

**Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 54 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга
(ГБДОУ детский сад № 54 Приморского района Санкт-Петербурга)**

Принята решением
Педагогического совета
Образовательной организации
От 31.08.2023
Протокол № 1

Утверждена
Заведующим
_____ Стеничевой Е.А.
Приказ от 31.08.2023 № 55-ОД

Учтено
мнение совета родителей
(законных представителей)
воспитанников

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
психологического сопровождения детей с ОВЗ
Центра Сопровождения Ребенка и их семей
на 2023-2024 учебный год**

Санкт-Петербург
2023

Содержание

1	Целевой раздел	
1.1	Пояснительная записка	3
1.1.1.	Цель и задачи реализации Программы	4
1.1.2.	Принципы и подходы к формированию Программы	5
1.1.3.	Значимые для разработки и реализации Программы характеристики	7
1.2	Планируемые результаты работы педагога-психолога	20
1.3	Система мониторинга освоения Программы	22
2	Содержательный раздел	
2.1	Модель организации работы педагога - психолога в соответствии с направлениями деятельности	23
2.2	Содержание работы по основным направлениям	24
2.2.1	Психологическая диагностика	24
2.2.2	Психологическое консультирование	24
2.2.3	Психологическая коррекция и развитие	26
2.2.4	Психологическое просвещение	26
2.2.5	Психологическая профилактика	27
2.3	Особенности взаимодействия педагога-психолога с семьями воспитанников	27
3	Организационный раздел	
3.1	Программно-методическое обеспечение образовательного процесса	28
3.2	Материально-техническое обеспечение Программы и особенности организации предметно-пространственной среды	31
3.3	Особенности проектирования образовательного процесса	32

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Психологическое сопровождение, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, является важнейшим условием повышения качества образования в современном детском саду.

Рабочая программа психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 3 до 7 лет, посещающих Центр Сопровождения Ребенка и их семей (далее – Программа) разработана на основе Адаптированной Образовательной Программы дошкольного образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №54 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 (в актуальной редакции), Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФАОП ДО), утвержденной приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. №1022.

Программа обеспечивает образовательную деятельность в Центре Сопровождения Ребенка детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 3 до 7 лет и их семей (далее – ЦСР) с учетом особенностей психофизического развития детей и их индивидуальных возможностей, обеспечивает работу по коррекции нарушений развития и социальную адаптацию детей с интеллектуальными нарушениями.

Программа направлена на:

- создание условий развития ребёнка, открывающих возможности для его позитивной социализации на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующими возрасту видам деятельности;
- на создание развивающей образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей;
- на обеспечение коррекции нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья, оказания им квалифицированной помощи в освоении Программы;
- освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и

особых образовательных потребностей социальной адаптации.

Программа состоит из трех основных разделов: целевого, содержательного и организационного.

Деятельность педагога-психолога ЦСР направлена, с одной стороны, на создание условий для реализации возможностей развития ребёнка в дошкольном возрасте, а с другой стороны, на содействие становлению тех психических новообразований, которые создают фундамент развития в последующие возрастные периоды.

Объем учебного материала рассчитан в соответствии с возрастными физиологическими нормативами, что позволяет избежать переутомления и дезадаптации дошкольников.

Предметом деятельности педагога-психолога выступают целевые ориентиры, формируемые на протяжении дошкольного возраста в специфических для каждого возраста условиях жизни и деятельности воспитанников.

Адресат программы: дети с УО (ИН) 3-7 лет, их родители и педагоги, непосредственно работающие с детьми (учитель-логопед, учитель-дефектолог, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель).

Программа реализуется на государственном языке Российской Федерации. Программа реализуется в течение 1 учебного года.

1.1.1. Цель и задачи реализации Программы

Цель Программы: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося дошкольного возраста с УО (ИН), индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья. Программа содействует взаимопониманию и сотрудничеству между участниками образовательного процесса, способствует реализации прав обучающихся дошкольного возраста на получение доступного и качественного образования, обеспечивает развитие способностей каждого ребенка, формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно - нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно - нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Задачи Программы:

- коррекция недостатков психофизического развития обучающихся с УО (ИН);
- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с УО (ИН), в т.ч. их эмоционального благополучия;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития ребенка с УО (ИН) в период дошкольного образования независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с УО (ИН) как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с УО (ИН), развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка;
- формирование предпосылок учебной деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей психофизическим и индивидуальным особенностям развития обучающихся с УО (ИН);
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах развития, образования, реабилитации (абилитации), охраны и укрепления здоровья обучающихся с УО (ИН);
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

Содержание Программы строится на идеях развивающего обучения с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и зон ближайшего развития ребёнка.

При разработке Программы учитывались **научные подходы** формирования личности ребенка:

1. Культурно-исторический подход (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).
2. Деятельностный подход (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин и др.).
3. Личностный подход (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.).

Эти подходы к проблеме индивидуального развития человека очень тесно взаимосвязаны и составляют теоретико-методологическую основу для:

- сохранения и укрепления здоровья воспитанников;
- формирования у детей адекватной уровню образовательной программы целостной картины мира;
- интеграции личности воспитанника в национальную, российскую и мировую культуру;
- формирования основ социальной и жизненной адаптации ребенка;
- развития позитивного эмоционально - ценностного отношения к окружающей среде, практической и духовной деятельности человека;
- развития потребности в реализации собственных творческих способностей.

В соответствии с ФГОС ДО, Программа опирается на научные **принципы** ее построения:

- принцип развивающего образования, который реализуется через деятельность каждого ребенка в зоне его ближайшего развития;
- сочетание принципа научной обоснованности и практической применимости, т.е. соответствие основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики;
- соответствие критериям полноты, необходимости и достаточности, приближаясь к разумному «минимуму»;
- единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач в процессе реализации которых формируются знания, умения и навыки, имеющие непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста;
- принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;
- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;
- решение программных образовательных задач в совместной деятельности

взрослого и детей, и самостоятельной деятельности детей в рамках непосредственно образовательной деятельности, при проведении режимных моментов в соответствии с условиями ГБДОУ;

- построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми.

Главная *идея* Программы заключается в реализации образовательных задач дошкольного образования с привлечением синхронного выравнивания моторного, психического, эмоционального, волевого развития детей с УО (ИН), то есть одним из основных принципов Программы, является *принцип природосообразности*.

Реализация *принципа непрерывности* образования требует связи всех ступенек дошкольного образования, начиная с раннего и младшего дошкольного возраста до старшей и подготовительной к школе групп. Приоритетом с точки зрения непрерывности образования является обеспечение к концу дошкольного детства такого уровня развития каждого ребенка, который позволит ему быть успешным при обучении по программам начальной школы.

Соблюдение *принципа преемственности* ориентировано на формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью - любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности и др.

1.1.3. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики: особенности психофизического развития детей раннего и дошкольного возраста с УО (ИН)

В подавляющем большинстве случаев умственная отсталость является следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Негативное влияние органического поражения ЦНС имеет системный характер, когда в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка: мотивационно-потребностная, социально-личностная, моторно-двигательная; эмоционально-волевая сфера, а также когнитивные процессы: восприятие, мышление, деятельность, речь, поведение.

Умственная отсталость является самой распространенной формой интеллектуального нарушения, но также имеются около 350 генетических синдромов, которые приводят к стойким и необратимым нарушениям познавательной деятельности.

