

смоленское областное государственное
бюджетное общеобразовательное учреждение
«Центр диагностики и консультирования»

РАССМОТРЕНО
На заседании методического
объединения
Протокол № 1
от «28» 08 2020 г.

ПРИНЯТО
На заседании Педагогического
совета
Протокол № 1
от «28» 08 2020 г.

УТВЕРЖДАЮ

Директор



/Н.Н. Лазарева

2020 г.

**Рабочая программа
педагога-психолога группы компенсирующей
направленности № 4**

Разработчик:

Гористова Валерия Валерьевна,
педагог-психолог

2020 г.

Содержание

№	Структурный элемент программы	стр.
1.	Пояснительная записка	3
2.	Характеристика обучающихся группы	4
3.	Целевые ориентиры	11
4.	Содержание коррекционно-развивающей работы	15
5.	Тематическое планирование	21
6.	Описание материально-технического обеспечения	24

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Рабочая программа педагога-психолога составлена на основании:

- Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;
- Примерной основной образовательной программа дошкольного образования, одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (Протокол №2/15 от 20.05.2015 г.);
- Учебного плана СОГБОУ «Центр диагностики и консультирования» для реализации адаптированной образовательной программы дошкольного образования;
- Основной образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой;
- Программы воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Под ред. Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, А.П. Зарина;
- Программы «Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм» / Под ред. К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской;
- Программы «Дети с задержкой психического развития» / Под ред. У.В. Ульенковой;
- Программы «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» / Под ред. Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной;
- Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Под ред. Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной;
- Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Н. В. Нищева. 3-е издание, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. - СПб, ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.

Цель:

обеспечение психологического здоровья детей, в основе которого лежит полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства, позитивная социализация и всестороннее развитие ребенка с учетом возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей

Задачи рабочей программы:

- выявить индивидуальные образовательные потребности детей и создать благоприятный для развития детей климат для успешного освоения образовательных областей;
- содействовать личностному и интеллектуальному развитию детей в процессе освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования;
- формировать навыки эффективного общения и социального поведения;
- способствовать развитию эмоционально-волевой сферы.

Программа адресована обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, которые осваивают образовательную программу дошкольного образования в соответствии с адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования Центра. На основании заключения ПМПК, с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей развития обучающихся, рекомендаций учителя-логопеда, педагога-психолога, врача-психиатра (протокол психолого-медико-педагогического консилиума Центра) для каждого обучающегося разработана индивидуальная программа развития, которая направлена на реализацию целей и задач, поставленных в данной рабочей программе. В связи с индивидуальными особенностями развития обучающихся изучение программного материала может быть пролонгировано.

Возрастные особенности и новообразования дошкольного возраста

Дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования психики на основе тех предпосылок, которые сложились ранее.

По всем линиям психического развития возникают новообразования различной степени выраженности, характеризующиеся новыми свойствами и структурными особенностями. Происходят они благодаря таким факторам как речь и общение со взрослыми и сверстниками, различным формам познания и включению в различные виды деятельности.

Наряду с новообразованиями, в развитии психофизиологических функций возникают сложные социальные формы психики, такие, как личность и ее структурные элементы (характер, интересы и др.), субъекты общения, познания и деятельности и их основные компоненты – способности и склонности. Одновременно происходит дальнейшее развитие и социализация ребенка, в наибольшей степени выраженные на психофизиологическом уровне, в познавательных функциях и психомоторике. Формируются новые уровни психических функций, которым становятся присущи новые свойства, позволяющие ребенку адаптироваться к социальным условиям и требованиям жизни.

При участии взрослых, которые организуют, контролируют и оценивают поведение и деятельность ребенка, выступают в роли источника

многообразной информации происходит включение ребенка в социальные формы жизнедеятельности, в процессы познания и общения, в различные виды деятельности, включая игру и начальные формы труда. Взрослые, родители, педагоги во многом определяют своеобразие и сложность психического развития ребенка, поскольку они включают ребенка в разные сферы жизнедеятельности, корректируя процесс его развития.

Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста

Дошкольный возраст является периодом интенсивного формирования психики на основе тех предпосылок, которые сложились в раннее.

При участии взрослых, которые организуют поведение и игровую деятельность ребенка, выступают в роли источника разнообразной информации происходит включение ребенка в социальные формы жизнедеятельности, в процессы познания и общения, в различные виды деятельности. Взрослые, родители, педагоги во многом определяют своеобразие и сложность психического развития ребенка.

У детей старшего дошкольного возраста происходят изменения в когнитивной, эмоционально-волевой и личностно-коммуникативной сферах развития.

Речь, сопровождающая реальные отношения детей, отличается от ролевой речи. Дети начинают осваивать социальные отношения и понимать подчиненность позиций в различных видах деятельности взрослых. При распределении ролей могут возникать конфликты, связанные с субординацией ролевого поведения. Развивается связная речь. Дети могут пересказывать, рассказывать по картинке, передавая не только главное, но и детали.

Конструктивная деятельность может осуществляться на основе схемы, по замыслу и по условиям. Появляется конструирование в ходе совместной деятельности.

Продолжает совершенствоваться *восприятие* 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.

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*. Продолжают совершенствоваться обобщения, что является основой словесно логического мышления.

Воображение будет активно развиваться лишь при условии проведения специальной работы по его активизации.

Начинается переход от непроизвольного к *произвольному вниманию*.

Достижения этого возраста характеризуются распределением ролей в *игровой деятельности*; структурированием игрового пространства; дальнейшим развитием изобразительной деятельности, отличающейся высокой продуктивностью; применением в конструировании обобщённого способа обследования образца; усвоением обобщённых 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».

Характеристика обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, посещающих группу компенсирующей направленности № 4

Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

Дети данной категории испытывают трудности адаптации, вследствие различных причин (остаточных явлений легких повреждений центральной нервной системы или ее функциональной незрелости, соматической ослабленности, церебральных состояний, незрелости эмоционально-волевой сферы по типу психофизического инфантилизма). Трудности, которые испытывают дети с ЗПР, могут быть обусловлены недостатками как в регуляционном компоненте психической деятельности (недостаточностью внимания, незрелостью мотивационной сферы, общей познавательной пассивностью и сниженным самоконтролем), так и в ее операциональном компоненте (сниженным уровнем развития отдельных психических процессов, моторными нарушениями, нарушениями работоспособности). Перечисленные выше характеристики не препятствуют освоению детьми общеобразовательных программ развития, но обуславливают необходимость определенной их адаптации к психофизическим особенностям ребенка.

