	1
	3. Испуг.	1
	4. Спокойствие.	1
Декабрь	1. Словарик эмоций	1
	2. Страна вообразилия.	1
	3.Новогодний праздник.	1
	4. В гостях у сказки	1
Январь	1. Диагностика	1
	2. Диагностика	1
	3. Этикет. Внешний вид.	1
Февраль	1. Этикет. Правила поведения в общественных местах.	1
	2. Столовый этикет.	1
	3. Подарочный этикет.	1
	4. Защитники отечества	1
Март	1.Мамины помощники.	1
	2. Гостевой этикет.	1
	3. Волшебные средства понимания.	1
	4. Я и моя семья.	1
Апрель	1. Я и мои друзья.	1
	2. Я и мое имя.	1
	3.Страна «Я». Четыре характера (добрый – злой, ленивый – трудолюбивый, щедрый – жадный и т. д.).	1
	4. . Я особенный.	1
Май	1.Итоговая диагностика	1
	2. Итоговая диагностика	1
Всего занятий		29 занятий

Примерное тематическое планирование программы психолого-педагогических занятий для дошкольников 6-7 лет

Месяц	название занятия	Количество занятий
Октябрь	1.Создание лесной школы.	1
	2. Букет для учителя.	1
	3. Смешные страхи.	1
	4. Игры в школе.	1
Ноябрь	1. Школьные правила.	1
	2. Собираение портфеля.	1
	3. Белочкин сон.	1
	4. Госпожа аккуратность.	1
Декабрь	1. Жадность.	1
	2. Волшебное яблоко (воровство).	1
	3. Подарки в день рождения.	1
	4. Домашнее задание.	1
Январь	1. Школьные оценки.	1
	2. Ленивец.	1
	3. Списывание.	1
Февраль	1.Подсказка.	1
	2.Обманный отдых.	1
	3.Бабушкин помощник.	1
	4.Прививка.	1
Март	1. Больной друг.	1
	2. Ябеда.	1
	3. Шапка – невидимка (демонстративное поведение).	1
	4. Задача для Лисенка (ложь).	1
Апрель	1. Спорщик.	1
	2. Обида.	1
	3. Хвосты (межгрупповые конфликты).	1
	4. Драки.	1
Май	1. Грубые слова.	1
	2. Дружная страна (межгрупповые	1

	конфликты). 3. В гостях у сказки. 4. До свидания, Лесная школа!	1 1
Всего занятий		31 занятие

Примерное перспективное планирование занятий по профилактике дезадаптации детей 2-4 лет.

Неделя	Тема занятия
1	Божья коровка
2	Листопад
3	Мячик
4	Зайчик
5	Мыльные пузыри
6	Мячики
7	Мишка
8	Непослушные мышата
9	Котята

**ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ**

СВЕДЕНИЯ О СЕРТИФИКАТЕ ЭП

Сертификат 151325621799860972593249704829105498913750279398

Владелец Матненко Марина Юрьевна

Действителен с 27.03.2025 по 27.03.2026