

ПРИНЯТО

Педагогическим советом  
Протокол от «30» августа 2021г.  
№ 1

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий МБДОУ  
«ДС №14 «Воробышек»  
О.М. Дубинич  
30-08-2021г.



**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА  
ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ  
И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО  
СПЕКТРА**

**МУНИЦИПАЛЬНОГО БЮДЖЕТНОГО  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
УЧРЕЖДЕНИЯ  
«ДЕТСКИЙ САД №14 «ВОРОБЫШЕК»  
ГОРОДА ЕВПАТОРИИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ»**

Составитель:  
Педагог-психолог Тищенко Н.В.

г. Евпатория- 2021г.

## СОДЕРЖАНИЕ

### I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка.....	3
1.2 Цели, задачи, основные направления деятельности педагога-психолога.....	5
1.3 Теоретические и методологические основы программы .....	6
1.4 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	6
1.5. Клинико-психолого-педагогическая характеристика и особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.....	14
1.6 Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования.....	21

### II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1 Организация коррекционно-развивающего процесса для детей УО и с РАС.....	22
2.1.1 Мониторинг уровня психологического развития .....	22
2.1.2 Коррекционно-развивающая работа .....	23
2.1.3 Методики, технологии, средства воспитания, обучения и развития детей .....	24
2.3. Психопрофилактика и просвещение .....	25
2.3.1 Особенности взаимодействия с родителями.....	25
2.3.2 Просветительская работа с педагогами.....	28

### III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Регламент реализации индивидуальных коррекционных мероприятий .....	29
3.2. Материально-техническое оснащение .....	29
3.3 Методологическое обеспечение деятельности педагога-психолога.....	31
3.4 Перечень нормативных и нормативно-методических документов .....	33

### ПРИЛОЖЕНИЕ

Диагностические карты .....	34
Взаимосвязь со специалистами ДОУ (учитель-дефектолог/учитель-логопед) в рамках тематического планирования .....	39
Список литературы.....	40

# I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

## 1.1 Пояснительная записка

Охрана и укрепление психического здоровья детей является одной из приоритетных задач развития современного дошкольного образования и рассматривается как условие реализации адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра МБДОУ ДС№14 «Воробышек».

Деятельность педагога-психолога МБДОУ «ДС№14 Воробышек» направлена на создание условий для реализации возможностей развития ребенка ОВЗ с умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра (УО и РАС) и развитию тех психологических новообразований, которые создадут фундамент развития в последующие возрастные периоды.

**Объектом** профессиональной деятельности педагога-психолога выступают феномены внутренней жизни ребенка с ОВЗ в возрасте от 5 до 7 лет с УО и РАС.

**Предмет** деятельности педагога-психолога - психическое здоровье ребенка с ОВЗ с УО и РАС, охрана и укрепление которого происходит в соответствующих дошкольному возрасту видах деятельности (игре, изобразительной деятельности, конструировании, восприятии сказки и др.).

Развитие ребенка с ОВЗ с УО и РАС. выступает как социокультурный процесс, осуществляющийся посредством включения ребенка в широкий контекст социальных связей посредством доступных ему видов деятельности. Взрослый выступает как носитель мотивационно-смысловых образований, передавая их ребенку и обеспечивая его взросление путем организации специфически детских видов деятельности.

Своеобразие дошкольного детства состоит в том, что именно в данном возрасте в центре всей психической жизни ребенка находится взрослый как носитель общественных функций, смыслов, задач человеческой деятельности в системе общественных отношений. Вхождение ребенка в социальное бытие взрослых происходит в процессе освоения им образовательных областей.

Моменты, ориентирующие воспитанника в образовательных областях, определяются его индивидуальным избирательным отношением к их содержанию, интересами и склонностями. Они первоначально являются недостаточно осознанными и связанными с ситуативными побуждениями ребенка.

В разные периоды дошкольного детства достижение цели охраны и укрепления психического здоровья детей предполагает развитие:

- побуждений, мотивов и интересов;
- сознательного отношения к деятельности на уровне постановки целей их достижения;
- способов проявления самостоятельности, относительной независимости, автономии от взрослых, способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- результативности форм и видов детской активности, их созидательного характера;
- элементов творчества.

**Структура** рабочей программы (далее РП) отражает все направления деятельности педагога-психолога.

**Содержание** деятельности педагога-психолога определяется ее направленностью на обеспечение следующих психолого-педагогических условий, определенных ФГОС ДО:

- уважение педагогов к человеческому достоинству воспитанников, формирование и поддержка уверенности в собственных возможностях и способностях;
- использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям;

- построение образовательного процесса на основе взаимодействия взрослых с детьми, учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;
- защита детей от всех форм физического и психического насилия (Закон РФ «Об образовании», ст. 34, п. 1.9);
- построение взаимодействия с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребенка, вовлечение семей воспитанников непосредственно в образовательный процесс.

#### **НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА**

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- ФГОС дошкольного образования (приказ № 1155 Минобрнауки РФ от 17.10.13 г, действует с 01.01.2014 г).
- Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями на 28 июня 2014 года).
- Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».
- Санитарно-эпидемиологическими требованиями к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» СП 2.4.3648-20 (утверждены Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020г. №28).
- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.04.2014 № 293 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.05.2014 N 32220).
- Устав Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 14 «Воробышек» города Евпатории Республики Крым».

#### ***Общие сведения об Учреждении***

Учреждение расположено в центральной части г. Евпатории Республики Крым по адресу ул. Дзержинского, д.47, в здании, рассчитанном на 24 места.

В Учреждении функционируют 2 возрастные группы:

- группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития с 5 лет до достижения ими возраста 6,5 (7) лет при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья, но не позже достижения ими возраста 8 лет;
- группы компенсирующей направленности для детей с умственной отсталостью с 5 лет до достижения ими возраста 6,5 (7) лет при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья, но не позже достижения ими возраста 8 лет.

Реализация адаптированной основной образовательной программы для детей с умственной отсталостью в Учреждении осуществляется во всех функционирующих группах.

Режим работы Учреждения: 07.30-18.00 (10,5 час.); понедельник – пятница; выходные дни – суббота, воскресенье, праздничные дни.

Рабочая программа педагога-психолога разработана на основе Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра МБДОУ ДС №14 «Воробышек» (АООП ДОУ).

С учетом «Инновационной программы дошкольного образования» «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э.М Дорощевой — 6-е изд., доп. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2021

**и Дополнительными программами:**

- «Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с нарушением интеллекта» - одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 07.12.2017г. Протокол №6/17

- Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

- «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» *Е. А. Екжанова Е.А. Стребелева – М., «Просвещение» 2003г.*

- «Крымский веночек» - парциальная региональная программа по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста в Республике Крым направлена на воспитание детей в многонациональной Республике Крым (под ред. Л.Г. Мухомориной).

- Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012.

Программа предусматривает когнитивное, социально-эмоциональное, речевое и моторное развитие детей дошкольного возраста с учетом их индивидуальных возможностей и психофизиологических особенностей.

Психологическую поддержку семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра.

На основе рабочей программы педагог-психолог составляет годовой план работы, осуществляет перспективное и календарное планирование своей деятельности с учетом содержания образовательной программы, запроса родителей и специфики образовательных потребностей детей в МБДОУ ДС №14 «Воробышек».

## **1.2 Цели, задачи, основные направления деятельности педагога-психолога.**

### **Цели:**

- психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в группах для детей с УО и РАС;
- Определение оптимального содержания программного материала в соответствии с поставленными специальными задачами и возможностями детей с УО и РАС;
- оказание психолого-педагогической помощи воспитанникам с УО и РАС испытывающих трудности в освоении программы дошкольного образования, развитии и социальной адаптации.

### **Задачи:**

- определение индивидуальных образовательных потребностей детей с УО и РАС;
- предотвращение и преодоление трудностей развития дошкольников с УО и РАС
- создание соответствующих психолого-педагогических условий для успешного развития детей дошкольного возраста опираясь на индивидуальные особенности,

реальные личностные достижения каждого ребенка с УО и РАС и зону его ближайшего развития;

- оказание психологической поддержки семьям, воспитывающим ребенка с УО и РАС и повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах воспитания и обучения детей, охраны и укрепления их психологического здоровья.

### **1.3. Теоретические и методологические основы программы.**

Теоретической основой программы коррекционных занятий явились концептуальные положения теории Л. С. Выготского: об общих законах развития аномального и нормально развивающегося ребенка; о структуре дефекта и возможностях его компенсации; о применении системного подхода к изучению аномального ребенка, об учете зон его актуального и ближайшего развития при организации психологической помощи; об индивидуализированном и дифференцированном подходе к детям с умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра в процессе реализации коррекционной психолого-педагогической программы.