Внимание. Неустойчивость внимания и снижение работоспособности у детей данной категории имеют индивидуальные формы проявления. Н.Г.

Поддубная отмечает, что произвольная память у детей с ЗПР страдает не в такой мере, как произвольная, поэтому целесообразно ее широкое использование при их обучении.

Память. Дети с ЗПР плохо запоминают тексты, не удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного. Т.А. Власова, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у детей с ЗПР как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении.

Восприятие. У детей с ЗПР наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приема и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире; в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Эти дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д.

Ориентировка в пространстве. У детей этой группы недостаточно сформированы и пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства в продолжение довольно длительного периода осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Мышление. Общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР:

- Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам).
- Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач.
- Низкая мыслительная активность, отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей. Дети решают задачу на «интуитивном» уровне, то есть ребенок правильно дает ответ, но объяснить его не может.
- Стереотипность мышления, его шаблонность.
- У детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций.
- Для детей с ЗПР характерно отставание в уровне развития логического мышления, они испытывают большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений.

Речь. Нарушения речи при ЗПР преимущественно имеют системный характер. Многим детям присущи недостатки звукопроизношения и фонематического развития. Дети рассматриваемой группы имеют

ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужено употребление глаголов.

Эмоционально-волевая сфера. Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения и личностных особенностей. Страдает сфера коммуникации.

Ролевое поведение отличается импульсивностью. Не сформирована совместная деятельность: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, коллективная игра не складывается.

Психолого-педагогическая характеристика детей с УО

Категория детей с выраженными интеллектуальными нарушениями представляет собой разнородную группу, основными общими чертами которой является тяжелый психофизический дефект и в большинстве случаев выраженные органические нарушения.

Умственная отсталость диагностируется рано, до года или в первые годы жизни ребенка, что объясняется выраженной тяжестью поражения, однако степень дефекта, его структуры, а также темп и характер дальнейшего развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности.

Общими чертами для всех детей помимо их позднего развития и значительного снижения интеллекта является также грубые нарушения всех сторон психики: моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций.

Грубое недоразвитие двигательной сферы детей с умеренной умственной отсталостью выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Движения детей замедленны, неуклюжи, они плохо бегают, не умеют прыгать.

Особенно затруднены у глубоко умственно отсталых детей тонкие дифференцированные движения рук и пальцев: дети с трудом научаются шнуровать ботинки и завязывать шнурки, застегивать пуговицы, они часто не соизмеряют усилий при действиях с предметами: либо их роняют, либо слишком сжимают, дергают.

Внимание детей данной категории всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются.

Им свойственна слабая активность внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели. Привлечь внимание детей младшего возраста возможно только с помощью ярко выраженных раздражителей, однако длительно сосредоточить их на чем-либо чрезвычайно трудно.

Значительные отклонения обнаруживаются у этих детей в области сенсорики. Сенсорное развитие включает в себя развитие ощущений, восприятий, представлений, т.е. всю сложную систему работы анализаторов, от физиологического приема внешних сигналов периферических органов

чувств (глаз, ухо, кожные чувствительные точки) до сложной переработки всей поступающей информации головным мозгом. Развитие ощущений и восприятий ребенка – необходимая предпосылка для формирования у него более сложных, мыслительных процессов.

Для данной категории детей характерно поверхностное, глобальное восприятие предметов в целом, они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения. Это проявляется в резком контрасте между восприятием простого и несколько усложненного материала. Обиходные, привычные окружающие его предметы ребенок воспринимает и различает очень хорошо. При необходимости воспроизводить, отличить от других и тем более использовать в своих действиях, применить новый предмет, обладающий незнакомыми отличительными свойствами, глубоко умственно отсталый ребенок не обнаруживает ориентировочной деятельности, не производит обследование предмета. Он, скорее всего, либо откажется от выполнения задачи, либо с легкостью решает ее ошибочно. В таких случаях мы говорим, что ребенок «не знает», «не различает», «не понимает». Так, при выполнении по образцу простого узора из мозаики, он не анализирует построения, составных частей образца, их цвета и т.д., в процессе действий не сличает сделанного с образцом. В лучшем случае выкладывает приблизительно отдаленно сходный с образцом рисунок, значительно упрощенный, и при этом «не видит» ошибок.

Память детей с выраженными интеллектуальными нарушениями как логическая, так и механическая, находятся на низком уровне. Однако описаны случаи преобладания механической памяти. Это так называемая частичная память на события, места, числа и т.п. Объем кратковременного запоминания значительно мал. Ряды слов ребенок запоминает менее успешно, чем ряды картинок, изображающие отдельные объекты, и ряды, составленные из реальных предметов.

Точность и прочность запоминания и словесного и наглядного материала низкая. Воспроизведя его, учащийся часто повторяется, привнося отсутствовавшие элементы.

При пересказе дети изменяют структуру воспринятого, не следуют смысловому порядку, привносят на основе случайных ассоциаций добавочные элементы, отсутствовавшие в тексте.

Дети обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным.

Мышление. Для мышления детей характерно еще в большей степени те же черты, что и для сенсорной деятельности: беспорядочность, бессистемность имеющихся понятий и представлений, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений.

У детей обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их затрудняет решение простейших практически-действенных задач, таких как объединение разрезанного на 2-3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и

величине идентичной соответствующей, имеющемуся на поверхности углублению («ящик форм»). Они выполняют подобные задания с большим количеством ошибок, после многих попыток, причем одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют однажды избранного способа действия.

Дети данной категории способны лишь к самым элементарным обобщениям. Они могут устанавливать различия между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (одежда, животные). Однако, различия между отдельными предметами и явлениями устанавливаются ими только в пределах конкретной ситуации. Понятийные обобщения образуются с трудом, часто заменяются ситуационными обобщениями или отказом от всякого обобщения.