Разное сочетание психического недоразвития и дефицитарности центральной нервной системы обуславливает замедление темпа усвоения социального и культурного опыта, в результате происходит темповая задержка, нивелирование индивидуальных различий, базирующихся на первичном (биологическом) нарушении. Это требует создания специальных условий, поиска обходных путей, методов и приемов, которые, учитывая уровень актуального развития ребенка, тем не менее, будут ориентированы на зону его ближайшего развития с самого раннего детства.

В соответствии с МКБ-10 на основе психометрических исследований выделяют 4 степени умственной отсталости: - легкая (IQ - 50 – 69, код F70), - умеренная (IQ - 35 – 49, код F71), - тяжелая умственная отсталость (IQ - 20 – 34, код F 72), - глубокая умственная отсталость (IQ ниже 2, код F 73) и другие формы умственной отсталости (код F 78).

В раннем возрасте начинают проявляться некоторые специфические черты детей с УО (ИН), которые отличают всех этих детей от их сверстников с нормативным развитием. С первых месяцев жизни дети отстают в физическом и психомоторном развитии. В первые годы жизни отличаются от своих ровесников соматической ослабленностью, повышенной восприимчивостью к простудным и инфекционным заболеваниям, бронхитам, пневмониям. В социально-коммуникативном развитии также видны различия: многие из них не фиксируют взор на лице взрослого, не контактируют «глаза в глаза», не проявляют потребности к общению с близкими взрослыми. В новой ситуации взаимодействия дети часто капризничают, реагируют криком, плачем на новых взрослых и успокаиваются только на руках близкого взрослого. Для многих из них характерно неустойчивое настроение, раздражительность, проявление упрямства, плаксивости, возбудимости или вялости. К концу года у некоторых появляется отдельные звуки и звуковые комплексы. К концу третьего года жизни многие из детей не откликаются на собственное имя, не могут по просьбе взрослого показать (назвать) части своего тела и лица. В игровой ситуации не подражают взрослому, не могут выполнить простую инструкцию (например, «Поиграй в ладушки!»), не проявляют интереса к сверстникам и к социальным явлениям. Однако это характерно для детей, которым не оказывается с первых месяцев жизни коррекционная помощь. При организации и проведении целенаправленной коррекционной помощи эти особенности в развитии детей сглаживаются.

Познавательное развитие характеризуется неустойчивостью внимания, отсутствием интереса к игрушкам и предметам окружающего мира (дети не берут в руки игрушки и не рассматривают их); отсутствует любознательность ко всему новому. В результате пассивности малышей у них не возникают ориентировки типа «Что это?» и «Что с ним можно делать?». В ситуации целенаправленного коррекционного воздействия эти дети

начинают проявлять интерес к игрушкам, к действиям с ними. На такой основе появляется возможность подражать действиям взрослого, что становится отправной точкой для дальнейшего познавательного развития ребенка, возможности усвоения новых умений.

Во многих случаях эмоциональное общение не достигает «расцвета» в нормативные сроки и не переходит в ситуативно-деловое общение; преобладают неспецифические манипуляции, которые перемежаются неадекватными действиями с предметами: стучат ложкой по столу, тянут в рот и облизывают игрушки, смахивают игрушки со стола и т.д. При целенаправленных занятиях у детей формируется эмоционально личностное общение, интерес к предметно-ситуативному общению со взрослым. Дети, подражая взрослому, начинают выполнять соотносящие действия с игрушками (собрать пирамидки, вставлять фигурки в прорези и т. д.), начинают усваивать предметные действия с игрушками.

Физическое развитие: у большинства детей отмечается выраженная задержка в овладении навыком прямохождения (от 1 г. 4 мес. до 2-х лет), а некоторые из них овладевают ходьбой только к концу раннего возраста. При этом общие движения характеризуются неустойчивостью, неуклюжестью, замедленностью или импульсивностью. Дети на третьем году жизни не могут самостоятельно ходить целенаправленно по прямой дорожке, подниматься и спускаться по лестнице. Отмечается недоразвитие ручной и мелкой моторики: не формируется ведущая рука и согласованность действий обеих рук, мелкие и точные движения кистей и пальцев рук. Дети захватывают мелкие предметы всей ладонью, не могут выделить отдельно каждый палец. В быту такие дети раннего возраста полностью зависимы от взрослого.

Отмечаются социальные факторы, которые влияют на развитие умственно отсталых детей в дошкольном возрасте: своевременность, систематичность и системность коррекционно-педагогической помощи; включение родителей в коррекционный процесс. Отсутствие хотя бы одного из факторов сказывается на психической активности и умственных возможностях ребенка и, практически, во всех случаях, приводит к искажению хода развития в целом.

Первый вариант развития при легкой степени умственной отсталости характеризуется как «социально близкий к нормативному». В социально-коммуникативном развитии: у многих детей отмечается выразительная мимика и потребность к взаимодействию с окружающими. При контактах с новым взрослым они смотрят в глаза, улыбаются, адекватно ситуации используют слова вежливости и правильные выражения, охотно включаются в предметно-игровые действия. Однако, в ситуации длительного взаимодействия (или обучения) не могут долго удерживать условия задания, часто

проявляют торопливость, порывистость, отвлекаясь на посторонние предметы. При выполнении задания дети ориентируются на оценку своих действий взрослым, и, учитывая его эмоциональные и мимические реакции, интонацию, проявляют или не проявляют желание продолжать начатое взаимодействие.

По уровню речевого развития эти дети представляют собой весьма разнообразную группу. Среди них имеются дети, совсем не владеющие активной речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности - с другой. Речь не отражает интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений. Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений: овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает у детей связная речь. Одной из характерных особенностей фразовой речи оказывается стойкое нарушение согласования числительных с существительными. Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный. Есть слова, которые ребенок с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у них намного меньше, чем у детей в норме того же возраста. Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия обращенной к ребенку речевой инструкции приводят к тому, что речь взрослого часто либо совсем не понимается, либо понимается неточно и даже искаженно. Активная речь бедна, понимание лексико-грамматических конструкций затруднено, отмечается стойкое нарушение звукопроизношения, однако в ситуации взаимодействия дети используют аграмматичные фразы, иногда дополняя их жестами.

Многие родители таких детей стремятся развивать в них музыкальность и артистизм, однако, в силу ограниченных возможностей к усвоению нового материала, они не могут даже в школьном возрасте быть самостоятельными в проявлениях этих способностей. Для усвоения определенной роли или песни им требуется длительное время, специальные методы и приемы, для запоминания новых текстов и материала.

Все дети этой группы откликаются на свое имя, узнают его ласковые варианты, знают имена родителей, братьев и сестер, бабушек и дедушек. Знают, какие вкусные блюда

готовят близкие люди по праздникам. Многие дети с удовольствием рассказывают про домашних животных, как их кормят и что они делают в доме, но при этом затрудняются в рассказе о том, чем полезно это животное в быту. Опыт показывает, что в новой ситуации дети теряются, могут не узнавать знакомых взрослых, не отвечать на приветствия, проявляя негативизм в виде отказа от взаимодействия. Таким образом, в новой ситуации проявляются специфические отклонения в личностном развитии, как недостаточное осознание собственного «Я» и своего места в конкретной социальной ситуации. На прогулках дети проявляют интерес к сверстникам, положительно взаимодействуют с ними в разных ситуациях. Они участвуют в играх с правилами, соблюдая партнерские отношения. В коллективных играх эти дети подражают продвинутым сверстникам, копируя их действия и поведение. Однако ситуации большого скопления людей, шумные общественные мероприятия вызывают у детей раздражение, испуг, что приводит к нервному срыву и невротическим проявлениям в поведении (крик, плач, моргание глазами, раскачивание корпуса, подергивание мышц лица, покусывание губ, произвольные движения ногами или руками, высовывание языка и др.). Поэтому эти дети проявляют свою готовность лишь к взаимодействию в группах с небольшим количеством детей.