### **1.4 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.**

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. 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 20, код F 73) и другие формы умственной отсталости (код F 78). При разных степенях нарушений деятельности нервной системы развитие ребенка происходит по разному. Поэтому необходимость в индивидуальном подходе к изучению, обучению и воспитанию умственно отсталых детей очень велика.

В дошкольный период у ребенка в норме происходят большие изменения во всем психическом развитии. Чрезвычайно усиливается его познавательная активность: развивается восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления. Росту познавательных возможностей способствует становление смысловой памяти, произвольного внимания и т.д. Значительно возрастает роль речи, как в познании окружающего мира, так и в общении, и разных видах детской деятельности.

У дошкольников появляются возможности выполнения действий по словесной инструкции, усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления.

Формируются новые виды деятельности: игра — первый и основной вид совместной деятельности дошкольников; изобразительная, конструктивная — первые виды продуктивной деятельности ребенка; элементы трудовой деятельности. Происходит интенсивное развитие личности ребенка. Начинается формирование воли. Ребенок, усваивая нравственные представления, формы поведения, становится маленьким членом человеческого общества.

К концу дошкольного возраста у нормально развивающихся детей появляется готовность к школьному обучению. Для детей с умственной отсталостью дошкольный возраст оказывается лишь началом развития перцептивного действия. На основе появившегося интереса к предметам, к игрушкам начинается ознакомление с их свойствами и отношениями.

Пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия. 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 для них выделяет подлежащее восприятию свойство. Развитие восприятия детей с нарушением интеллекта имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом.

Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети, однако, не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими игрушками. Не достигаются без специального обучения умение обобщать по выделенным признакам, умение выстроить по определенному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду.

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

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

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

Дети с умственной отсталостью существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Они имеют нормальное зрение, но не умеют видеть, имеют нормальный слух, но не умеют слышать. Именно поэтому они плохо представляют себе окружающие предметы, не всегда могут выделить нужный предмет среди других, не различают свойства предметов (цвет, форму, величину), недостаточно ориентируются в пространстве.

К концу дошкольного возраста дети с умственной отсталостью, не прошедшие коррекционного обучения с точки зрения развития восприятия, представляют собой весьма неоднородный контингент.

### ***Развитие мышления***

Первая форма мышления у ребенка в норме — наглядно-действенное мышление, которое возникает в практической деятельности (в бытовой и предметно-игровой) и направлено на ее обслуживание.

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

Наглядно-действенное мышление — не только самая ранняя форма мышления. Оно является исходной, на ее основе возникает сначала наглядно-образное, а затем и словесно-логическое мышление. Поэтому развитие наглядно-действенного мышления во многом определяет формирование всей познавательной деятельности ребенка. При нормальном развитии первые проявления наглядно-действенного мышления можно наблюдать в конце первого — в начале второго года жизни.

В дошкольном возрасте ребенок свободно ориентируется в условиях, возникающих перед ним практических задач, может самостоятельно найти выход в проблемной ситуации. В наглядно-действенном мышлении проблемная ситуация разрешается с помощью использования вспомогательных средств или орудий.

К концу дошкольного возраста в норме дети справляются с весьма сложными проблемно-практическими задачами, включающими в себя необходимость учета механических связей и отношений (типа рычага), вычленения существенных свойств объектов и т.д. Вслед за наглядно-действенным возникает наглядно-образное мышление, которое становится основным видом мышления ребенка-дошкольника. Здесь задача решается уже не практически, а мысленно. Дети решают в уме те задачи, которые раньше уже решали на практике. В дальнейшем дети начинают оперировать в уме сложными представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях.

К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети могут понимать сложные схематические изображения, представлять на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создавать такие изображения. Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, в которой фиксируются (закрепляются) образы-представления. Однако, фактически, ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. При этом речь играет очень важную, но пока только вспомогательную роль.

На основе образного мышления в дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний. У детей с нарушением интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития.

Далеко не всем детям к концу дошкольного периода оказывается доступным выполнение даже таких практических задач, в которых действие, выполненное рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, т.е. на перемещение предмета, его использование или изменение. Между тем, дети в норме решают эти задачи в младшем дошкольном возрасте. У них отсутствует активный поиск решения, они часто остаются равнодушными как к результату, так и к процессу решения задачи даже в тех случаях, когда задача выступает как игровая. У тех детей, которые пытаются выполнить задание, как правило, имеется лишь ориентировка на цель без учета условий ее достижения.

Дети дошкольного возраста с умственной отсталостью, не умеют ориентироваться в пространстве, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта и отношения между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера. В связи с тем, что оценка свойств орудия у детей с интеллектуальной недостаточностью очень затруднена (эта палка короткая, не достану, надо длинную), они анализируют ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически, у них отсутствуют подлинны пробы. Особо следует отметить, что, в отличие от детей в норме, у детей изучаемой категории изменения, которые происходят с возрастом в развитии наглядно-действенного мышления, без коррекционного обучения незначительны.

До конца дошкольного возраста у них фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Безусловно, страдает у этих детей и становление предпосылок словесно-логического мышления, их развитие замедленно и имеет качественное своеобразие.

### *Развитие деятельности*



В дошкольном возрасте у ребенка в норме развиваются такие виды деятельности, как игровая, изобразительная, конструктивная и элементы трудовой деятельности.

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

*Особенности развития игры у ребенка с умственной отсталостью.* После пяти лет в игре с игрушками у детей с умственной отсталостью все большее место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. Без специального обучения ведущей деятельностью умственно отсталого ребенка к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная.

В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети изучаемой категории не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами изображением действий или речью.

Таким образом, функция замещения в игре у этих детей не возникает. Не развиваются в их игре и функции речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей.

#### ***Продуктивная деятельность (изобразительная и конструктивная).***

Продуктивная деятельность ребенка фактически не возникает в дошкольном возрасте. Это происходит потому, что продуктивная деятельность может развиваться лишь на базе достаточно высокоразвитого восприятия и представлений, то есть на достаточно высоком уровне сенсорного развития.

Продуктивная деятельность — это деятельность, результатом которой является продукт, отражающий тот объект, который она воспроизводит, как в целом, так и в его свойствах. Именно поэтому продуктивная деятельность больше других способствует развитию восприятия: чтобы правильно нарисовать предмет, нужно правильно его увидеть и представить себе.

Каждый вид изобразительной деятельности предъявляет свои требования к восприятию ребенка: лепка требует восприятия объемной формы; рисование — вычленение контура, восприятие цвета, конструирование и аппликация основаны на использовании готовых форм, предъявляют особые требования к отражению пространственных отношений и т.п.

Однако, главное для всех видов изобразительной деятельности — создание целостного изображения предмета. Изображение свойств и отношений — лишь средство, с помощью которого должно быть создано целое.

К концу дошкольного возраста дети могут создавать весьма сложные рисунки, аппликации, постройки, конструкции и обыгрывать их.

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

*Развитие продуктивной деятельности у детей с умственной отсталостью.* Продуктивная деятельность у детей с УО без целенаправленного обучения фактически не формируется. У них самостоятельно не возникает интерес к постройкам, не появляются и конструктивные умения. При обучении у детей с УО могут появиться предметные рисунки, но они, с одной стороны, примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предметов, искажают их форму и пропорции, а, с другой, — представляют собой усвоенный ребенком графический штамп, не отражающий для него реальный предмет. В связи с недоразвитием зрительно-двигательной координации и с моторными

трудностями, техника изобразительной деятельности остается у детей весьма примитивной. Особенно показательным является тот факт, что, умеющие рисовать, дети не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство эмоциональной выразительности.

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

В старшем дошкольном возрасте к самообслуживанию прибавляется посильный бытовой труд: в семье — помощь матери в уборке помещения, приготовлении пищи, в детском саду — дежурство в столовой, помощь в уголке природы, труд на участке и т.п.

Овладение элементами трудовой деятельности оказывается сложным делом для дошкольников с УО. Самообслуживание включает в себя сложные по своей структуре навыки, которыми должен овладеть ребенок.

Здесь могут возникнуть два типа затруднений: в определении и усвоении последовательности операций, с одной стороны, и в овладении каждой из них — с другой. Особое значение приобретает при этом организация ориентировочно-исследовательской фазы овладения навыками, непосредственно связанной с восприятием. Возникновение трудовой деятельности играет большую роль в освоении ребенком опыта действий с предметами.

В ходе практических действий он начинает осознавать роль каждого отдельного действия и логическую последовательность этих действий, что способствует формированию широкой ориентировки в окружающем предметном мире, формированию зрительно-двигательной координации. Это оказывает положительное влияние на развитие ручной и мелкой моторики, согласованности действий обеих рук.