Сравнение требует последовательного сопоставления однотипных частей или свойств предметов. В ряде случаев дети утверждают различие между объектами, ссылаясь на их несопоставимые признаки. Например, «эта чашка – большая, а у этой цветочек синенький. Они разные».

Таким образом, вся мыслительная деятельность характеризуется инертностью, стереотипностью и тугоподвижностью.

Трудности этих детей заключаются не в том, что они не способны выполнять отдельные действия, из которых состоит решение задачи, а в выявлении, понимании связей между действиями и переходами между ними.

Механическое выполнение отдельных действий по указанию взрослого не приводит к пониманию смысла самой задачи и возможности решить этим ребенком другую аналогичную задачу.

Эмоционально-волевая сфера. У детей, для которых свойственны резкие нарушения мышления, существенно страдают и волевые процессы.

Слабое развитие волевых процессов. Эти дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинить ее отдельной цели, не всегда могут сосредоточить усилия для преодоления даже незначительных препятствий, возникающих по ходу той или иной работы.

Детям свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманные действия, неумение противостоять воле другого человека. Некоторые дети прибегают к элементарным хитростям, уловкам, стремясь добиться желаемого результата, большей частью связанного с удовлетворением житейских потребностей.

Для детей также характерны подражательные формы поведения, они часто подражают всему, что видят и видели.

Типичными чертами личности этих детей являются отсутствие инициативы и самостоятельности. Как отмечает Сухарева Г.Е., «все они характеризуются косностью психики, они с трудом переключаются на новую деятельность, очень охотно подражают другим, повторяют старые заученные штампы, некоторые из них поражают своей виртуозной подражательностью».

Большинство из них легко поддаются внушению и в то же время упорно сопротивляются всему новому и всякому воздействию на них. Таким

образом, у этих больных сочетается повышенная внушаемость с негативизмом, неустойчивость в деятельности с большой инертностью и тугоподвижностью».

Эмоционально-личностная сфера. Самооценка и уровень притязаний детей с выраженными интеллектуальными нарушениями часто бывают не вполне адекватными. Многие дети переоценивают свои возможности. Они уверены, что хорошо владеют знаниями, умениями и навыками, что им посильны различные, подчас довольно сложные задания.

Так, они бывают довольными за свои поделки, которые лишь слабо напоминают показанный образец. Дети не замечают допущенных ошибок и претендуют на высокие оценки.

Эмоции у детей отражают смысл явлений и ситуаций и проявляются в форме непосредственных переживаний – удовольствия, гнева, страха и т.д.

Проявление эмоций зависит от принадлежности детей к различным клиническим группам. Так, для одних характерны вялые, заторможенные, стереотипные реакции. Дети оказываются как бы безразличными к воздействующим на них раздражителям.

У других – чрезмерно бурные, по своей силе не соответствующие вызвавшим их причинам, в ряде случаев – неадекватные.

Всем детям свойственна эмоциональная незрелость, недостаточная дифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости.

Речь. У всех без исключения наблюдаются более или менее выраженные отклонения в речевом развитии. Характерна задержка становления речи, которая обнаруживается в более позднем, чем в норме, понимании обращенной к ним речи и в дефектах самостоятельного пользования ею.

Недоразвитие речи обнаруживается в затруднениях, имеющих место при овладении произношением. Фонематический слух нарушен. Словарный запас беден, значение слов недостаточно дифференцированы.

У детей резко отстает одна из основных функций речи – регулирующая. Инструкции взрослого воспринимаются детьми крайне неточно и не определяют содержание и последовательность осуществляемой ими деятельности. Это, прежде всего, касается выполнения заданий, состоящих из нескольких звеньев, в этом случае дети путают порядок действий, переставляя их.

В связи с тем, что у этой категории детей грубо недоразвита познавательная деятельность с ее процессами анализа и синтеза, возникают большие затруднения при обучении их элементарной грамоте и счету. Они с большим трудом запоминают отдельные буквы, имеющие некоторое оптическое сходство или обозначающие звуки речи, сходные по звучанию. Дети с большим трудом овладевают конкретным счетом, вначале не соотнося числа и предметы. Переход к абстрактному счету у многих оказывается недоступным, у них не возникает понятия о числе, а имеется лишь способность механически заучивать порядковый счет и таблицу умножения.

Особенно большие трудности испытывают дети с умеренной умственной отсталостью при решении задач. Они с трудом удерживают в памяти условие задачи, не могут установить нужных смысловых связей и соскальзывают на выполнение отдельных арифметических действий.

Их суждения очень бедны, не самостоятельны: они повторяют заимствованное от окружающих их людей без переработки на основе собственно опыта. Многие в их суждениях является простым подражанием. Вышеописанные особенности различных сторон психики глубоко умственно отсталых детей характерны для всей категории этих детей в целом и являются их общими чертами. Однако, поскольку глубокая умственная отсталость – следствие поражений ЦНС, вызванных различными этиологическими факторами, целенаправленное медико-педагогическое воздействие должно учитывать эти различия. Дети, страдающие глубокими поражениями ЦНС различной этиологии, имеют также весьма различные психологические особенности. Залогом успеха педагога в работе с ними может быть только знание особенностей и возможностей каждого ребенка и индивидуальный подход к обучению и воспитанию этих детей.

Планируемые результаты освоения программы в старшей группе

Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность) не позволяет требовать от ребенка дошкольного возраста достижения конкретных образовательных результатов и обуславливает необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры дошкольного образования представляют собой социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования.

Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при оценке как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении или иных методов измерения результативность детей) и др.

Оценка индивидуального развития детей может проводиться в ходе внутреннего мониторинга становления основных (ключевых) характеристик развития личности ребенка, результаты которого могут быть использованы только для оптимизации образовательной работы с группой дошкольников и для решения задач индивидуализации образования через построение образовательной траектории для детей, испытывающих трудности в образовательном процессе или имеющих особые образовательные потребности.

При этом мониторинг осуществляется в форме регулярных наблюдений за детьми в повседневной жизни и в процессе непосредственной образовательной работы с ними.