В быту эти дети проявляют самостоятельность и независимость: обслуживают себя, умываются, одеваются, убирают игрушки и др. Тем не менее, их нельзя оставлять одних на длительное время даже в домашних условиях, так как они нуждаются в организации собственной деятельности со стороны взрослых. Отсутствие контроля со стороны взрослых провоцирует ситуацию поиска ребенком какого-либо занятия для себя (может искать игрушки высоко на шкафу или захотеть разогреть еду, или спрятаться в неудобном месте и т. д.).

Дети ощущают свои промахи и неудачи и не остаются к ним равнодушными. Во многих случаях они переживают свои ошибки, у них могут возникнуть нежелательные реакции на неудачу. Очень распространены у детей приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления далеко не всегда адекватны, возникает «тупиковое подражание» - эхололическое повторение жестов и слов без достаточного понимания их смысла. У детей наблюдаются трудности в регуляции поведения, не появляется контроль в произвольном поведении. Дети с нарушениями интеллекта не всегда могут оценить трудность нового, не встречающегося в их опыте задания, и поэтому не отказываются от выполнения новых видов деятельности. Но, если им дается задание, которое они уже пытались выполнить и потерпели при этом неудачу, они зачастую отказываются действовать и не стремятся довести начатое дело до конца.

У детей не наблюдается соподчинения мотивов, импульсивные действия, сиюминутные желания – преобладающие мотивы их поведения. Наряду с этим речь взрослого может организовать деятельность дошкольника, направить ее, регулировать процесс его деятельности и поведение.

Познавательное развитие характеризуется тем, что дети охотно выполняют сенсорные задачи, могут проявлять интерес к свойствам и отношениям между предметами. Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У детей имеется также продвижение в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотнесением. К концу дошкольного возраста эти дети достигают такого уровня развития восприятия, с которым дети в норме подходят к дошкольному возрасту, хотя по способам ориентировки в задании они опережают этот уровень. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. В ряде случаев выбор по слову оказывается у детей с нарушениями интеллекта лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. У детей изучаемой категории развитие восприятия происходит неравномерно, усвоенные эталоны зачастую оказываются нестойкими, расплывчатыми, отсутствует перенос усвоенного способа действия с одной ситуации на другую. Весьма сложными являются взаимоотношения между восприятием свойства, знанием его названия, возможностью действовать с учетом данного свойства и возможностью производить на его основе простейшие обобщения. Дети, успешно выделяющие свойства во время занятий, не могут подобрать парные предметы по просьбе педагога, совсем не выделяют их в быту, в самостоятельной деятельности, тогда, когда нужно найти определенный предмет в помещении. В развитии восприятия проявляются нестойкие сенсорные образы восприятия и образы-представления о свойствах и качествах предметов (дети употребляют названия сенсорных признаков, но эти названия либо произносятся неразборчиво, либо не соотносятся с реальным свойством предмета); объем памяти резко снижен. Группировку предметов по образцу с учетом функционального назначения выполняют с помощью взрослого. Обобщающие слова находятся в пассивном словарном запасе, исключение предмета из группы затруднено, поиск решения осуществляется во многих случаях хаотическим способом. С заданиями на установление причинно-

следственных связей и зависимостей между предметами и явлениями дети не справляются. Понимание короткого текста, воспринятого на слух, вызывает трудности, также как и скрытый смысл. При этом дети способны лишь соотнести образ знакомого предмета с его вербальным описанием (справляются с простыми загадками).

Задания на установление количественных отношений между предметами выполняют только с наглядной опорой. Все эти особенности познавательной и речевой деятельности требуют использования в обучении детей специальных методик и приемов обучения.

Деятельность, в целом, сопровождается нецеленаправленными действиями, равнодушным отношением к результату своих действий.

После 5-ти лет в игре с игрушками у детей этого варианта развития все большее место начинают занимать процессуальные действия. При коррекционном обучении формируется интерес к сюжетной игре, появляются положительные средства взаимодействия с партнером по игре, возможности выполнять определенные роли в театрализованных играх. В игровой деятельности у детей отмечается интерес к дидактическим и сюжетным игрушкам и действиям с ними: они выполняют процессуальные и предметно-игровые действия, охотно участвуют в сюжетно-ролевой игре, организуемой взрослым, используют предметы-заместители в игровой ситуации.

Задания по продуктивным видам деятельности дети принимают охотно, однако, результаты весьма примитивны, рисунки – предметные, а постройки – из трех-четырех элементов.

Особенностью этих детей является недооценка своих возможностей в разных видах деятельности, в том числе и в коллективных играх со сверстниками. Несмотря на то, что во многих случаях они проявляют инициативу, отзывчивость и взаимопомощь, результаты их действий часто непродуктивны, а иногда даже в ущерб себе.

Продуктивные виды детской деятельности: в процессе коррекционного обучения у детей формируется интерес и практические умения выполнять задания по лепке, рисованию, аппликации и конструированию. Дети овладевают умениями работать по показу, подражанию, образцу и речевой инструкции. К концу дошкольного возраста у детей появляется возможность участвовать в коллективных заданиях по рисованию и конструированию. Дети охотно принимают и выполняют самостоятельно задания до конца по рисованию и конструированию, основанные на своем практическом опыте. Однако рисование и конструирование по замыслу вызывает у них затруднения.

Физическое развитие: дети овладевают основными видами движений - ходьбой, бегом, лазанием, ползанием, метанием. Они охотно принимают участие в коллективных физических упражнениях и подвижных играх.

Таким образом, главная особенность развития детей в этом варианте развития характеризуется готовностью к взаимодействию со взрослыми и сверстниками на основе сформированных подражательных способностей, умениям работать по показу и образцу.

Второй вариант развития умственно отсталых детей характеризуется как «социально неустойчивый», к этому варианту относятся дети с умеренной умственной отсталостью.

Социально-коммуникативное развитие: дети не фиксируют взор на лице взрослого, у них затруднен контакт с новым взрослым «глаза в глаза», не проявляют желание сотрудничества со взрослыми; эмоционально-личностное общение не переходит в ситуативно-деловое. У них снижена инициатива и активность в коммуникативных проявлениях. В новой ситуации дети «жмутся» к близкому взрослому, просятся на руки, капризничают; во многих случаях отмечается «полевое поведение». Они не выделяют себя из окружающей среды, не могут по просьбе взрослого назвать свое имя, показать свои части тела и лица. У них не формируются представления о себе, о «своем Я», и о своих близких. Для многих из них характерно неустойчивое настроение, раздражительность, порой резкое колебание настроения. Они, как правило, упрямы, плаксивы, часто бывают либо вялы, либо возбудимы; не стремятся подражать и взаимодействовать с близкими взрослыми и сверстниками. У них отмечается выраженная задержка становления навыков опрятности и культурно-гигиенических навыков самообслуживания (отсутствует самостоятельность в быту), полностью зависимы от взрослого.

Способы усвоения общественного опыта самостоятельно не появляются: умения действовать по указательному жесту, готовность действовать совместно со взрослым, действовать по подражанию, ориентировка и действия по речевой инструкции, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на всем последующем развитии личности ребенка.