Овладение предметными действиями в быту, в самообслуживании создает множество ситуаций, стимулирующих развитие наглядно-действенного мышления ребенка, так как оно целиком основано на усвоении принципа действий со вспомогательными средствами и предметами-орудиями. При формировании элементов трудовой деятельности развитие получают и личностные качества ребенка: умение ставить цель и действовать целенаправленно для ее достижения, преодолевать посильные трудности, самостоятельно выбирать путь к достижению цели, осознавать себя самостоятельной личностью (становление феномена «Я - сам») и т.д.

*Развитие элементов трудовой деятельности у детей с умственной отсталостью.* Под влиянием требований окружающих у дошкольников с УО начинают формироваться, прежде всего, навыки самообслуживания. Естественно, что при существующем у них состоянии развития предметных действий это процесс трудный. Поэтому в семье часто идут по линии наименьшего сопротивления: родители одевают, раздевают, кормят ребенка. Наряду с этим, имеются и семьи, в которых перед ребенком пытаются ставить определенные требования, и тогда он достигает некоторых успехов. Поэтому умственно отсталые дети имеют разный уровень владения навыками самообслуживания.

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

### ***Развитие речи***

Речь продолжает интенсивно развиваться на протяжении всего дошкольного возраста. Идет накопление словаря, количество слов в словарном запасе у ребенка в норме непрерывно увеличивается, и темп их прироста в дошкольном возрасте остается очень высоким. Наряду с количественным происходит также качественное изменение словаря: в него включаются все части речи, с каждым годом изменяется значение слов, их смысловая нагрузка. Уровень развития речи, помимо логической ее стороны, определяется семантической стороной, т.е. смысловой нагрузкой слова и грамматическим строем языка, в котором воплощаются логические связи и отношения, а также ролью, которую речь может играть в общении, в понимании и в деятельности человека, т.е. ее функциями.

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

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

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

*Словарный запас* в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов, и то не во всех случаях. Есть слова, которые ребенок с нарушением интеллекта может произносить в привычном окружении, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у них намного меньше, чем у детей в норме того же возраста.

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

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

Речь у умственно отсталых детей настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными;

амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличают детей с нарушением интеллекта от безречевых детей и от детей с другими нарушениями (с нарушением слуха, моторной алалией). В результате к школьному возрасту, необученные дети с интеллектуальной недостаточностью приходят с существенным речевым недоразвитием.

### ***Развитие личности***

В дошкольном возрасте нормально развивающийся ребенок не только усваивает основные нравственные нормы, но и приучается действовать в соответствии с ними, у него вырабатываются нравственные привычки, регулирующие его поведение в коллективе. Усвоение нравственных норм и выработка нравственных привычек происходят в разных видах деятельности. Особую роль выполняет при этом игра — первый вид коллективной деятельности ребенка. Чем старше становится ребенок, тем больше его потребность в общении, в оценке окружающих связанной с жизнью общества, с его моральными и нравственными нормами.

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

У детей в норме появляется возможность преодолевать посильные трудности, их поведение становится целенаправленным, они стремятся и могут доводить начатое дело до конца, даже если оно оказывается нелегким. Стремясь получить нужный результат в деятельности, ребенок-дошкольник может работать достаточно длительно и целенаправленно.

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

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

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

К началу дошкольного возраста, когда у детей в норме на базе кризиса 3 лет начинает развиваться самосознание, появляются волевые проявления, у детей с нарушением интеллекта личностные проявления не появляются. Их поведение, как правило, оказывается произвольным, «полевым». В некоторых случаях ребенок пытается ориентироваться на взрослого, но он не может в ходе общения усвоить правила поведения и понять их смысл. Такое усвоение не может также происходить в ходе

деятельности, так как у него к началу дошкольного возраста практически нет деятельности.

В то же время после 4-х лет, когда у детей с умственной отсталостью начинает развиваться интерес к окружающему, формируются действия с предметами, появляется желание подчиняться взрослому, можно наблюдать у них и возникновение первых проявлений самосознания, отделения своего «Я», которое находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу. Систематические переживания неуспеха у них ведут к формированию патологических черт личности — к отказу от всякой деятельности, пассивности, замкнутости или заискиванию. У них появляются угодливость, негативизм, озлобленность.

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

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

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

Не происходит вне обучения и существенных изменений в состоянии эмоционально-волевой сферы. У них наблюдаются трудности в регуляции поведения, не возникает потребность в произвольном управлении поведением.

У детей с умственной отсталостью 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.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что психическое развитие ребенка с умственной отсталостью без коррекционного обучения протекает с большими

отклонениями. Прежде всего, отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Отсутствие активности отмечается во всех сферах жизнедеятельности ребенка. Это сказывается, как в отношении окружающей его предметной деятельности, к явлениям окружающего мира, так и к социальным явлениям — пассивным отношением к своим сверстникам, окружающим взрослым и даже по отношению к самому себе.

К концу дошкольного возраста у детей с умственной отсталостью оказываются несформированными присущие дошкольникам в норме виды деятельности: предметная, игровая, изобразительная; познавательные процессы: восприятие, память, мышление; отмечается системное недоразвитие речи и существенное недоразвитие моторики. Наряду с отставанием в развитии прослеживаются и качественные отклонения. При этом большинство отклонений являются вторичными.

Накопление этих отклонений начинается уже в раннем возрасте и препятствует дальнейшему развитию. Именно это является одной из причин чрезвычайной неоднородности показателей развития у разных детей — индивидуальные различия у дошкольников с нарушением интеллекта выражены намного сильнее, чем у детей в норме.

Только систематическая, целенаправленная, интенсивная коррекционно-педагогическая работа, пронизывающая все содержание обучения, начиная с этапа раннего детства, выводит ребенка на те целевые результаты, которые заложены в АООП МБДОУ ДС №14 «Воробышек».

### ***1.5. Клинико-психолого-педагогическая характеристика и особые образовательные потребности детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра***

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей. Они характеризуются своеобразием эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения.

Уже в раннем возрасте ребенок с РАС проявляет особую сенсорную ранимость по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновениям. Он быстро пресыщается даже приятными переживаниями, проявляет стереотипность в контактах с людьми и окружающей средой. В результате вторичной сенсорной и эмоциональной депривации у детей развивается тенденция аутостимуляции, которая заглушает дискомфорт и страхи ребенка.

В речи ребенок с РАС часто использует речевые штампы, простые фразы, произнесенные близкими людьми или услышанные при просмотре мультфильмов и телепередач. Мышление ребенка конкретно, буквально и фрагментарно. При этом дети способны к символизации, построению сложных схем и последовательностей. Ребенку сложно адекватно реагировать на окружающую среду и адаптироваться в пространстве.

Приводим характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

**Первая группа.** Со слов родителей, такой ребенок с раннего возраста поражает окружающих своим «внимательным взглядом, взрослым, осмысленным выражением лица». Он обычно спокоен, «удобен», рано начинает реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требует, на руки не просится. Он активно ничего не требует, «очень удобен». В самом раннем возрасте отмечается

специфическая чувствительность к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам. Родители отмечают созерцательность ребенка, его «завороженность» отдельными сенсорными впечатлениями.

Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени. У такого ребенка отсутствует так называемое «разделенное» со взрослым внимание. «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в т.ч. и заданием, он может, как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена или пазл и т.п.). Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка. При попытке взрослого вмешаться в действие или пассивно уходит от контакта, утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе. У детей даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичности ребенка оценить, как правило, не удастся в силу невозможности установления какого-либо продуктивного контакта с ним. Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, ребенок «как бы произвольно схватывает на лету» Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

**Познавательная деятельность.** Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы произвольно) может прочесть название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции.

**Игровая деятельность** такого ребенка скорее похожа на перебирание предметов: длительное без пресыщения выстраивание гармоничных узоров из мозаики, аналогичные действия с неигровыми предметами, пересыпание, игры с бликами света.

**Эмоциональное реагирование** такого ребенка отчасти может быть описано как схожее со способами реагирования, характерными для существенно более раннего возраста. Так ребенок 4-5 лет может «вестись» на приемы, специфичные для выстраивания контакта с детьми совсем раннего возраста (игры в «ку-ку», торможение, раскачивание и т.п.).

Прогноз дальнейшего развития и адаптации таких детей представляется чрезвычайно сложным. Он будет зависеть от своевременности начатой психолого-педагогической и медицинской помощи. Большую роль играет возможность подключения эффективных медикаментозных и дополнительных средств (например, гомеопатия или пищевые добавки) и своевременность начатых коррекционных мероприятий.

**Особенности поведения на ПМПК:** поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта, «утекает» или не реагирует

вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого. Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего — мутичен.

**Вторая группа.** Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и неудовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими. Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них — раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами. Ребенка начинает привлекать скрипение зубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п.