В качестве показателей оценки основных (ключевых) характеристик развития личности ребенка выделены внешние (наблюдаемые) проявления этих характеристик у ребенка в поведении, в деятельности, во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, которые отражают становление этой характеристики на протяжении всего дошкольного возраста. Для построения развивающего образования система мониторинга становления основных (ключевых) характеристик развития личности ребенка учитывает необходимость организации образовательной работы в зоне его ближайшего развития. Поэтому диапазон оценки выделенных показателей определяется уровнем развития интегральной характеристики – от возможностей, которые еще не доступны ребенку, до способности проявлять характеристики в самостоятельной деятельности и поведении.

Общая картина по группе позволяет выделить детей, которые нуждаются в особом внимании педагога и в отношении которых необходимо скорректировать, изменить способы взаимодействия.

Данные мониторинга отражают динамику становления основных (ключевых) характеристик, которые развиваются у детей на протяжении всего образовательного процесса. Прослеживая динамику развития основных (ключевых) характеристик, выявляя, имеет ли она неизменяющийся, прогрессивный или регрессивный характер, дается общая психолого-педагогическая оценка успешности воспитательных и образовательных воздействий взрослых на разных ступенях образовательного процесса, а также выделяются направления развития, в которых ребенок нуждается в помощи.

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

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

Целевые ориентиры в старшей группе:

- ребенок обладает установкой положительного отношения к самому себе другим людям миру, к разным видам труда, и обладает чувством собственного достоинства;
- ребенок активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, способен договариваться, понимать собственные переживания и эмоции окружающих учитывать интересы других людей;
- ребёнок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со

взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения;

- ребенок проявляет любознательность, демонстрирует желание задавать вопросы познавательного характера, направленные на установление причинно-следственных связей в мире физических явлений, участвовать в экспериментировании;

Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры основной образовательной программы, реализуемой с участием детей с ограниченными возможностями здоровья, должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Направления коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога с учетом нозологических особенностей обучающихся

Личностно-коммуникативная сфера		
Дети с речевыми нарушениями	Дети с ЗПР	Дети с интеллектуальной недостаточностью
Формировать коммуникативную и социальную компетентность.	Расширять знания о себе и ближайшем социокультурном окружении.	Формировать представление о себе и ближайшем социокультурном окружении.
Способствовать формированию положительного отношения ребенка к себе и другим людям.	Способствовать формированию положительного отношения ребенка к себе и другим людям.	Способствовать формированию умения различать социальные роли.
Способствовать формированию умения понимать и принимать различные социальные роли.	Формировать умение инициировать и поддерживать общение со взрослыми и сверстниками.	Способствовать формированию положительного отношения ребенка к себе и другим людям.
Совершенствовать умение при коммуникации со взрослыми и сверстниками адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения.	Совершенствовать навыки адекватного поведения в различных ситуациях социального взаимодействия.	Формировать умение поддерживать общение со взрослыми и сверстниками
Формировать умение использовать	Формировать умение использовать	Формировать элементарные навыки социально

конструктивные способы разрешения конфликтных ситуаций, учитывая интересы всех участников.	конструктивные способы разрешения конфликтных ситуаций, Способствовать формированию умения различные социальные роли.	приемлемого поведения в ситуациях социального взаимодействия.
Способствовать формированию ценностных представлений и способствовать развитию произвольности поведения с учетом социокультурных требований.	Создавать предпосылки формирования ценностных представлений и произвольности поведения с учетом социокультурных требований.	
Эмоционально-волевая сфера		
Дети с речевыми нарушениями	Дети с ЗПР	Дети с интеллектуальной недостаточностью
Формировать у ребенка положительного самоощущения, уверенности в своих возможностях.	Формировать у ребенка положительного самоощущения, уверенности в своих возможностях.	Формировать у ребенка положительного самоощущения, уверенности в своих возможностях.
Способствовать формированию умения распознавать основные эмоциональные состояния человека по пантомимическим проявлениям и изменять стиль собственного поведения в учетом эмоционального состояния партнера .	Способствовать формированию умения распознавать основные эмоциональные состояния человека по пантомимическим проявлениям.	Способствовать формированию умения распознавать собственные основные эмоциональные состояния.
Формировать умение осознавать и выражать свои эмоциональные переживания, в адекватной форме с учетом социальной ситуации.	Формировать основы произвольности поведения в социуме.	Формировать основы произвольности поведения в знакомых ситуациях социального взаимодействия.
Формировать основы произвольности в разных сферах психики и поведении.		
Когнитивная сфера		
Дети с речевыми нарушениями	Дети с ЗПР	Дети с интеллектуальной недостаточностью

Способствовать формированию познавательного интереса и познавательной активности раскрытию познавательных способностей.	Способствовать формированию познавательного интереса и познавательной активности.	Способствовать формированию познавательного интереса и познавательной активности.
Совершенствовать все виды восприятия.	Совершенствовать все виды восприятия	Обогащать чувственный опыт за счет освоения разных способов последовательного обследования предметов.
Развивать основные свойства внимания: устойчивость, сосредоточенность, переключаемость, распределение и объем.	Развивать основные свойства внимания: устойчивость, сосредоточенность, переключаемость, распределение и объем.	Способствовать освоению сенсорных эталонов (цвета, формы, размера).
Развивать оперативную кратковременную долговременную память.	Развивать оперативную кратковременную долговременную память.	Развивать основные свойства внимания.
Развивать мыслительные операции: формировать умение обобщать и классифицировать объекты по основным признакам, сравнивать по значимым признакам, устанавливать причинно-следственные связи в области логических отношений, использовать символические обозначения.	Развивать мыслительные операции: формировать умение обобщать объекты по заданным признакам, сравнивать по 2 признакам, устанавливать прямые причинно-следственные связи.	Развивать оперативную кратковременную долговременную память.
		Развивать мыслительные операции: формировать умение обобщать объекты по заданным признакам с обучающей помощью, сравнивать по 1- 2 признакам на наглядной основе, устанавливать прямые причинно-следственные связи на бытовом уровне.

Содержание программного материала в старшей группе

Основные субъекты психологического воздействия:

- дети;
- родители (законные представители);
- администрация;
- педагоги.

Форма коррекционно-развивающих занятий

Работа с детьми осуществляется в форме индивидуальной и подгрупповой работы.