Познавательное развитие: отставание в познавательном развитии проявляется во всех психических процессах: внимании, памяти, восприятии, мышлении и речи. Дети не проявляют интереса к окружающему миру: не рассматривают предметы, не берут самостоятельно игрушки в руки, не манипулируют и не действуют ими. У них отсутствует любознательность и «жажда свободы». Они длительное время не различают свойства и качества предметов, самостоятельно не овладевают методом «проб и ошибок» при выполнении познавательных задач. В старшем дошкольном возрасте они с трудом начинают осваивать сенсорные эталоны (называют некоторые цвета, форму предметов), но при этом не учитывают эти свойства в продуктивных видах деятельности. У них не

формируется наглядно-действенное мышление, что отрицательно сказывается на становлении наглядно-образного и логического мышления.

Для них характерно выраженное системное недоразвитие речи: они могут выполнить только простую речевую инструкцию в знакомой ситуации, начинают овладевать коммуникативными невербальными средствами (смотреть в глаза, улыбаться, протягивать руку и др.). В активной речи появляются звукокомплексы и отдельные слова, фразовая речь появляется после 5 лет. У детей с умеренной умственной отсталостью могут наблюдаться все формы нарушений речи - дислалия, дизартрия, анартрия, ринолалия, дисфония, заикание и т.д. Особенность речевых расстройств у них состоит в том, что преобладающим в их структуре является нарушение семантической стороны речи. Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система: нарушены все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, семантика, грамматический строй. У детей отмечается слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий. Речь у них монотонна, маловыразительна, лишена эмоций. Это говорит об особенностях просодических компонентов речи. Нарушения звукопроизношения у умственно-отсталых детей определяются комплексом патологических факторов.

Деятельность: у детей своевременно не появляются специфические предметные действия (соотносящие и орудийные), преобладают манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое использование предмета, но, в действительности, ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и функциональное назначение предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями: ребенок стучит ложкой по столу, бросает машинку, облизывает или сосет игрушку и т. д. Нецеленаправленные и неадекватные действия, равнодушное отношение к результату своих действий – именно эти особенности отличают деятельность ребенка с умеренной умственной отсталостью от деятельности его нормально развивающегося сверстника.

В дошкольный период у детей с умеренной умственной отсталостью не формируются предпосылки и к другим видам детской деятельности – игре, рисованию, конструированию.

Физическое развитие: общие движения детей характеризуются неустойчивостью, неуклюжестью, замедленностью или импульсивностью. Они не могут подниматься и опускаться самостоятельно по лестнице, у них отсутствует стремление овладевать такими основными движениями как бегом и прыжками. Для них характерно недоразвитие ручной и мелкой моторики: не выделяется ведущая рука и не формируется согласованность

действий обеих рук. Дети захватывают мелкие предметы всей ладонью, не могут выделить отдельно каждый палец, у них отсутствует указательный тип хватания (указательным и большим пальцем) и хватание щепотью (указательным, средним и большим пальцами).

Одной из важнейших образовательных потребностей у этих детей является формирование интереса к эмоциональному и ситуативно-деловому сотрудничеству с новым взрослым, развитие коммуникативных умений (невербальных, вербальных средств общения), подражательных возможностей. Дети второго варианта развития демонстрируют положительную динамику в психическом развитии, проявляя при систематическом взаимодействии со взрослым усидчивость, познавательный интерес и социально-коммуникативную потребность к сверстникам в игровой ситуации.

Третий вариант развития умственно отсталых детей дошкольного возраста характеризуется как «социально неблагополучный» и характерен для детей с тяжелой умственной отсталостью и с множественными нарушениями в развитии. Это дети, которые ограниченно понимают обращенную к ним речь взрослого даже в конкретной ситуации, а невербальные средства общения используют фрагментарно и только при целенаправленном длительном формировании в знакомой ситуации взаимодействия со взрослым.

У данной группы детей обращает на себя внимание сочетание умственной отсталости с грубой незрелостью эмоционально-волевой сферы, часто наблюдается эйфория с выраженными нарушениями регуляторной деятельности.

Социально-коммуникативное развитие характеризуется следующими особенностями: дети не фиксируют взор и не прослеживают за лицом взрослого; контакт с новым взрослым «глаза в глаза» формируется с трудом и длительное время; при систематической активизации и стимуляции ориентировочных реакций на звуки и голос нового взрослого возможно появление эмоциональных и мимических реакций, коммуникативные проявления ограничены произвольными движениями и частыми вегетативными реакциями. В новой ситуации дети проявляют негативные реакции в виде плача, крика или наоборот, затихают, устремляют взгляд в неопределенную точку, бесцельно перебирают руками близлежащие предметы, тянут их в рот, облизывают, иногда разбрасывают.

Навыки опрятности у детей формируются только в условиях целенаправленного коррекционного воздействия, при этом они нуждаются в постоянной помощи взрослого.

Познавательное развитие характеризуется малой активностью всех психических процессов, что затрудняет ориентировку детей в окружающей среде: игрушки и предметы не «цепляют» взгляд, а вкладывание игрушки в руку не приводит к манипуляциям с ней, повышение голоса взрослого и тактильные контакты первично воспринимаются как угроза. Различение свойств и качеств предметов этим детям может быть доступно на уровне ощущений и элементарного двигательного реагирования при их высокой жизненной значимости (кисло - невкусно (морщится), холодно - неприятно (ежится) и т.д.). У детей данного варианта развития отмечается недостаточность произвольного целенаправленного внимания, нарушение его распределения в процессе мыслительной деятельности и др. Активная речь формируется у этих детей примитивно, на уровне звуковых комплексов, отдельных слогов. Однако при систематическом взаимодействии со взрослым начинают накапливаться невербальные способы для удовлетворения потребности ребенка в новых впечатлениях: появляются улыбка, мимические реакции, модулирование голосом, непроизвольное хватание рук или предмета.

Деятельность: становление манипулятивных и предметных действий у детей данного варианта развития проходит свой специфический путь – от непроизвольных движений рук, случайно касающихся предмета, с появлением специфических манипуляций без учета его свойств и функционала. Этим детям безразличен результат собственных действий, однако разные манипуляции с предметами, завершая этап непроизвольных движений, как бы переключают внимание ребенка на объекты окружающего пространства. Повторение таких манипуляций приводит к появлению кратковременного интереса к тем предметам, которые имеют значимое значение в жизнедеятельности ребенка (приятный звук колокольчика, тепло мягкой игрушки, вкусовое ощущение сладости и т. д.) и постепенно закрепляют интерес и новые способы манипуляции.

Физическое развитие: у многих детей отмечается диспропорция телосложения, отставание или опережение в росте; в становлении значимых навыков отмечается незавершенность этапов основных движений: ползания, сидения, ходьбы, бега, прыжков, перешагивания, метания и т.п. Формирование основных двигательных навыков происходит с большим трудом: многие сидят (ходят) с поддержкой, проявляют медлительность или суетливость при изменении позы или смены местоположения.

Для них характерны трудности в становлении ручной и мелкой моторики: не сформирован правильный захват предмета ладонью и пальцами руки, мелкие действия пальцами рук, практически затруднены.

Дети данного варианта развития демонстрируют качественную положительную динамику психических возможностей на эмоциональном и бытовом уровне, могут

включаться в коррекционно-развивающую среду при максимальном использовании технических средств реабилитации (ТСР), которые облегчают им условия контакта с окружающим миром (вертикализаторы, стулья с поддержками, ходунки и коляски для передвижения и др.).

Четвертый вариант развития детей дошкольного возраста с УО (ИН) характеризуется как «социально дезадаптированный». Это дети с глубокой степенью умственной отсталости и большинство детей с множественными нарушениями в развитии, дети, которые реагируют непроизвольно или эмоциональными, или двигательными проявлениями на голос взрослого без понимания обращенной к ним речи в конкретной ситуации взаимодействия.