*Внешний вид, специфика поведения.* Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие — они напряжены, скопаны в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные иутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в т.ч. стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь — эхολаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.).

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхολалий и других способов аутистической защиты.

Характер деятельности — произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль трудно проверить. Ребенок захвачен собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. Таким образом, удается удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации, и они не переносятся в какие-либо другие ситуации. У такого ребенка отмечается значительная неравномерность и специфика в развитии психических процессов. Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхολалична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет механистично часто, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок.

*Игровая деятельность* чаще всего представляет долгое стереотипное «зависание» на отдельных манипуляциях. Для такого ребенка типично выстраивание предметов рядами, стереотипные действия с предметами, возможно и достаточно сложные, фактически невозможна никакая игровая символизация.

*Особенности эмоционального развития.* Отмечается большая чувствительность и ранимость в контактах, непереносимость визуального контакта, хотя ребенок «по-раннему» выражает свои переживания, часто переходит на крик, реже на агрессию. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации.



*Прогноз дальнейшего развития и адаптации* будет зависеть как от своевременности начатой психолого-педагогической, так и медицинской, в т.ч. медикаментозной помощи, и включенности семьи в коррекционную работу. При этих условиях возможно формирование различных новых бытовых и учебных стереотипов, что позволяет подготовить ребенка к включению в мини-групповую деятельность. При анализе условий, необходимых для адаптации ребенка 2-й группы в дошкольную образовательную организацию, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке. Среди условий можно выделить необходимость постоянного присутствия с ребенком специалиста сопровождения (тьютора) при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе.

**Особенности поведения на ПМПК:** ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, неадекватен, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигательно беспокоен, стереотипно прыснет, бегает по кругу, кружится и т.п. Речь эхολаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Может демонстрировать и достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

**Третья группа.** Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Двигательное беспокойство ребенка может сочетаться с «нечувствованием» опасности края. При этом онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще. Ребенок рано выделяет близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение. Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление бесстрашия ребенка.

Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхολаличной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

**Внешний вид и особенности поведения.** Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма». В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуацией, маломодулированностью, иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание сценичность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Именно

таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз — «гиперактивность с дефицитом внимания».

Дети моторно неловки, отмечаются нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения). Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует.

Все компоненты *произвольной регуляции* у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко. Их трудно обучить моторным навыкам, в т.ч. простым графическим навыкам письма.

Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей деятельность не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста.

Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, особенно в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение.

**Обучаемость.** Отмечается выраженная неравномерность развития психических функций. Эти дети могут легко усваивать сложные вещи (например, сложные виды вычислений или чтение сложных по своей структуре текстов), но в то же время с трудом обучаться элементарным навыкам (как то: графическим навыкам, навыкам самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.). И у этих детей наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала.

Также отмечается и своеобразие познавательной сферы. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами. Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память.

**Игра** у таких детей вообще представлена недостаточно. Нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую очень трудно прервать. При этом (особенно в раннем возрасте) отдается предпочтение неигровым предметам. Крайне затруднено игровое замещение предметов. Иногда возможны длительные игровые перевоплощения (в основном, в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер.

**Особенности эмоционального развития.** На первый план у этих детей выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой одинаково трудно организовать общение и с детьми, и со взрослыми).

Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений.

Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания» ситуации в целом, понимания эмоций и чувств окружающих его людей.

При этом ребенок часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик общения или настроения — так, громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п. При этом детей можно чисто внешне охарактеризовать как эмоционально «стеничных», упорных, активных и энергичных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах. Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у него непростые, зачастую «провокационные» отношения.

**Особенности поведения на ПМПК:** в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. Сверхзахвачен своими собственными, стойкими стереотипными интересами. Контакт есть, он активный и абсолютно формальный. Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

**Четвертая группа.** Для детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Существенно, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию.

**Внешний вид, специфика поведения.** Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой (латенцией), нередко невпопад. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться.

В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия и с детьми, и со взрослыми они оказываются выражено неадекватными.

Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой как и дети с тотальным недоразвитием, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

**Обучаемость ребенка** может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции. Часто обучаемость бывает несколько замедлена, не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре, общим трудностям понимания контекста ситуации.

Основным в квалификации их познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократным) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной ЗПР (или ОНР). Часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития: речь бедна, аграмматична, но эти аграмматизмы — нетипичные для ОНР — чаще в роде и числе, имеются нарушения и звукопроизводительной стороны речи. Наблюдаются и трудности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности и общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при исследовании познавательной деятельности такого ребенка.

Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникациях и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная).

Естественно, что отмечаются специфичные особенности и **эмоционального развития детей** — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в т.ч. конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука). Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

**Прогноз дальнейшего развития и адаптации** будет зависеть от огромного числа не столько объективных факторов, сколько собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и своевременность начатого лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу.

При анализе условий, необходимых для адаптации в образовательном учреждении, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при ее изменении легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке, поэтому лучше ведет себя на уроке, чем на перемене. Такие дети имеют трудности восприятия

фронтальных инструкций и заданий, но даже в случае индивидуализации задания часто не демонстрируют то, что мы понимаем, как внимание. При ответах наблюдается латентность, иногда, наоборот, — мгновенность, по сравнению с другими детьми. Ребенок имеет очень неровный темп и продуктивность деятельности в целом.

Часто необходимо подключение медикаментозной терапии, которую может назначить и проводить исключительно врач-психиатр. Важно, чтобы все специалисты одинаково понимали сущность проблем такого ребенка, что позволит им эффективно взаимодействовать между собой.

**Особенности поведения на ПМПК:** наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ситуациях — двигательные или речевые стереотипии. Ребенок повышенно раним, тормозим в контактах, не «считывает» эмоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки употребления местоимений.

Вследствие представленной неоднородности состава детей с РАС требуется дифференциация содержания дошкольного образования. Этим будут обеспечены образовательные потребности и возможности детей с РАС и плавный переход к школьному обучению.

### **1.6 Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования.**

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 АООП МБДОУ ДС №14 «Воробышек» в виде целевых ориентиров.

- дети научиться здороваться при встрече со знакомыми взрослыми и сверстниками, прощаться при расставании;
- благодарить за услугу, за подарок, угощение;
- адекватно вести себя в знакомой и незнакомой ситуации;
- проявлять доброжелательное отношение к знакомым и незнакомым людям;
- проявлять элементарную самооценку своих поступков и действий;
- адекватно реагировать на доброжелательное и недоброжелательное отношение к себе со стороны окружающих;
- проявлять интерес к познавательным задачам (производить анализ проблемно-практической задачи; выполнять анализ наглядно-образных задач; называть основные цвета и формы);
- сопоставлять и соотносить текст с соответствующей иллюстрацией;
- выполнять задания на классификацию картинок;
- быть партнером в игре и в совместной деятельности со сверстниками, обращаться к ним с просьбами и предложениями о совместной игре или практической деятельности;
- знать и выполнять некоторые упражнения из комплекса утренней зарядки или разминки в течение дня;
- самостоятельно участвовать в знакомой подвижной игре;
- самостоятельно спускаться и подниматься по ступенькам лестницы;
- положительно реагировать на просьбу взрослого убрать игрушки, покормить животных, полить растения в живом уголке, убрать мусор, сервировать стол, помыть посуду, протереть пыль в детском саду и дома;
- проявлять самостоятельность в быту; владеть основными культурно-гигиеническими навыками;
- уважать труд взрослых и положительно относиться к его результатам.

Дети с УО и РАС представляют собой неоднородную группу. При реализации АООП МБДОУ ДС №14 «Воробышек» для детей с УО и РАС, следует учесть, что степень достижения перечисленных ориентиров будет зависеть, как от особенностей коммуникации ребенка с окружающим миром, так и от выраженности нарушений.

При освоении АООП важно обратить внимание на то, как ребенок с РАС:

- владеет альтернативными способами коммуникации (при необходимости);
- реагирует на собственное имя, узнает себя в зеркале, на фотографии;
- уходит, подходит и садится по речевому требованию взрослого;
- фиксирует взгляд на понравившемся предмете; показывает понравившейся предмет;
- выражает доступным для себя способом свои основные потребности и желания (в том числе – при помощи навыков альтернативной коммуникации);
- принимает помощь взрослого; допускает физический контакт во время игры со взрослым; удерживает зрительный контакт в течение короткого времени;
- положительно реагирует на взрослого во время простой контактной игры;
- проявляет попытки подражать простым движениям взрослого, вызывающим стук, хлопкам в ладоши и др.;
- имитирует некоторые звуки, звукокомплексы, соединяет звуки в простые восклицания и слова;
- берет в руки небольшие предметы (игрушки, шнурки, тряпочки), целенаправленно складывает предметы один на другой (коробки, кубики), опускает один в другой (шарики в коробки), садится без помощи взрослого;
- находит спрятанную под платком игрушку, может поднять упавший предмет, реагирует на сигнальный шум (колокольчик).