Индивидуальная работа. Индивидуальные занятия проводятся один раз в неделю, с продолжительностью 20 минут. Индивидуальные занятия включают в себя входную (в начале года), промежуточную (в середине года), и итоговую (в конце года) диагностику познавательных процессов, а также эмоциональной, личностной и волевой сферы. Ее результаты могут быть использованы в индивидуальном подходе к ребенку на занятиях, в составлении коррекционной программы и в консультировании родителей и педагогов.

Индивидуальные занятия включают в себя задания на коррекцию и развитие основных психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление) и эмоционально-волевой сферы ребенка. Все задания подобраны с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Подгрупповая работа. Подгрупповые занятия педагог-психолог проводит в группе один раз в неделю. Занятия включают в себя задания на коррекцию и развитие основных психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление), коммуникативной и эмоционально-волевой сферы ребенка. Все задания подобраны в соответствии с темами занятий.

Подгрупповая работа рассчитана на 66 подгрупповых коррекционно-развивающих занятия.

Последовательность предъявления тем и количество часов на каждую тему могут варьироваться в зависимости от усвоения материала обучающимися.

Продолжительность подгрупповых занятий с детьми в рамках коррекционно-развивающей работы зависит от возрастной категории детей и нозологии: в старшей дошкольной группе продолжительность занятий составляет 20 минут.

Индивидуальные и подгрупповые занятия проводятся в кабинете педагога-психолога и темной сенсорной комнате с соблюдением санитарно-гигиенических и других норм и правил.

Структура коррекционно-развивающих занятий

Каждое занятие включает в себя игры и упражнения из разных разделов. Их сочетание и последовательность определяется педагогом-психологом, который учитывает уровень интеллектуального развития детей.

Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Такая смена видов деятельности детей внутри каждого занятия позволяет несколько увеличить длительность привычного занятия.

Каждое занятие имеет следующую структуру:

1. Организационный этап. Создание эмоционального настроя в группе. Упражнения и игры с целью привлечения внимания детей.
2. Мотивационный этап. Сообщение темы занятия, прояснение тематических понятий; выяснения исходного уровня знаний детей по данной теме.
3. Практический (основной) этап. Подача новой информации на основе имеющихся данных; задания на развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения) и эмоционально-волевой сферы. Отработка полученных навыков на практике.
4. Рефлексивный этап. Обобщение полученных знаний. Подведение итогов занятия.

Структура рабочей программы отражает **основные направления деятельности педагога-психолога:**

- психологическое просвещение;
- психологическая профилактика;
- психологическая и психолого-педагогическая диагностика;
- развивающая и коррекционная работа;
- психологическое консультирование.

Психологическое просвещение

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

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

Просветительская работа охватывается в основном групповыми формами воздействий. Прежде всего, это лекции, диспуты с организацией дискуссий, семинары, психологические погружения и тренинги. Данные формы просветительских воздействий обеспечиваются вербально-коммуникативными средствами, т.е. построены с учетом возможностей монологического, диалогического и группового общения. Тематическое содержание просветительской работы определяется как по запросам участников УВП, так и по инициативе педагога-психолога.

Наряду с вербально-коммуникативными средствами в психологическом просвещении широко используется и невербальные средства. В условиях Центра они представлены стендовой информацией, специально оформленными брошюрами, памятками и распечатками рекомендательных текстов.

Психологическая профилактика

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

Психологическая профилактика предусматривает деятельность по:

- разработке, апробации и внедрению развивающих программ для детей с ОВЗ разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа;
- контроль за соблюдением психологических условий общения и развития детей в образовательных учреждениях и семье, обеспечением грамотного, психологического развития и формирования личности детей на каждом возрастном этапе; элиминированием неблагоприятных психологических факторов в образовательной среде, семье;
- обеспечению условий оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень, предупреждению возможных осложнений в психологическом развитии и становлении личности детей в процессе непрерывной социализации;
- своевременному предупреждению возможных нарушений психосоматического и психического здоровья детей.

В рамках реализации данного направления психолог заботится о создании психологически благоприятного климата в учреждении, комфортных условий для участников образовательного процесса.

Важным является и изучение особенностей взаимодействия в коллективе сотрудников и выявление случаев психологического неблагополучия педагогов, разработка совместно с администрацией путем устранения причин данного состояния в рабочей ситуации.

В психологической профилактике выделяют три уровня:

I уровень – первичная профилактика: работа с детьми, имеющими незначительные эмоциональные, поведенческие и образовательные проблемы и забота о психическом здоровье и психических ресурсах практически для всех детей. На этом уровне в центре внимания психолога находятся все дети.

II уровень – вторичная профилактика. Она направлена на так называемую «группу риска», т.е. на тех детей, у которых проблему уже начались. Вторичная профилактика подразумевает ранее выявление у детей трудностей в поведении. На данном уровне педагог-психолог работает уже не со всеми детьми, а с детьми выявленной «группы риска». Вторичная

профилактика включает консультацию с родителями и воспитателями, обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т.д.

III уровень – третичная профилактика. Внимание психолога концентрируется на детях с ярко выраженными образовательными или поведенческими проблемами, его основная задача – коррекция или преодоление серьезных психологических трудностей и проблем.

Психологическая диагностика

Цель: получение информации об уровне психологического развития детей, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников образовательного процесса.

Психологическая диагностика – это углубленное психолого-педагогическое изучение детей на протяжении всего времени пребывания в учреждении, определение индивидуальных возможностей ребенка в ходе образовательного и воспитательного процесса, разработка рекомендаций педагогам и родителям по вопросам воспитания, обучения и развития.

Для решения поставленной психологической проблемы педагог-психолог обозначает содержание психодиагностической деятельности. Прежде всего, оно дифференцируется по направлениям психологических воздействий: дети, родители (законные представители), педагоги и администрация.

Выбор диагностического инструментария зависит от специфики образовательного учреждения, от контингента обучающихся, профессионализма педагога-психолога и других факторов.

Развивающая и коррекционная работа

Развивающая работа и психологическая коррекция в контексте ФГОС деятельности педагога-психолога, направленная на изменения во внутренней, психологической, сфере воспитанников, рассматривается как развивающая.

Цель: создание условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, коррекция отклонений психического развития.

Эта работа предполагает активное воздействие на процесс психического развития и формирования личности ребенка при сохранении его индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагога-психолога с педагогами.