Социально-коммуникативное развитие характеризуется следующим: отсутствие ориентировочных реакций на взрослого – дети не фиксируют взор и не пролеживают за предметом и лицом взрослого; в условиях стимуляции ориентировочных реакций на сенсорные стимулы появляются непроизвольные двигательные ответы: хаотичные движения рук, возможны повороты головой или поворот тела в одну сторону, ярко проявляются мимические изменения (дети морщат лоб, сжимают губы или широко открывают рот, могут учащенно моргать глазами и др.). В новой ситуации дети ведут себя по-разному: иногда проявляют возбуждение в виде эмоциональных реакций, увеличения двигательной активности (взмахивают руками, двигают головой, пытаются сгибать колени и поворачивать тело в свободную для движения сторону); в некоторых случаях, повышение эмоциональной активности сопровождается плачем, криком, иногда автономными аутостимулирующими движениями в виде раскачиваний, совершения однообразных движений частями тела.

При вкладывании предмета в руку дети реагируют специфически: они резко раскрывают пальцы и не пытаются удерживать предмет, при этом могут его отталкивать рукой и всем телом, иногда тянуть ко рту и кусать. В некоторых случаях, при повышенной спастичности в конечностях рук, они захватывают непроизвольно игрушку, однако, не пытаются ею манипулировать и лишь более сильно ее сжимают, не делая попыток расслабить захват пальцами руки.

Навыки опрятности у детей этой группы не сформированы, дети нуждаются в постоянной помощи взрослого и преимущественном уходе.

Познавательное развитие у детей этой группы грубо нарушено. Интерес к окружающему миру ограничен ситуацией ухода за ним взрослого и удовлетворением элементарных жизненно значимых потребностей (в еде, в чистоте, в тепле и др.).

Предметы окружающего мира не стимулируют внимание этих детей к фиксации и прослеживанию за ними взглядом, однако, при касании и тактильных раздражениях могут вызывать эмоциональные реакции удовольствия или, наоборот, неудовольствия, в некоторых случаях аутостимуляции. Различение свойств и качеств предметов доступно на уровне ощущений комфорта или дискомфорта. Активная речь у этих детей примитивна, на уровне отдельных звуков и звуковых комплексов в виде мычания, произнесения слогов.

При систематическом эмоционально-положительном взаимодействии со взрослым дети этого варианта развития дают значимую качественную положительную динамику в эмоциональных проявлениях: у них появляется чувствительность к голосу знакомого взрослого через появление мимических изменений губ рта, его широкое открытие, поднятие бровей, порой наблюдается подобие улыбки и артикуляционных кладов, типа – УУ, ИИ, МА. В моменты положительного взаимодействия у них наблюдаются вегетативные реакции – появление слез, пот, покраснение открытых участков кожи, а в некоторых случаях и повышение температуры. Деятельность детей этого варианта развития организуется только взрослым в ситуации ухода (кормления, переодевания, приема пищи, досуга). Собственные действия этих детей бесцельны, во многих случаях хаотичны, если касаются окружающего предметного мира. В ситуации удовлетворения потребности в еде они подчиняются интонации взрослого и сосредотачивают свое внимание лишь на объекте удовлетворения физиологической потребности в насыщении.

Физическое развитие: у многих детей отмечается аномалия строения лица и черепа; большинство из них проводят свою жизнедеятельность в лежачем положении, с трудом поворачивают голову, а при грубых и выраженных патологиях мозга никогда не способны ее удерживать при вертикализации. Ручная и мелкая моторика также несовершенна: пальцы рук могут быть как расслаблены и не способны захватывать предмет, а могут находиться в состоянии спастики, при котором захват предметов также не доступен.

Дети данного варианта развития могут развиваться только в ситуации эмоционально-положительного взаимодействия с ухаживающим взрослым при дополнительном использовании технических средств реабилитации (ТСР) для облегчения условий ухода и контакта со взрослым (кровати с подуваемыми матрасами, вертикализаторы, стулья с поддержками, коляски для передвижения и др.).

Таким образом, многолетние психолого-педагогические исследования детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта показали, что для всех детей характерны

как специфические особенности, так и общие закономерности развития: незавершенность в становлении каждого возрастного психологического новообразования, вся деятельность формируется с опозданием и с отклонениями на всех этапах развития. Для них характерно снижение познавательной активности и интереса к окружающему, отсутствие целенаправленной деятельности, наличие трудностей сотрудничества со взрослыми и взаимодействия со сверстниками. У этих детей не возникает своевременно ни один из видов детской деятельности (общение, предметная, игровая, продуктивная), которые призваны стать опорой для всего психического развития в определенном возрастном периоде.

1.2. Планируемые результаты работы педагога-психолога

Направление деятельности педагога-психолога	Цель деятельности	Пути достижения	Планируемый результат
<i>Психологическая диагностика</i>	Выявление предпосылок отклоняющегося развития у детей. Диагностика дисбаланса в эмоциональных связях «мать - ребенок» и выявление семейных факторов, дезорганизующих положительную динамику развития ребенка.	Тестирование, беседа, наблюдение.	Своевременное информирование родителей о возможных отклонениях в развитии ребенка. Своевременное обращение внимания родителей на эмоциональные трудности ребенка в зависимости от эмоциональных переживаний матери и дезорганизующих семейных факторов.
<i>Психологическая коррекция</i>	Преодоление нарушений развития различных категорий детей с УО (ИН), оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы. Разностороннее развитие детей с УО (ИН), с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых	Подгрупповые и групповые занятия с детьми.	Своевременное выявление воспитанников с выраженными трудностями обучения при групповой форме работы.

	образовательных потребностей, социальной адаптации.		
<i>Психологическое просвещение</i>	<p>Расширение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах обучения и развития ребенка, поддержке его психоэмоционального благополучия, в вопросах охраны и укрепления физического и психического здоровья.</p> <p>Расширение психолого-педагогической компетенции педагогов в вопросах обучения и развития ребенка с нарушенным развитием, поддержке его психоэмоционального благополучия, в вопросах охраны и укрепления физического и психического здоровья воспитанников, в вопросах работы с семьей.</p>	Консультации очные, заочные, дистанционные; индивидуальная беседа.	<p>Понимание родителями механизмов взаимосвязи психоэмоционального климата в семье и поведения ребенка; взаимосвязи количества времени родителя, направленного на ребенка, и успешности ребенка в образовательном процессе.</p> <p>Признание родителями права ребенка быть индивидуальностью (право иметь индивидуальные особенности развития вне зависимости от желаний родителей).</p> <p>Понимание педагогами индивидуальных особенностей развития воспитанников, возможности их учета в образовательном процессе для повышения качества образования детей с нормальным и нарушенным развитием.</p> <p>Умение педагогов бесконфликтно общаться с семьями с разным уровнем коммуникативных возможностей.</p>
<i>Психологическая профилактика</i>	Обеспечение условий для снятия психоэмоционального напряжения у	Индивидуальные, подгрупповые, групповые	Снижение количества воспитанников с признаками психоэмоционального

	<p>воспитанников.</p> <p>Обеспечение условий для снятия психоэмоционального напряжения у родителей. Профилактика усугубления дисбаланса в эмоциональных связях «мать — ребенок».</p> <p>Обеспечение условий для снятия психоэмоционального напряжения у педагогов.</p>	<p>занятия, консультации.</p>	<p>напряжения.</p> <p>Снижение количества родителей с признаками психоэмоционального напряжения.</p> <p>Снижение числа пар «мать — ребенок» с выраженными трудностями эмоциональной коммуникации.</p> <p>Снижение количества педагогов с признаками психоэмоционального напряжения.</p>
--	--	-------------------------------	---

1.3. Система мониторинга освоения Программы

Основной задачей мониторинга детского развития является выявление индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка и влияния образовательного процесса на развитие дошкольника.