В соответствии с ФГОС ДО, целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение АООП МБДОУ ДС №14 «Воробышек» для детей с УО и РАС не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников, а к концу дошкольного возраста ребенок овладеет соответствующим уровнем познавательного и личностного развития, что позволяет ему перейти на следующую ступень образования.

## **II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

### **2.1 Организация коррекционно-развивающего процесса для детей с УО и РАС**

#### **2.1.1 Мониторинг уровня психологического развития**

Для изучения и выявления особенностей познавательной деятельности, установления характера нарушений, потенциальных возможностей ребенка, а также осуществления индивидуально-ориентированного и дифференцированного подхода при проведении коррекционно-развивающих занятий, осуществления контроля динамики развития ребенка и эффективности проведенной коррекционной работы предусмотрено психологическое обследование (мониторинг уровня психологического развития).

Мониторинг проводится в два этапа:

- первый этап – с 1 по 15 сентября;
- второй этап – с 15 по 26 мая.

«Экспресс-диагностика в детском саду» (Павлова Н.Н., Руденко Л.Г.)

Психологическое обследование ребенка с УО и РАС является системным и включает в себя изучение всех сторон психики (познавательная деятельность, речь, эмоционально-волевая сфера, личностное развитие), с учетом его собственных интересов.

Важно также, чтобы еще до начала обследования педагог уделит время установлению эмоционального контакта с ребенком.

### **2.1.2 Коррекционно-развивающая работа**

Коррекционная работа осуществляется в различных формах: индивидуальное занятие, подгрупповая работа, отработка навыка в повседневной деятельности, в режимных моментах, формирование навыков в рамках непосредственно-образовательной деятельности, формирование навыка в рамках самостоятельной деятельности детей, в совместной деятельности и в играх с другими детьми и т.д. Индивидуальное коррекционно-развивающее занятия имеет определенную структуру, содержание зависит от целей, задач, психофизических возможностей детей и профессионализма педагога-психолога.

#### **Цель коррекционно-развивающей программы:**

Развитие и коррекция познавательных процессов воспитанников с умственной отсталостью и РАС с целью улучшения восприятия, переработки и усвоения программного материала, повышение уровня обучаемости.

#### **Задачи коррекционно-развивающей программы:**

- ознакомление с заключениями ТПМПК (ЦПМПК), на наличие рекомендаций в коррекции психологом;
- стимулировать развитие компенсаторных возможностей познавательной сферы детей;
- формировать произвольность психических процессов;
- развивать наблюдательность, избирательность и целостность зрительного и слухового восприятия;
- содействовать развитию концентрации, распределению и устойчивости внимания;
- развивать слуховую, зрительную, долговременную и кратковременную память;
- развивать воображение;
- развивать наглядно-действенное, образное, и другие формы мышления с учетом индивидуальных особенностей детей;
- способствовать развитию мелкой моторики и зрительно-двигательной координации.

Структура программы курса коррекционных занятий по развитию основных познавательных процессов включает в себя следующие разделы:

- развитие восприятия, воображения;
- развитие внимания;
- развитие памяти;
- развитие основных процессов мышления и речи;
- развитие моторной деятельности.

Форма работы-индивидуальная. Занятия проводятся 1 раз в неделю продолжительность 20 минут. Планирование занятий осуществляется из расчёта 40 занятий в год, из которых 30 занятий направлено на коррекцию и развитие познавательной сферы и 10 на диагностику познавательных процессов. срок реализации программы: сентябрь-май.

#### **Структура коррекционно-развивающего занятия**

1. Организационный этап:
  - создание эмоционального настроения;
  - упражнения и игры с целью привлечения внимания ребенка.
2. Мотивационный этап:

- сообщение темы занятий;
3. Практический этап:
- изучение новой темы;
  - задания на развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), коммуникативных навыков;
  - релаксация (снятие эмоционального и мышечного напряжения)
4. Рефлексивный этап:
- обобщение полученных знаний;
  - подведение итогов занятия.

### **2.1.3 Методики, технологии, средства воспитания, обучения и развития детей**

Современные требования к развитию личности диктуют необходимость более полно реализовывать индивидуализацию обучения. В целях достижения продуктивности психологической коррекции, педагога-психолога предполагает индивидуальную форму коррекционно-развивающих занятий, что позволяет учитывать состояние психофизического здоровья и индивидуальные особенности каждого ребенка. Работа с ребенком осуществляется в игровой форме, игровое пространство организуется с использованием всех модальностей (моторной, тактильной, зрительной, слуховой, обонятельной и вкусовой).

Коррекционная работа организуется в рамках ведущей деятельности. При этом стимулируется ведущий для данного возраста вид деятельности: в младенческом возрасте – эмоциональное общение ребенка со взрослым, в раннем возрасте – предметная деятельность.

Применение здоровьесберегающих технологий является основной частью деятельности педагога-психолога для детей ЗПР и детей с расстройством аутистического спектра.

#### **Телесно-ориентированная терапия (технология):**

- Пальчиковая гимнастика;
- Точечный массаж и самомассаж (Су-Джок-терапия, аурикулотерапия);
- Массаж пальцев рук;
- Работа с сегментами тела;
- Психогимнастика;
- Релаксация и снятие эмоционального напряжения;

#### **Коррекционные технологии:**

- Сказкотерапия (просмотр, проигрывание сказок; сочинение сказок);
- Музыкотерапия (прослушивание музыкальных произведения, подпевание, игра на музыкальных инструментах, ритмичные движения под музыку);
- Цветотерапия (хромотерапия) - игры с цветными светооптическими волокнами;
- Песочная терапия (песочная анимация, игры с кинетическим песком);

**Информационно-коммуникативные технологии** (просмотр развивающих мультфильмов и презентаций)

#### **Личностно-ориентированные технологии.**



## **2.3 Психопрофилактика и просвещение**

### **2.3.1 Особенности взаимодействия с родителями**

Семья - микросоциум, в котором не только протекает жизнь ребенка, но и формируются его нравственные качества, отношение к людям, представления о характере межличностных связей. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость особенностей развития ребенка от семейного фактора: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка:

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцево, В.В. Ткачёва и др.).

Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. Под специальной коррекционно-развивающей средой в семье понимаются внутрисемейные условия, которые создаются родителями и обеспечивают оптимальное развитие ребенка. Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная среда, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, доброе отношение к миру.

Комплексное изучение личностных особенностей родителей детей с ОВЗ и разработка конкретных форм психолого-педагогической и психокоррекционной помощи этим лицам позволяют оказать им существенное содействие в преодолении сложностей социального приспособления и нахождения «социальной ниши» как для себя, так и для своих детей.

Родительская неадекватность в принятии ребенка с проблемами в развитии, недостаточность эмоционально-теплых отношений провоцируют развитие у детей дисгармоничных форм взаимодействия с социальным окружением и формируют дезадаптивные характерологические черты личности. В качестве доминирующих личностных тенденций у детей выявляются тревожность, агрессивность, отгороженность.

К факторам, определяющим характер внутрисемейной атмосферы, прежде всего относят особенности межличностных контактов взаимоотношений с детьми, которые, в свою очередь, обусловлены конституциональными чертами личности родителей, характером и условиями их собственного воспитания.

Личностные деформации родителей проявляются в виде поведенческих дезадаптаций и неадекватных форм взаимодействия с внешним миром, включая ребенка (сильный стрессовый фактор). Это, в свою очередь, и объясняет травматизацию личности ребенка с ОВЗ родителями, отсутствие в семье необходимых специальных коррекционных условий для его развития, нарушение процесса его социальной адаптации.

Потребность в оказании психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, обуславливается наличием огромного числа разнообразных проблем, с которыми повседневно встречаются семьи. К числу наиболее актуальных относятся: принятие или непринятие родителями ребенка с психофизическими недостатками; преодоление социальных проблем, связанных с ощущением себя родителем ребенка не такого, как у всех; организация ухода за ним; преодоление учебных и воспитательных проблем, а в случае необходимости и сопровождение ребенка в течение всей жизни.

Большинство родителей не могут правильно оценить реальные возможности своего ребенка, не понимают целей и задач специальных психолого-педагогических мероприятий, которые проводят специалисты, и часто отвергают их помощь, замыкаясь в собственном горе.

Все это в совокупности обуславливает острую необходимость оказания семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, специальной психологической помощи.

Реализация комплексного подхода к осуществлению психологической помощи семьям с детьми с ОВЗ позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку.

Таким образом, работа с семьей становится одним из важнейших направлений в работе педагога-психолога.

Коррекция нарушения в личностной и межличностной сферах родителей осуществляется в двух направлениях: психолого-педагогическом и психокоррекционном.