Психологическое консультирование

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

Психологическое консультирование в условиях учреждения обозначается как система коммуникативного взаимодействия педагога-

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 информационного характера.

Специфика психологического консультирования в условиях образовательного учреждения 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.

Психологическая и психолого-педагогическая диагностика

Согласно ФГОС в образовательном учреждении может проводиться оценка развития детей, его динамики, в том числе измерение их личностных образовательных результатов. Психологическая диагностика понимается как оценка развития и его динамики у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Основной целью применения психологической диагностики является определение уровня умственного развития и состояния интеллекта детей. Психодиагностическое обследование ребенка с проблемами в развитии является системным и включает в себя изучение всех сторон психики (познавательная деятельность, речь, эмоционально-волевая и коммуникативная сферы, личностное развитие).

Психологическая диагностика направлена на определение уровня актуального развития ребенка, выявление характера имеющихся у ребенка нарушений, что позволяет наметить алгоритм дальнейшей коррекционно-развивающей работы. Дифференциальная диагностика, постановка психологического диагноза основывается на типологии отклоняющегося развития, предложенной Н.Я. Семаго и М.М. Семаго. В трактовке типологии отклоняющегося развития авторы исходили из классических трудов Л.С. Выготского, В.В. Лебединского.

Обязательным требованием является связь диагностики с оценкой эффективности педагогических действий и дальнейшим планированием образовательной работы.

Психологическая диагностика состоит из трёх этапов: первичной, промежуточной и итоговой диагностики.

Первичная диагностика. На данном этапе происходит построение гипотезы диагностического обследования на основе целостного

представления о ребенке, с привлечением сопровождающих его специалистов. Процедура обследования строится в соответствии с возрастом, индивидуальными особенностями, а также с учетом взаимодействия в диаде «взрослый-ребенок». Количество часов, затраченных на психодиагностику, зависит от индивидуальных особенностей ребенка.

Промежуточная диагностика проводится в процессе реализации коррекционно-развивающих занятий и позволяет по мере необходимости вносить необходимые корректировки в коррекционную программу, учитывая динамику развития ребенка.

Итоговая диагностика позволяет уточнить психологический диагноз, резервные возможности и вероятностный прогноз развития ребенка и проводится в конце учебного года.

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);
- оптимизации работы с группой детей.

Вопрос подбора методик для работы педагога-психолога – важный и ответственный момент. В настоящее время не существует какого-либо обязательного набора, или пакета методик, которыми должен пользоваться педагог-психолог ОУ.

Выбор инструментария для проведения психодиагностики осуществляется педагогом-психологом самостоятельно в зависимости от уровня профессиональной компетентности и круга решаемых задач.

Для диагностической процедуры педагогом-психологом Центра используются следующие стандартизированные диагностические комплекты:

- Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. Н. Я. Семаго, М.М. Семаго (рекомендован Академией повышения квалификации и переподготовки работников образования). Издательство: М: АРКТИ, 1999;
- «Комплект психолога ПМПК. Методическое обеспечение комплекта (Издательство «Когито-Центр»);
- «Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов ДОУ» Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. Издательство: Генезис, 2014.

Диагностические методики для детей дошкольного возраста

Диагностируемые параметры	Рекомендуемые диагностические методики
<p>Диагностика уровня развития познавательных процессов</p>	<p>Исследование развития восприятия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • методика «Разрезные картинки» (комплект Н.Я.Семаго,М,М.Семаго) – исследование целостности восприятия (3-6 лет); • методика «Коробочка форм», «Доска Сегена» (2,5-6 лет); • методика Л.А. Венгера «Эталоны» (4-5,5 лет) – соотнесение с эталоном. <p>Исследование развития памяти:</p> <ul style="list-style-type: none"> • методика «10 предметов» Марцинковская Т.Д.) - анализ объема непосредственной образной памяти (с 3 лет); • тест «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия) - диагностика объема и скорости непосредственной вербальной памяти (с 4-4,5 лет); <p>Исследование развития мышления:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тест «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгер) – исследование образного и схематического мышления (с 5 лет); • тест «Прогрессивные Матрицы Дж. Равенна» – уровень интеллектуального развития (4-10 лет); • тест «Самое непохожее» (Л.А. Венгер) – познавательное развитие (с 4 лет); • тест «Невербальная классификация», «Последовательные картинки», «Исключение лишнего» (комплект Н.Я.Семаго,М,М.Семаго) - словесно-логическое мышление (4-7 лет);
<p>Исследование межличностных отношений</p>	<ul style="list-style-type: none"> • «Два домика» (Орехова О.А.) - исследование общения детей со сверстниками, с членами семьи, выявление симпатий и антипатий (4-7 лет); • «Рисунок семьи» (Р.Бэнс, С.Кауфман) – оценка внутрисемейных отношений (с 4 лет).
<p>Исследование индивидуальных особенностей и качеств личности</p>	<p>«Несуществующее животное» (М.З.Друкаревич) - исследование личностных качеств (с 4,5 лет);</p>
<p>Исследование эмоциональной сферы</p>	<ul style="list-style-type: none"> • проективная методика «Кактус» (М.А. Панфилова) – состояние эмоциональной сферы, наличие агрессивности, ее направление, интенсивность и т.д. (с 4 лет); • «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой) –

	диагностика страхов (с 4 лет).
Исследование семейных взаимоотношений (при трудностях в адаптации детей к детскому саду)	•анкета на выявление типичных способов воспитательного воздействия и опросник Басса-Дарки;

Диагностические методики, используемые при обследовании родителей (законных представителей)

Рекомендуемые диагностические методики	
Анкета для родителей «Определение степени адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения»	
Опросник «Анализ семейного воспитания» Овчарова Р.В.	
Опросник «Какой у вас стиль общения и воспитания?» (модификация теста Овчаровой Р.В.)	
Проективные методики: «Динамический рисунок семьи» (А.Л. Венгер)	

Диагностические методики, используемые в работе с педагогическим коллективом

Диагностируемые параметры	Рекомендуемые диагностические методики
Эмоциональное состояние	Методика диагностики уровня «Эмоционального выгорания» В. В. Бойко.
Микроклимат в коллективе	Опросник «Психологическая безопасность образовательной среды» Баева И.А. (в адаптации)

Деятельность педагога-психолога в рамках функционирования психолого-медико-педагогического консилиума учреждения

Психолого-медико-педагогический консилиум – организационная форма, в рамках которой объединяются усилия субъектов учебно-воспитательного процесса для решения проблем развития и полноценного развития детей и подростков.