Работа педагога-психолога при осуществлении мониторинга детского развития осуществляется в рамках психологической диагностики.

Освоение Программы оценивается с помощью тестовых и аутентичных оценок. Важность аутентичных оценок заключается в следующем: оценивается реальная динамика изменения поведения и установок ребенка в процессе занятий и коммуникации с ним, а не в искусственно созданной ситуации тестирования.

Объект	Формы и методы	Периодичность	Сроки проведения
психолого - педагогической оценки	психолого - педагогической оценки	проведения оценивания	процедуры оценивания
Индивидуальные достижения детей по результатам занятий	Метод наблюдения, тестовые задания.	3 раза в год	Сентябрь(2 недели) Январь (2 недели) Апрель (2 недели)

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Модель организации работы педагога-психолога в соответствии с направлениями деятельности

Под моделью организации работы педагога-психолога понимается последовательность организационных форм работы, обеспечивающих комплексное сопровождение развития ребенка и координацию усилий всех участников образовательных отношений.

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

- **Социально-коммуникативное развитие** - ребенок входит в мир социальных отношений, познает себя и других, осознает свои возможности, учится проявлять эмоции и чувства различными, социально приемлемыми способами, учится адекватному поведению в конфликтных ситуациях. В игре ребенок проигрывает жизненные ситуации, отношения между людьми, в ней развивается, познает мир, общается.
- **Познавательное развитие** - ребенок познает многообразие свойств и качеств окружающих предметов, исследует и экспериментирует, накапливает опыт. Благодаря этому у детей развиваются высшие психические функции и познавательные процессы: внимание, восприятие, мышление, память, воображение, наблюдательность, сообразительность, фантазия, речь и коммуникативные способности. Также развивается познавательная активность.
- **Речевое развитие** - ребенок учится диалоговому общению. Учится отражать в речи суть происходящего, устанавливать причинно-следственные связи, формулировать разнообразные вопросы причинно-следственного характера, осуществлять развернутое речевое планирование в разных видах деятельности.
- **Художественно-эстетическое развитие** – посредством художественного и музыкального творчества дети учатся выражать себя, свои эмоции. Благодаря использованию методов арт-терапии дети могут снять накопившуюся усталость, напряжение. Через использование разнохарактерной музыки дети развивают координацию движений, пластику. Через театрализованные инсценировки дети отыгрывают конфликтные ситуации.
- **Физическое развитие** - ребенок активно двигается (прыгает, бегает, лазает). Благодаря этому развивает координацию движений, силу, ловкость, что является фундаментом для дальнейшего интеллектуального и социального развития ребенка. Дети также учатся снимать напряжение, расслабляться.

Деятельность педагога-психолога регламентирована:

- Профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденным приказом Минтруда России от 24.07.2015 г. № 514н.
- Положением о Центре Сопровождения Ребенка с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 3 до 7 лет и его семьи.

Данные документы определяют основные направления работы (трудовые функции) педагога-психолога и их содержание.

Работа педагога-психолога с детьми проводится в подгрупповом варианте. Максимально допустимый объем образовательной нагрузки соответствует действующим санитарным требованиям.

2.2. Содержание работы по основным направлениям

Основными направлениями работы педагога-психолога в ЦСР являются:

- ✓ психологическая диагностика
- ✓ психологическое консультирование
- ✓ психологическая коррекция и развитие
- ✓ психологическое просвещение
- ✓ психологическая профилактика

Для выполнения должностных обязанностей педагог-психолог использует отдельный кабинет, физкультурный зал.

2.2.1. Психологическая диагностика

Целью психологической диагностики является получение полных информативных данных об индивидуальных особенностях психологического развития детей, посещающих ЦСР.

Психологическая диагностика — психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей личности с целью выявления особенностей психического развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развитая умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и требованиям общества.

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

Диагностическая работа включает:

- диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей социальной адаптации;
- определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося с УО (ИН), с трудностями в обучении и социализации, выявление его резервных возможностей;
- изучение уровня общего развития обучающегося (с учётом особенностей психологической группы) возможностей вербальной и невербальной коммуникации со сверстниками и взрослыми;
- изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся;
- изучение индивидуальных образовательных и социально-коммуникативных потребностей обучающихся;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка;
- изучение уровня адаптации и адаптивных возможностей обучающихся;
- мониторинг развития детей и предупреждение возникновения психолого-педагогических проблем в их развитии.

2.2.2. Психологическое консультирование

Психологическое консультирование — оказание помощи воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам

образовательных отношений в вопросах развития, воспитания и образования через непосредственное общение педагога-психолога с клиентом.

Психологическое консультирование включает:

- оказание психологической помощи в ситуации реальных затруднений, связанных с образовательным процессом;
- обучение приемам самопознания, саморегуляции, использование своих ресурсов для преодоления проблемных ситуаций;
- помощь в выработке продуктивных жизненных стратегий в отношении трудных образовательных ситуаций.

В рамках данного направления педагог-психолог оказывает консультативную помощь:

- родителям (законным представителям) и педагогическим работникам по проблемам взаимоотношений с детьми с УО (ИН);
- педагогическим работникам по вопросам разработки и реализации индивидуальных программ обучения воспитанников.

Направления и содержание консультирования

№ п/п	Проблема	Содержание психологической помощи
1	Консультирование по проблемам детско-родительских взаимоотношений	Учёт особенностей дошкольного возраста в организации взаимодействия с детьми: импульсивность, отвлекаемость, неустойчивость внимания, повышенная двигательная активность и т.д. Определение оптимальных требований к ребёнку. Эффективные стратегии поведения в трудных воспитательных ситуациях, учёт типа темперамента ребёнка. Взаимодействие с членами семьи, в том числе братьями и сестрами.
2	Консультирование по проблемам трудности в обучении	Развитие познавательной активности. Приёмы повышения работоспособности, тренировки памяти. Развитие элементов произвольного внимания. Учёт детских интересов в процессе обучения. Развитие представлений об окружающем, обогащение впечатлений. Развитие самоорганизации деятельности.

2.2.3 К

2.2.3. Психологическая коррекция и развитие

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога с детьми, посещающими ЦСР включает в себя:

- социально-коммуникативное развитие;
- развитие и коррекцию сенсорных, моторных функций у детей с УО (ИН);
- развитие высших психических функций;
- коррекцию нарушений развития личности, эмоционально - волевой сферы.

По результатам психологической диагностики определяются основные направления коррекционно-развивающей работы на учебный год.

В технологическом аспекте данное направление деятельности педагога-психолога предполагает широкое использование упражнений на развитие «схемы тела», скоординированности движений, зрительно – моторной скоординированности, сенсорной интеграции, разнообразных видов игр, в том числе психологических, свободной недирективной деятельности воспитанников.

2.2.4. Психологическое просвещение

Под *психологическим просвещением* понимается приобщение взрослых (педагогов, родителей) и детей к психологическим знаниям. Данное направление предполагает деятельность педагога-психолога по повышению психологической компетенции педагогов и родителей.

В рамках данного направления работа педагога-психолога направлена на:

- ознакомление педагогов, родителей (законных представителей) с основными условиями психического развития детей с УО (ИН);
- формирование психологической культуры всех участников образовательных отношений;
- оказание помощи в сохранении и укреплении психологического здоровья детей с УО (ИН).

Основные формы работы с участниками образовательных отношений по психологическому просвещению представлены в таблице.