**Психолого-педагогическое** направление ставит своей целью переструктурирование иерархии жизненных ценностей матери ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Оно направлено на оптимизацию ее самосознания и позволяет сформировать адекватные способы взаимодействия с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Этот процесс становится возможным в случае нейтрализации или снижения степени выраженности фрустрирующего воздействия эмоционального стресса, в котором находится мать ребенка.

В соответствии с положениями классиков отечественной психотерапии (Б.Д. Карвасарского, В.Н. Мясищева и др.), снижение напряженности эмоциональных переживаний индивида возможно лишь при его переключении с предмета переживаний, когда проблемность ситуации (понимается как неразрешимая), на деятельность, направленную на преодоление данной проблемы. При этом процесс преодоления может быть разбит на отдельные этапы.

Для матери ребенка с проблемами в развитии такой деятельностью может стать коррекционно-образовательная работа с ребенком. Приобщение матери к коррекционной работе со своим ребенком дает ей возможность личного участия в формировании его будущего и позволяет проявить свой духовный потенциал. Творческая реализация матерью педагогической деятельности служит повышению ее самооценки, самоуважения и одновременно способствует снижению эмоционального напряжения. С другой стороны, педагогический процесс является той формой взаимодействия, в рамках которой формируется общение между психологом и матерью ребенка. Позитивное общение является механизмом коррекционного воздействия, которое оказывает психолог на мать ребенка с отклонениями в развитии. Только в атмосфере эмоционального контакта и эмпатического сопереживания проблемам матери больного ребенка психолог может ожидать принятия рекомендаций и следования своим советам. С целью установления такого уровня контакта и для решения задач, направленных на коррекцию нарушений в развитии ребенка, психолог проводит индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с ним и его матерью.

Приобщение матери ребенка к такой форме деятельности направлено на переключение, а затем и вытеснение из ее сознания тяжелых негативных переживаний, что способствует нейтрализации аффективных реакций и неконструктивных форм поведения. Осуществление продуктивной занятости матери позволяет ей реализовывать необходимую потребность в деятельности вообще и в деятельности с ребенком в частности, а также освобождает ее от асоциальной или деформирующей психику формы миропонимания вследствие стресса (чувства вины, греховности предков и т.д.).

Для реализации коррекционных целей, стоящих перед психологом, используется педагогическая форма проведения занятий. Мать ребенка с ОВЗ обучается определенному набору методических приемов, используемых в практике коррекционной педагогики. Обучение матери и ребенка проводится под руководством психолога с помощью психологических средств.

Организуя занятия с ребенком и его матерью, психолог ставит перед собой две цели:

- обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимых для проведения занятий с ребенком в домашних условиях, и специальным воспитательным приемам, требуемым для коррекции личности аномального ребенка;
- коррекция внутреннего психологического состояния и коррекция взаимоотношений между матерью и ребенком.

#### **Методы работы:**

- демонстрация матери ребенка с ОВЗ методических приемов работы, направленных на коррекцию нарушений его развития, формирование навыков адекватного поведения, формирование гармоничной личности;
- самостоятельное проведение отдельных занятий или части занятия под контролем психолога;
- выполнение домашних заданий со своим ребенком;
- чтение матерью специальной литературы, рекомендованной психологом.

Корректируя взаимоотношения между матерью и ребенком, психолог использует следующие психокоррекционные техники и методы:

**Сказкотерапия, библиотерапия и музыкотерапия** могут использоваться одновременно, когда мать привлекает ребенка к себе на колени или сажает рядом, прижав к себе (телесный контакт обязателен), и рассказывает или читает ему сказку, поет песенку. Важно, чтобы в этот момент у ребенка и его матери рождались добрые чувства, потребность друг в друге.

**Вокалотерапия** (совместное пение) обладает колоссальным коррекционным эффектом. Вокалотерапия показана при нарушениях темпо-ритмической структуры речи, звукопроизношения, заикания. В процессе совместного пения (вокалотерапии) устанавливаются доверительные отношения между ребенком и его матерью.

**Хореотерапия** (совместный танец с ребенком) создает возможность устанавливать невербальный контакт между ребенком и его матерью, чувствовать удовлетворение от совместного осуществления танцевальных движений, а также, формирует у ребенка правильные движения под музыку и с помощью активизации двигательной сферы снимает агрессивные или депрессивные состояния.

**Арттерапия**, применяемая в виде совместного рисования и лепки направлена на установление адекватного взаимодействия между матерью и ребенком в процессе совместного творчества.

**Терапия любовью** — это терапия, которая позволяет с помощью самого высокого чувства, которым наградила человека природа, преодолевать проблемы ребенка.

#### **Этапы работы в психолого-педагогическом направлении**

В работе психолога с матерями выделяются четыре этапа:

- привлечение матери к воспитательно-образовательному процессу; психолог убеждает мать ребенка в том, что именно в ней нуждается её ребенок, что именно она может оказать ему самую необходимую помощь;
- формирование у матери интереса к процессу развития ребенка, демонстрация ей возможностей существования «маленьких», но очень важных для ее ребенка достижений; мать должна научиться отрабатывать дома с ребенком те задания, которые дает психолог;
- развитие у матери чувства успешности и психолого-педагогической компетентности в работе с ребенком;
- раскрытие перед матерью возможностей личностной самоактуализации, поиска творческих подходов к обучению ребенка.

### **2.3.2 Просветительская работа с педагогами**

При оказании помощи особому ребенку требуется согласование деятельности всех узких специалистов образовательной организации.

#### **Взаимодействия педагога-психолога с воспитателем**

1. Содействует формированию банка развивающих игр с учетом психологических особенностей дошкольников с ОВЗ.
2. Участвует в проведении мониторинга по выявлению уровня развития дошкольников на основании анализа представленных воспитателю рекомендаций по образовательной траектории развития ребенка (в конце учебного года).
3. Оказывает консультативную и практическую помощь воспитателям по соответствующим направлениям их профессиональной деятельности.
4. Составляет психолого-педагогические заключения по результатам психологической диагностики и ориентирует воспитателей в проблемах личностного и социального развития воспитанников.
5. Организует и проводит консультации (индивидуальные, групповые, тематические, проблемные) по вопросам развития детей, а также практического применения психологии для решения педагогических задач, тем самым повышая их социально-психологическую компетентность.
6. Оказывает помощь воспитателям в разработке индивидуального образовательного маршрута дошкольника.
7. Проводит консультирование воспитателей по предупреждению и коррекции отклонений и нарушений в эмоциональной и когнитивной сферах у детей.
8. Осуществляет психологическое сопровождение образовательной деятельности воспитателя.
9. Содействует повышению уровня культуры общения воспитателя с родителями.
10. Участвует во внедрении и адаптации новых программ и технологий (мультимедийные технологии, здоровьесберегающие технологии, ИКТ-технологии).
11. Участвует в деятельности по психологической подготовке детей с ОВЗ к школе (активизация внимания и памяти), просвещает воспитателей по данной тематике.
12. Участвует совместно с воспитателем в организации и проведении различных праздничных мероприятий.
13. Участвует в разработке сценариев праздников, программ развлечений и досуга, охраняя психику детей при введении отрицательных героев.

#### **Взаимодействия педагога-психолога с учителем-логопедом**

1. Планирует совместно с учителем-логопедом и организует интеграцию детей с ОВЗ в группе.
2. Оказывает помощь детям в овладении учебными навыками и умениями, в развитии их саморегуляции и самоконтроля на занятиях логопеда.
3. Участвует в обследовании детей с ОВЗ с целью выявления уровня их развития, состояния общей, мелкой артикуляционной моторики, а также особенностей познавательной деятельности, эмоциональной сферы.
4. Оказывает помощь учителю-логопеду в разработке индивидуального образовательного маршрута дошкольника.
5. Участвует в проведении совместной диагностики детей.
6. Подбирает материал для закрепления в разных видах детской деятельности полученных логопедических знаний, а именно: работа с разрезными картинками,

- упражнения с дидактическими игрушками, игры со строительным материалом, сооружение простых построек по образцу и др.
7. Консультирует и направляет родителей к разным специалистам по совместному решению с логопедом.
  8. Совместно с учителем-логопедом осуществляет психологическое сопровождение детей в период адаптации, по психологической подготовке детей к школе просвещает учителя-логопеда по данной тематике.