Основными функциями ПМПк являются: диагностическая и методическая (консультационная).

- Диагностическая функция предполагает своевременную (с первых дней пребывания ребенка в учреждении) диагностику отклонений в развитии, а также выявление резервных возможностей развития обучающегося. Кроме того, ПМПк отслеживает динамику развития детей в

течение всего учебного года, осуществляя промежуточную и итоговую диагностику.

- Методическая функция связана с оказанием консультативной помощи педагогам и родителям по вопросам организации учебно-воспитательного процесса с учетом особенностей ребенка и динамики его индивидуального развития.

Для эффективной и компетентной работы ПМПконсилиум должен объединять носителей психолого-педагогической, медицинской, правовой культуры. В состав ПМПк, по приказу директора учреждения, вводятся заместитель директора по учебно-воспитательной работе (председатель Консилиума), учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагог-психолог, социальный педагог, врач-педиатр, врач-психиатр, медицинская сестра, педагоги. Руководство деятельностью Консилиума осуществляет заместитель директора по учебно-воспитательной работе, что гарантирует статус Консилиума, придает его рекомендациям предписывающий характер и обеспечивает подключение к выполнению решений Консилиума всех нужных учебно-воспитательных сил и средств ОУ.

В процессе работы ПМПк в обязанности педагога-психолога входит углубленное изучение особенностей интеллектуального развития детей, личностных и поведенческих реакций; основных качеств его личности, вскрытии проблем самооценки, мотивации, особенностей познавательных и иных интересов, эмоциональной сферы; обеспечение подхода к ребенку с оптимистической гипотезой перспектив его дальнейшего развития; построение совместной программы действий, направленной на развитие определенных качеств или на устранение выявленных трудностей и недостатков развития и разработка коррекционных программ индивидуального развития ребенка.

ПМПконсилиумы проходят три раза в год:

1. Результаты первичной диагностики. Определение плана коррекционной работы с детьми. Октябрь 2020 г.
2. Результаты промежуточной диагностики. Динамика развития. Коррекция индивидуальных планов работы. Рекомендации педагогам. Январь 2021 г.
3. Результаты заключительной диагностики. Динамика развития. Май 2021 г.

Календарно-тематическое планирование подгрупповых коррекционно-развивающих занятий на 2020-2021 учебный год

№ п/п	Неделя	Тема	Дата	
			планируемая	фактическая
Сентябрь				
<i>Адаптационный блок. Снятие эмоционального и психомышечного напряжения. Формирование навыков расслабления, релаксации. Блок коррекции и развития коммуникативных умений и навыков социального поведения. Коррекция и развитие коммуникативной сферы (развитие навыков сотрудничества, формирование групповой сплоченности). Коррекция и развитие пространственных представлений.</i>				
1-2	1-2	Мы пришли в детский сад.	3.09 10.09	
3-4	3-4	Признаки осени. Деревья осенью.	17.09 24.09	
Октябрь				
<i>Снятие эмоционального и психомышечного напряжения. Формирование навыков расслабления, релаксации. Блок коррекции и развития коммуникативных умений и навыков социального поведения. Блок коррекции и развития процесса восприятия. Формировать умение последовательного обследования объекта. Коррекция и развитие зрительного и пространственного гнозиса. Развитие произвольности в образовательной деятельности. Расширение кругозора на материале лексической темы.</i>				
5-6	1	Огород. Овощи.	1.10.	
7-8	2	Сад. Фрукты.	8.10.	
9-10	3	Овощи -фрукты.Огород-сад	15.10.	
11-12	4	Лес. Грибы и лесные ягоды.	22.10	
Ноябрь				
<i>Блок коррекции и развития коммуникативных умений и навыков социального поведения. Блок коррекции и развития процесса восприятия. Формирование умение последовательного обследования объекта. Коррекция и развитие зрительного и пространственного гнозиса. Формирование познавательного интереса Развитие произвольности в образовательной деятельности. Расширение кругозора на материале лексической темы.</i>				
13-14	1	Одежда.	5.11.	
15-16	2	Обувь.	12.11.	
17-18	3	Игрушки.	19.11.	
19-20	4	Посуда.	26.11.	
Декабрь				
<i>Блок коррекции и развития коммуникативных умений и навыков социального</i>				

<i>поведения. Блок коррекции и развития процессов восприятия(целостность), внимания (сосредоточения, устойчивости произвольности внимания). Расширение кругозора на материале лексической темы.</i>				
21-22	1	Зима. Зимующие птицы.	3.12.	
23-24	2	Домашние животные зимой.	10.12.	
25-26	3	Дикие животные зимой	17.12.	
27-28	4	Новый год	24.12	
Январь				
<i>Блок коррекции и развития эмоционально-волевой сферы. Блок коррекции и развития процесса внимания (сосредоточения, устойчивости, увеличение объема внимания). Развитие способности к целенаправленному руководству и планированию собственной деятельности. Блок коррекции и развития процессов мышления (развитие операций анализ, синтез). Расширение кругозора на материале лексической темы.</i>				
29-30	2	Мебель.	14.01.	
31-32	3	Грузовой и пассажирский транспорт.	21.01.	
33-34	4	Профессии на транспорте.	28.01	
Февраль				
<i>Блок коррекции и развития эмоционально-волевой сферы. Блок коррекции и развития процессов внимания (переключения и распределения внимания), памяти (зрительной и слуховой). Блок коррекции и развития процессов мышления (развитие операций классификации и обобщения). Блок коррекции и развития конструктивных навыков. Развитие умения действовать по образцу и инструкции. Расширение кругозора на материале лексической темы.</i>				
35-36	1	Профессии.	4.02.	
37-38	2	Инструменты	11.02.	
39-40	3	Музыкальные инструменты	18.02.	
41-42	4	Наша армия	25.02.	
Март				
<i>Блок коррекции и развития эмоционально-волевой сферы. Блок коррекции и развития процессов памяти (кинестетической), процессов мышления (установления аналогий и сравнения). Развитие критичности к собственной деятельности. Расширение кругозора на материале лексической темы.</i>				
43-44	1	Весна. Мамин праздник.	4.03.	
45-46	2	Весна. Приметы весны.	11.03.	
47-48	3	Весна. Перелетные птицы	18.03.	
49-50	4	РЫБЫ	25.03.	
Апрель				
<i>Блок коррекции и развития эмоционально-волевой сферы. Блок коррекции и развития процессов памяти (увеличение объема, произвольного запоминания и воспроизведения), операций мышления (классификация и обобщения). Развитие</i>				