Основные формы работы с родителями (законными представителями) по психологическому просвещению	<ul style="list-style-type: none">• семинары• семинары-практикумы• консультации• информационный стенд• статьи на сайте ДОУ
Основные формы работы с педагогами по психологическому просвещению	<ul style="list-style-type: none">• семинары• семинары –практикумы• консультации

2.2.5. Психологическая профилактика

Психологическая профилактика в контексте реализации ФГОС ДО рассматривается как приоритетное направление деятельности педагога-психолога.

Цель психологической профилактики состоит в том, чтобы обеспечить раскрытие возможностей ребенка, снизить влияние рисков на развитие ребёнка, создание условий для проявления его индивидуальности (склонностей, интересов, предпочтений), предупредить нарушения в становлении личности, и интеллектуальной сфер через создание благоприятных условий в ЦСР.

Психогигиена предполагает предоставление субъектам образовательных отношений информации для предотвращения возможных проблем.

Работа с педагогами направлена на профилактику «эмоционального выгорания», создание благоприятного психологического климата, профилактику и своевременное разрешение конфликтов, повышение эффективности в работе с детьми и родителями, профессиональный и личностный рост.

Работа с родителями предполагает профилактику дезадаптивного поведения ребёнка в семье, формирование доброжелательных доверительных отношений с ребёнком, направленность на формирование полноценной личности ребёнка.

Работа с детьми в рамках данного направления направлена на создание благоприятного психологического климата в ЦСР, разрешение возникающих конфликтов между детьми.

2.3. Особенности взаимодействия педагога-психолога с семьями воспитанников

Ведущие цели взаимодействия ЦСР с семьей - создание необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями детей с УО (ИН), обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение компетентности родителей в области воспитания.

Основные формы взаимодействия с семьей

Направление работы с родителями	Содержание работы	Периодичность
Анкетирование	Сбор информации о ребёнке	Сентябрь - октябрь
Индивидуальные консультации	Информирование родителей о ходе коррекционно-развивающей работы	В течение учебного года
Повышение психолого-педагогической компетентности родителей	Участие родителей в семинарах- практикумах, мастер-классах.	В течение учебного года в соответствии с годовым планом работы педагога-психолога

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Программно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Нормативно-законодательная база Программы

1. Конвенция ООН о правах ребенка, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г., ратифицированная третьей сессией Верховного Совета СССР 13 июня 1990 г. № 1591-1.
2. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (вступил в силу 01 сентября 2013 г.).
3. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 25.11.2013).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155);
5. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (утвержден Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2020 № 373).
6. СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания» (утвержден Постановлением Главного государственного врача Российской Федерации от 28.01.2021 № 2»)
7. Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования (Приказ № 636 от 22.10.99).
8. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».
9. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» от 09.09.2019 г. № Р-93.
10. Инструктивное письмо от 24.12.2001 г. № 29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения».
11. Приложение к письму Минобразования России от 27.06.03 № 28-51-513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».
12. Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России (принят на Всероссийском съезде практических психологов образования, проходившем в мае 2003 г. в Москве).
13. Письмо Минобразования России от 17.05.1995 № 61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях».
14. Приказ Министерства образования РФ от 26.06.2000 № 1917 «Об экспертизе настольных, компьютерных и иных игр, игрушек и игровых сооружений для детей».
15. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»». Зарегистрировано в Минюсте РФ 18 августа 2015 г. Регистрационный № 38575.

16. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования, утвержденная приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. №1022.

Психологическая диагностика:

1. «Диагностика развития ребёнка» А.А. Потапчук – СПб.: Речь, 2007.
2. «Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство/ А.Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
3. «Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет» / сост. Н.Д. Денисова. – Изд. 2-ое, испр. – Волгоград: Учитель, 2015.
4. «Диагностика и коррекция детско-родительских отношений: практикум»/ автор – сост. О.Н. Истратова. _Ростов н/Д.: Феникс, 2017.
5. «Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога» М.М. Семаго, Н.Я. Семаго – М.: АРКТИ, 2001.
6. «Индивидуальная психологическая диагностика ребёнка 5-7 лет: Пособие для психологов и педагогов» / Веракса А.Н.– М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2012.
7. «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. Пособие с прил. Альбомом «Наглядный материал для обследования детей» / под ред. Е.А. Стребелевой.-6-е изд. – М.: Просвещение, 2017.
8. «Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники)»/ авт.-сост. Е.В. Доценко – Волгоград: Учитель, 2010.
9. «Психологическая готовность к школе» / Гуткина Н.И. - СПб.: Питер 2004.
10. «Проективная методика исследования личности «Hand-тест». Методическое руководство». Т.Н. Курбатова, О.И. Муляр, СПб.: ГП «ИМАТОН», 2001.
11. «Цветовой тест Люшера (стандартизированный вариант)» В.И. Тимофеев, Ю.И. Филимоненко, ГП «ИМАТОН», СПб, 2001.
12. «Диагностика социального развития ребёнка. Учебно-методическое пособие». А.М. Щетинина– Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.
13. «Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений» Н.Н. Павлова, Л.Г.Руденко — М.: Генезис, 2008.
14. «Психологическая диагностика и коррекция в раннем возрасте (2,5 – 3 года)» Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко.- М.: Генезис, 2019.

Коррекционно-развивающая работа:

1. «Адаптация детей при поступлении в детский сад: программа, психолого-педагогическое сопровождение, комплексные занятия» / Н.В. Лапина. - Изд. 3-е, испр. – Волгоград: Учитель, 2015.
2. «Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми» / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2016.
3. «Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью» СПб.: Речь, 2008.
4. «Жизненные навыки для дошкольников. Занятия – путешествия: Программа-технология позитивной социализации дошкольников в системе ДОО» / Под. общ. ред. – С.В. Кривцовой. – Москва: Клевер – Медиа – Групп, 2016.
5. «Интеллектуально-развивающие занятия со старшими дошкольниками» / авт. – сост. М.Р. Григорьева. – Волгоград: Учитель, 2009.

6. «Тренинг по сказкотерапии. Сборник программ» Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2002.
7. «Игра с песком. Практикум по песочной терапии» / Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2016.
8. «Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста: Методическое пособие в помощь воспитателям и психологам дошкольных учреждений» Алябьева Е.А. – М.: ТЦ Сфера, 2017.
9. «Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышлениям о жизни, людях и себе для взрослых и детей старше семи лет» / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Речь, 2015.
10. «Мои эмоции. 4+. ФГОС ДО» / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербина. – М.: Издательство «Экзамен», 2016.
11. «Пальчиковые игры и упражнения для детей 2-7 лет» / сост. Т.В. Колинина (и др.). – Изд. 2-ое. – Волгоград: Учитель, 2014.
12. «Практикум по сказкотерапии» / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – 3-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2015.
13. «Приключения будущих первоклассников Психологические занятия с детьми 6-7 лет» Куражева Н.Ю., Козлова И.А. - СПб.: Речь, 2007.
14. «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.: Речь, 2015.
15. «Развитие внимания и эмоционально-волевой сферы детей 4-6 лет: разработки занятий, диагностические и дидактические материалы» / сост. Ю.Е. Веприцкая. – Волгоград: Учитель, 2011.
16. «Психология и психотерапия насилия. Ребёнок в кризисной ситуации. – СПб.: Речь, 2003.
17. «Коррекционно-развивающие занятия: комплекс мероприятий по развитию воображения. Занятия по снижению детской агрессии» С.В. Лесина, Т.Л. Снисаренко. – Волгоград: Учитель, 2019.
18. «Шкатулка мастера. Практикум по арт-терапии» Е.В. Тарарина.- М.: Вариант, 2017.
19. «Практикум по арт-терапии в работе с детьми» Е.В. Тарарина. – М.: Вариант, 2019.
20. «Тематический словарь в картинках. Мир человека: Я и мои чувства, настроение, эмоции» / Вильшанская А.Д. – М.: Школьная Книга, 2017.
21. «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы для развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие – М.: Генезис, 2002.
22. «Психологическая безопасность ребёнка раннего возраста. Современные технологии. Программа адаптации. Диагностические методики. Игровой материал» Ю.А. Афонькина.- Волгоград: Учитель, 2013.
23. «Я, ты, мы. Учебно-методическое пособие по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста» / Князева О. Л., Стеркина Р. Б. — М.: Дрофа, ДиК, 1999.
24. «70 развивающих заданий для дошкольников 3-4 лет» / Н.Ю. Куражева, А.С. Тузаева, И.А. Козлова; под ред. Н. Ю. Куражёвой. – СПб.: Речь, 2015.
25. «70 развивающих заданий для дошкольников 4-5 лет» / Н.Ю. Куражева, А.С. Тузаева, И.А. Козлова; под ред. Н. Ю. Куражёвой. – СПб.: Речь, 2017. 31. «70 развивающих заданий для дошкольников 5-6 лет» / Н.Ю. Куражева, А.С. Тузаева, И.А. Козлова; под ред. Н. Ю. Куражёвой. – СПб.: Речь, 2017.
26. Колос Г.Г. «28 занятий для преодоления неуверенности и тревожности у детей 5-7 лет. – М.: АРКТИ, 2018.
27. «Занятия по развитию эмоциональной и познавательной сферы средствами песочной терапии для детей 3-7 лет» М.А. Федосеева. Волгоград: Учитель, 2019.