<i>критичности к собственной деятельности Расширение кругозора на материале лексической темы.</i>				
51-52	1	Наш город.	1.04.	
53-54	2	Космос.	8.04.	
55-56	3	Домашние птицы	15.04.	
57-58	4	Откуда хлеб пришёл	22.04.	
Май				
<i>Блок коррекции и развития эмоционально-волевой сферы. Снятие эмоционального и психомышечного напряжения Развитие способности к целенаправленному руководству и планированию собственной деятельности.. Блок коррекции и развития познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления. Блок коррекции и развития конструктивных навыков. Развитие умения действовать по образцу и инструкции. Расширение кругозора на материале лексической темы.</i>				
59-60	1	9 мая-День Победы!	6.05.	
61-62	2	Правила дорожного движения.	12.05.	
63-64	3	Насекомые.	20.05.	
65-66	4	Лето. Цветы на лугу.	27.05	

Описание материально-технического обеспечения

Для построения грамотной индивидуальной и подгрупповой работы педагога-психолога с обучающимися и успешной реализации поставленных задач в Центре функционируют и активно используются педагогом-психологом в работе ряд кабинетов:

- *Кабинет педагога-психолога* с выделенными зонами: релаксационной, коррекционно-развивающей, игровой и консультативной. Кабинет оформлен в соответствии с современными рекомендованными Методическими требованиями к материально-техническому оснащению кабинета педагога-психолога (электронный ресурс Московского Городского Психолого-Педагогического Университета).

Кабинет оснащен компьютерной техникой, аудио-и видеотехникой, методической литературой, демонстративными, наглядными и раздаточным материалом, настольно-печатными и развивающими играми, головоломками, мозаиками и т.д.

- *Темная сенсорная комната* – организованная особым образом окружающая среда, состоящая из множества различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и вестибулярные рецепторы. Основная функция сенсорной комнаты – это сохранение и укрепление психофизического и эмоционального здоровья воспитанников с помощью мультисенсорной среды.

В сенсорной комнате с помощью различных элементов создается ощущение комфорта и безопасности. Спокойная цветовая гамма обстановки,

мягкий свет, тихая нежная музыка – все это создает ощущение умиротворенности, полной безопасности, комфорта, что наилучшим образом способствует установлению спокойных, доверительных отношений между ребенком и педагогом-психологом.

Кабинет педагога-психолога и темная сенсорная комната соответствуют требованиям СанПиН, охраны труда, пожарной безопасности, защиты от чрезвычайных ситуаций, соответствуют Правилам охраны жизни и здоровья обучающихся.

Список использованной источников

Нормативно-правовые акты:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании».
2. Федеральные государственные образовательные стандарты ДО и НОО.
3. Приказ МО РФ от 22.10.1999 г. № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе МО РФ».
4. Письмо МО РФ от 22.01.1998 г. № 20-58-07 ИН/20-4 «Об учителях-логопедах и педагогах-психологах учреждений образования».
5. Инструктивное письмо МО РФ от 24.12.2001 г. № 29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения».

Литература:

6. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. – М.: Академия, 2000.
7. Арцишевская И.Л. Психологический тренинг для будущих первоклассников. – М.: ООО «Национальный книжный мир», 2011.
8. Аскоченская Т.Ю., Бонк И.А., Матюгин И.Ю. Как развить внимание и память вашего ребенка. – М.: Эйдос, 1995.
9. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997.
10. Верглес Г.И. и др. Младший школьник: помоги ему учиться. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «Союз», 2000.
11. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. – СПб.: Речь, 2005.
12. Кондратьева Л.С., Трифонова Н.А. Развитие познавательных психических процессов у детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности. Рабочая программа. Рязань.
13. Коноваленко С.В. Как научиться думать быстрее и запоминать лучше. – М.: «Издательство Гном и Д», 2000.
14. Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. – М.: «Издательство Гном и Д», 2000.
15. Круглова А.М. Простые упражнения для развития логического мышления. – М.: РИПОЛ классик, 2013.
16. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Генезис, 1999.
17. Куражева Н.Ю., Вараева Н.В. Психологические занятия с дошкольниками. «Цветик - Семицветик». – СПб.: Речь, 2005.

18. Лебедеко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. – М.: Прометей, 2003.
19. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. – М. Педагогическое общество России, 2000.
20. МГУ Факультет коррекционной педагогики. Комплексная методика психомоторной коррекции. Москва 1998.
21. Нищева Н. В. Разноцветные сказки: Цикл занятий по развитию речи, формированию цветовосприятия и цветоразличения у детей дошкольного возраста. - М.: Издательство «Детство – Пресс», 1999.
22. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе.- М.:ТЦ : «Сфера», 2001.
23. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. М.: 2002.
24. Рычкова Н.А. Поведенческие расстройства у детей: диагностика, коррекция и психопрофилактика. М.: Издательство «Гном и Д», 2001.
25. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. - СПб.: Речь, 2006.
26. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2003.
27. Семенака С.И. Учимся сочувствовать, сопереживать. Коррекционно-развивающие занятия для детей 5 – 8 лет. – М.: АРКТИ, 2005.
28. Система коррекционно-развивающих занятий по подготовке детей к школе / Авт.-сост. Останкова Ю.В.. – Волгоград: Учитель, 2007.
29. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2001.
30. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. Лабиринт души. Терапевтические сказки. – М.: Академический Проект: Трикста, 2004.
31. Шмаков С.А. Игры, развивающие психические качества личности школьника: Методическое пособие. – М.:ЦГЛ, 2003.
32. Узорова О.В., Нефедова Е.А. 1000 упражнений для подготовки к школе. – М.: Астрель, 2007.
33. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. – М.: ТЦ Сфера, 2002.