28. «Инициативный, ответственный, самостоятельный дошкольник» Е.В. Петш, И.П. Середа. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019.
29. «Нравственные беседы с детьми 4-6 лет. Занятия с элементами психогимнастики» Г.Н.Жучкова. М.: Издательство ГНОМ, 2018.
30. «Психогимнастика в образовательном процессе: методические материалы в помощь психологам и педагогам» Е.А. Алябьева.- М.: ТЦ Сфера, 2003.

Психологическое консультирование:

- 1.«Основы психологического консультирования и психологической коррекции»: учебное пособие для студентов» О.В. Хухлаева. – М.: Издательский центр «Академия»
- 2.«Нам не страшен серый волк...Книга для родителей, которые хотят помочь своим детям избавиться от страхов» А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2008.
- 3.«Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб.заведений» / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; Под ред. Е.Г. Силаевой. 2-ое изд. Стереотип. – М.:Издательский центр«Академия», 2004.
- 4.«Тайная опора: привязанность в жизни ребёнка» / Людмила Петрановская. Москва: Издательство АСТ, 2017.
5. «Ясли – это серьёзно» Алямовская В.Г. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1999.
- 6.«Детская агрессия: Простые способы коррекции нежелательного поведения ребёнка» А.А. Корниенко - 2-ое изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017.

Психологическое просвещение и профилактика:

1. «Тренинг самостоятельности у детей. Практикум с родителями» Г.Н. Сартан.- М.: ТЦ Сфера, 2002.
2. «Как подготовить детей к школе в соответствии с новыми образовательными стандартами: Учебно-методическое пособие» О.Ю. Дедова – М.: АРКТИ, 2017.
3. «Игры для активного отдыха в процессе обучения» В.В. Петрусинский, Е.Г. Розанова. – М.: ВЛАДОС, 2007.
4. «Педагогика взаимопонимания: занятия с родителями/ авт.-сост. О.В. Москалюк, Л.В. Погонцева. – 2-е изд.- Волгоград: Учитель, 2011.
5. «Система сопровождения родителей. Модель организации клуба «Молодая семья»: план-программа, занятия» М.В.Тимофеева. – Волгоград: Учитель, 2019.
6. «Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе» В.А. Родионов, М.А. Ступницкая. – Ярославль, Академия развития, 2001.

3.2. Материально-техническое обеспечение Программы и особенности организации предметно-пространственной среды

Занятия педагога – психолога с детьми, посещающими ЦСР, проводятся в двух специально оборудованных помещениях:

- кабинет педагога – психолога;
- физкультурный зал.

Помещение для коррекционноно – развивающей работы	Наполнение помещения
кабинет педагога – психолога	<ul style="list-style-type: none"> • два шестиместных детских стола, • детские стулья, • настольные игры для развития различных форм и модальностей восприятия, зрительно – моторной координации, наглядно – действенного и наглядно – образного мышления, различных параметров внимания, развития социального интеллекта, • игрушки для сюжетно – ролевых игр, для налаживания контакта с ребенком, для развития тонкой ручной моторики, для формирования «схемы тела»
физкультурный зал.	<ul style="list-style-type: none"> • модули для развития сенсорной интеграции, • балансиры разного уровня сложности, • мячи различного размера и фактур, • нетрадиционное оборудование для психо – моторного развития

3.3. Особенности проектирования образовательного процесса

Для решения поставленных задач Программы предусмотрены разнообразные формы работы.

Комплексно – тематическое планирование занятий с детьми, посещающими ЦСР

блок	цели	задачи
Пространственные представления	Обогащение представлений о трехмерном пространстве, окружающем ребенка	Полноценное освоение группового пространства, пространства настольных игр, пространства собственного тела; пространственных характеристик (приближение, отдаление, глубина, высота, фактура, скорость и т.д.)
Формирование «схемы тела»	Формирование «карт движений»	Приобретение разнообразного двигательного опыта

Мелкая моторика	Развитие тонко координированных движений пальцев рук	Формирование навыков согласованных движений пальцев одной руки, латеральности в работе кистей обеих рук
Внимание	Развитие произвольного внимания	Развитие всех параметров внимания, объема, концентрации, распределения, переключения; увеличение временного промежутка сосредоточения.
Память	Развитие произвольной памяти	Замена полевого поведения на волевое, развитие зрительной, мышечной, слуховой памяти
Мотивационная сфера	Развитие познавательного интереса	Стимуляция положительных эмоций в процессе занятий, желания участвовать, осознания собственных достижений

Календарное планирование системы занятий с детьми, посещающими ЦСР

Все занятия имеют следующую структуру:

1. Ритуал приветствия каждого ребенка индивидуально.

Направлен на развитие межличностных отношений и создание позитивного настроения на занятие у каждого ребенка.

2. Игры и задания на развитие сенсорной интеграции.

Планирование каждого занятия корректируется в зависимости от динамики каждого ребенка и в зависимости от наличия того или иного оборудования, необходимого для работы с детьми.

Структура каждого занятия определяется составом детей, которые в данный момент находятся в группе.

3. Ритуал - прощание.

Направлен на развитие межличностных отношений и создание позитивного отношения каждого ребенка к специалисту.

Период	задания, игры, упражнения
октябрь, ноябрь	Задания, игры, упражнения, направленные на замену полевого поведения волевым, на развитие внимания к контексту игры, задания, упражнения, на развитие саморегуляции. Формирование положительного отношения к занятиям
декабрь, январь	Игры, задания, упражнения с использованием стабильного оборудования.
февраль, март, апрель	Игры, задания, упражнения с использованием стабильного и нестабильного оборудования.
май, июнь	Игры, задания, упражнения, направленные на развитие тонкой моторики (билатеральности и латеральности работы рук).

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ДЕТСКИЙ САД № 54 КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА
ПРИМОРСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА**, Стеничева Елена
Александровна, Заведующий

17.01.24 09:29 (MSK)

Сертификат F1268DF30D24F720B2A46BA412C8ACF6