### **Взаимодействия педагога-психолога с учителем-дефектологом**

1. Планирует совместно с другими специалистами и организует интеграцию детей с ОВЗ в группе.
2. Участвует в проведении совместной диагностики детей.
3. Составляет психолого-педагогические заключения по результатам психологической диагностики и ориентирует учителя - дефектолога в проблемах личностного и социального развития воспитанников.
4. Оказывает помощь учителю-дефектологу в разработке индивидуального образовательного маршрута дошкольника.
5. Проводит консультирование учителя-дефектолога по предупреждению и коррекции отклонений и нарушений в эмоциональной и когнитивной сферах у детей.
6. Участвует в деятельности по психологической подготовке детей к школе (активизация внимания и памяти), просвещает воспитателей по данной тематике.
7. Оказывает помощь детям в овладении учебными навыками и умениями, в развитии их саморегуляции и самоконтроля на занятиях учителя-дефектолога.
8. Консультирует и направляет родителей к разным специалистам, в том числе и медицинского профиля, по совместному решению с учителем-дефектологом.

## **III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ**

### **3.1. Регламент реализации индивидуальных коррекционных мероприятий**

Регламент реализации индивидуальных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, их интеграцию в образовательном учреждении и освоение ими адаптированной образовательной программы дошкольного образования разрабатывается на основе полученных результатов диагностического изучения детей, рекомендаций ТПМПК (ЦПМПК).

#### **Регламент коррекционно-развивающих занятий для детей УО и детей с РАС:**

- для воспитанников 5-7 лет проводятся 1 индивидуальное занятие в неделю продолжительность 20 минут.

### **3.2. Материально-техническое оснащение**

#### **Особенности предметно-пространственной развивающей среды.**

В целях обеспечения качества коррекционно-развивающих занятий для детей дошкольного возраста выстроена на определённых подходах и принципах специальная предметно-развивающая среда.

Развивающая предметно-пространственная среда в кабинете педагога-психолога содержательно-насыщенна, трансформируемая, полифункциональная, вариативная, доступная, безопасна и эстетически привлекательная.

1) Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы.

Образовательное пространство оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым,

оздоровительным оборудованием, инвентарём (в соответствии со спецификой АООП МДБОУ ДС №14 «Воробышек» для детей с УО и РАС.

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря обеспечивает:

- речевую, познавательную, игровую, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

2) Трансформируемость пространства кабинета педагога-психолога предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей;

3) Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, мягких модулей, ширм и т.д.;
- в кабинете педагога-психолога имеются полифункциональные (не обладающих жёстко закреплённым способом употребления) предметы, в том числе природные материалы, для используемые в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

4) Вариативность среды кабинета педагога-психолога предполагает:

- наличие различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;
- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих активность детей.

5) Доступность среды предполагает:

- доступность для детей с ограниченными возможностями здоровья, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;
- свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;
- исправность и сохранность материалов и оборудования.

6) Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех её элементов требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования.

К развивающей среде, где воспитываются и обучаются дети с ОВЗ предъявляются следующие виды требований: педагогические, эстетические, гигиенические и экономические.

#### ***Педагогические:***

- соответствие задачам и содержанию адаптированных образовательных программ дошкольного образования, содержанию коррекционной работы и требованиям дошкольной дидактики;
- общая педагогическая направленность с целью создания наибольшего комфорта для детей с ОВЗ;

#### ***Эстетические:***

- комплексный подход к оборудованию и окружающей среде помещений;
- создание эмоционального климата помещения средствами рациональной и красивой планировки, освещения и цветовой отделки; зонирование помещений и художественно-образное, привлекательное решение фрагментов;
- широкое использование в развивающей среде помещений высокохудожественных и качественно выполненных изделий станкового, монументально-декоративного и прикладного искусства;

- разнообразие и эстетическая завершенность уголков природы, композиций из природного материала и озеленение помещений.

**Гигиенические:**

- соответствие кубатуры, площади, естественной освещённости, вентиляции и теплоизоляции нормативам и характеру использования помещения;
- учёт психофизических особенностей и возрастных особенностей и предпочтений детей;
- разумная и эмоционально насыщенная цветовая среда помещений;
- влагостойкость, несгораемость, безвредность и отсутствие неприятных запахов покрытий пола, мебели, игрушек.

**Экономические:**

- определяются утверждёнными сметными нормами затрат на строительство, оформление и приобретение инвентаря и пособий.

**3.3.Методологическое обеспечение деятельности педагога-психолога**

Перечень программ, технологий, пособий	Экспресс-диагностика в детском саду Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко Генезис 2008г.
	Психодиагностический комплект «От диагностики к развитию» (авт. С. М. Забрамная)
	Психо-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста методическое пособие с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей» под редакцией Е.А.Стребелевой 2-ое издание, переработанное и дополненное М. Просвещение 2005.
	Психодиагностический комплект (авт. Рогов Е. И. «Настольная книга практического психолога в образовании»)
	Психодиагностический комплект (авт. Р. С. Немов «Психология, т.3)

**Используемые методики**

№ п/п	Название методики	Цель
1.	Графический диктант	Выявление уровня сформированности произвольности
2.	Исследование восприятия	Определить уровень развития зрительного и слухового восприятия
3.	Четвертый лишний	Исследование уровня развития мышления /классификация, обобщение/
4.	Последовательность событий	Исследование словесно-логического мышления
5.	Десять слов	Определение объема рече-слуховой памяти
6.	Зрительная память	Определение объема зрительной памяти
7.	Корректурная проба	Определение уровня развития внимания

8.	Мелкая моторика «Домик» Н.И. Гуткина	Исследование уровня развития мелкой моторики
9.	Мотивационная готовность к обучению в школе	Определение сформированности мотивации к обучению
10.	«Ориентировочный тест школьной зрелости» Авторы: А. Керн – Я. Йирасек	Определение школьной зрелости
11.	Методика «Беседа о школе» (разработана Т. А. Нежной)	Определение «внутренней» позиции школьника
12.	«Определение мотивов учения» М.Р.Гинзбург	Определение предпочтительных мотивов к учебной деятельности
13.	Методика «отношение ребенка к школе»	Выявление отношения ребенка к школе через анкетирование
14.	«Самое непохожее» Л.А.Венгер	Изучение мышления и восприятия детей
15.	Тест «Бендер»	Изучение зрительно-моторной координации, произвольности, умения работать по образцу
16.	Диагностика адаптации ребенка к ДОУ	Определение уровня успешности адаптации ребенка к условиям детского сада.
17.	Коммуникативная готовность: - со взрослыми - со сверстниками	Определение параметров развития общения
18.	Диагностика эмоциональной сферы ребенка «Паровозик» Велиева С.В	Изучение позитивного и негативного эмоционального состояния человека
19.	Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен.	Выявление уровня тревожности у детей
20.	«Страхи в домиках» (А.И. Захаров и М.Панфилова).	Выявление и уточнение преобладающих видов страхов



### 3.4. Перечень нормативных и нормативно- методических документов

#### *Основные документы:*

1. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года.– ООН 1990
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2015-2016 года.
3. Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы»
4. Закон РФ Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации от 24 июля 1998 года № 124–ФЗ (с изменениями на 21 декабря 2004 года)
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р о Стратегии развития воспитания до 2025 г.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р о Концепции дополнительного образования детей.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) N 1014 г от 30 августа 2013 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»
9. Санитарно-эпидемиологическими требованиями к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» СП 2.4.3648-20 (утверждены Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020г. №28)
10. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 N 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»
11. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел Квалификационные характеристики должностей работников образования»
12. Письмо Минобрнауки России «Комментарии к ФГОС ДО « от 28 февраля 2014 г. № 08-249 // Вестник образования.- 2014. - Апрель. - № 7.
13. Письмо Минобрнауки России от 31 июля 2014 г. № 08-1002 «О направлении методических рекомендаций» (Методические рекомендации по реализации полномочий субъектов Российской Федерации по финансовому обеспечению реализации прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования).
14. Письмо Минобрнауки РФ от 17.05.1995 № 61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях» Текст документа по состоянию на июль 2011 года)
15. Письмо Минобрнауки РФ от 15 марта 2004 г. №03-51-46ин/14-03 «Примерные требования к содержанию развивающей среды детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье»
16. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (в ред. Федерального закона от 28.07.2012 № 139-ФЗ)

#### *Электронные образовательные ресурсы:*

1. Министерство образования и науки РФ – режим доступа: <http://минобрнауки.рф>
2. Российское образование Федеральный портал – режим доступа: <http://www.edu.ru/index.php>
3. ФГОС – режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14>.
4. Российское образование. Федеральный образовательный портал – режим доступа: <http://www.edu.ru/>
7. Сайт «Всероссийский Августовский педсовет « - режим доступа: [www.pedsovet.org](http://www.pedsovet.org)
8. Образовательный портал: <http://www.prodlenka.org/vneklassnaiarabotapublikacii.html>
9. Сайт ФГАУ «ФИРО «: <http://www.firo.ru>
10. Справочная правовая система «КонсультантПлюс «: <http://www.consultant.ru>

## ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА

**психологического обследования детей (вторая младшая группа)**

Дата \_\_\_\_\_ Группа \_\_\_\_\_

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

**Вопросы для беседы**

1. Как тебя зовут? \_\_\_\_\_

2. С кем вместе ты живешь? \_\_\_\_\_

3. Как зовут маму? \_\_\_\_\_

4. Как зовут папу? \_\_\_\_\_

Субтесты	Протокол	Оценка	Примечания
1. Коробка форм			
2. Матрешка 3-составная			
3. Разрезные картинки			
4. Парные картинки			
5. Цветные кубики			
6. Угадай, чего не стало?			
7. Конструирование из палочек			
8.			
9.			
10.			
Сумма баллов			

**Инициативность в общении** \_\_\_\_\_

**Чувствительность к воздействию взрослого** \_\_\_\_\_

**Репертуар коммуникативных действий** \_\_\_\_\_

**Вида действий с предметами**

- ориентировочно-исследовательские и манипулятивные действия \_\_\_\_\_

- культурно-фиксированные \_\_\_\_\_

**Познавательная активность:**

- интерес к предметам и действиям с ними \_\_\_\_\_

- настойчивость в деятельности \_\_\_\_\_

- эмоциональная вовлеченность в деятельность \_\_\_\_\_

**Включенность ПД в общение:**

- стремление действовать по образцу \_\_\_\_\_

- ориентация на оценку взрослого \_\_\_\_\_

**Заключение:**

Рекомендации:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Педагог-психолог \_\_\_\_\_

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА**  
**психологического обследования детей (средняя группа)**

Дата \_\_\_\_\_ Группа \_\_\_\_\_

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

**Вопросы для беседы**

1. Как тебя зовут? \_\_\_\_\_
2. С кем вместе ты живешь? \_\_\_\_\_
3. Как зовут маму? \_\_\_\_\_
4. Как зовут папу? \_\_\_\_\_

Субтесты	Протокол								Оценка	Примечания
1. Коробка форм (восприятие)										
2. Покажи и назови (общая осведомленность)										
3. Матрешка (мышление)										
4. Разрезные картинки (восприятие, мышление)										
5. 8 предметов (память)	1	2	3	4	5	6	7	8		
6. Лабиринты (внимание)										
7. Найди такую же картинку (внимание)	цветы									
	грибы									
8. Найди домик для картинки (мышление)	посуда	овощи	фрукты	одежда						
9. На что это похоже? (воображение)	1. _____									
	2. _____									
	3. _____									
<b>Сумма баллов</b>										

**Заключение:**

\_\_\_\_\_

**Рекомендации**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Психолог \_\_\_\_\_ Подпись \_\_\_\_\_

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА**  
**психологического обследования детей (старшая группа)**

Дата \_\_\_\_\_ Группа \_\_\_\_\_

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

**Вопросы для беседы**

1. Как тебя зовут? Назови свое имя, отчество, фамилию \_\_\_\_\_

2. Сколько тебе лет? \_\_\_\_\_ Когда ты родился? \_\_\_\_\_

3. С кем вместе ты живешь? Назови членов твоей семьи \_\_\_\_\_

4. Как зовут маму? \_\_\_\_\_

Кем и где она работает? \_\_\_\_\_

5. Как зовут папу? \_\_\_\_\_

Кем и где он работает? \_\_\_\_\_

6. Назови свой домашний адрес. Где ты живешь? \_\_\_\_\_

7. Кем ты хочешь быть, когда вырастешь? \_\_\_\_\_

8. Какие сказки ты знаешь? \_\_\_\_\_

9. Какие части суток ты знаешь? \_\_\_\_\_

Субтесты	Протокол										Оценка	Примечания	
	реб.	мама	папа										
1. Лесенка (самооценка)													
2. Нелепицы (общая осведомленность)													
3. Времена года (общая осведомленность)													
4. Найди такую же картинку (внимание)													
5. 10 предметов (память)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
6. Найди «семью» (мышление)	посу	да	одеж	да	тран	сп.	ово	щи	фрук	ты	мебе	ль	
7. Рыбка (мышление)													
8. Рисунок человека													
9. Последовательные картинки (речь, мышление)													
10. Разрезные картинки													
11. На что это похоже? (воображение)	1)												
	2)												
	3)												
12. «Построй домик» (внимание, сенсорное восприятие)													
13 «Соелини точки» (саморегуляция, восприятие).													
14«Найди одинаковые предметы» (восприятие, мышление)													
15 «Заштопай ковёр»													

16 «Домики»		
	<b>Сумма баллов</b>	

### ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА

**психологического обследования детей** (подготовительная к школе группа (начало года))

Дата \_\_\_\_\_ Группа \_\_\_\_\_

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

**Вопросы для беседы**

1. Как тебя зовут? Назови свое имя, отчество, фамилию \_\_\_\_\_

2. Сколько тебе лет? \_\_\_\_\_ Когда ты родился? \_\_\_\_\_

3. С кем вместе ты живешь? Назови членов твоей семьи \_\_\_\_\_

4. Как зовут маму? \_\_\_\_\_

Кем и где она работает? \_\_\_\_\_

5. Как зовут папу? \_\_\_\_\_

Кем и где он работает? \_\_\_\_\_

6. Назови свой домашний адрес. Где ты живешь? \_\_\_\_\_

7. Кем ты хочешь быть, когда вырастешь? \_\_\_\_\_

Субтесты	Протокол					Оценка	Примечания
	реб.	мама	папа	восп. 1	восп. 2		
1. Лесенка(самооценка)							
2. Вырежи круг (мелкая моторика рук)							
3. Домик (внимание)							
4. 10 слов (память)							
5. Закончи предложение (словесно-логическое мышление)							
6. 4 лишний (образно-логическое мышление)							
7. Последовательные картинки (мышление, речь)							
8. Найди недостающий (логическое мышление)							
9. Рисунок человека							
10. Разрезные картинки (восприятие)							
11. На что это похоже? (воображение)	1.						
	2.						
	3.						
12. Запрещенные слова (произвольность)							
13. Графический диктант (произвольность)							
14. «Продолжи ряд».							

(мелкая моторика, восприятие)			
<b>15 «Корректирующая проба»</b>			
<b>16 «Разрешение проблемных ситуаций»</b>			
17 Тест на самооценки (самоконтроля)			
18. Эмоции. Лица			
<b>19. Тест Люшера</b>			
<b>Сумма баллов</b>			

**Заключение:**

---

**Рекомендации**

---



---



---

Психолог \_\_\_\_\_ Подпись \_\_\_\_\_

**Взаимосвязь со специалистами ДОУ (учитель-дефектолог/учитель-логопед) в рамках тематического планирования**

<b>Неделя</b>	<b>Тема</b>
1-5	Диагностика
3- Сентябрь	Я - человек
4	Моя семья
5	Осень
6 - Октябрь	Осень
7	Фрукты
8	Фрукты
9	Овощи
10- ноябрь	Дифференциация «фрукты-овощи»
11	Одежда
12	Одежда
13	Обувь
14	Обувь
15-16	Зима
17 декабрь	Зима
18	Дикие животные и их детеныши
19	Дикие животные и их детеныши
20	Домашние животные и их детеныши
21	Дифференциация «дикие-домашние животные»
22 - январь	Птицы
23	Птицы
24	Игрушки
25	Игрушки
26 февраль	Мебель
27	Мебель
28	Весна
29	Весна
30-март	Насекомые
31	Насекомые
32	Цветы
33-апрель	Посуда
34	Посуда/ Транспорт
35	Транспорт/ Школьные принадлежности
36	Школьные принадлежности
37-40	Заключительная диагностика

### Список литературы:

1. Ананьева Т.В. Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению
2. Агапова И.А., М.А. Давыдова Веселая психогимнастика или как научить ребенка управлять самим собой.
3. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду.
4. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия детей старшего дошкольного возраста.
5. Аралова М.А. Справочник психолога ДООУ
6. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду.
7. Безруких М. и др. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия
8. Безруких М. и др. Как подготовить ребенка к школе
9. Венгер А. и др. Готовность детей к школе – диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов
10. Грабенко Т.Н., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры.
11. Жиль Р. Методика исследования межличностных отношений детей
12. Забрамная С. От диагностики к развитию
13. Игровые технологии как условие формирования личности ребенка  
Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники.
14. Кагарлицкая Г.С. Что за чем и почему? Комплект коррекционно-развивающих материалов для работы с детьми от 4 лет. — М.: Генезис
15. Люшер М. Цветовой тест
16. Марцинковская Т. Диагностика психического развития детей
17. Минаева В. Развитие эмоций дошкольников
18. Немов Р. Психология. Основы психологического консультирования
19. Пособие «Методика экспресс-диагностика в детском саду» Павлова Н.Н, Руденко Л.Г.
20. Пособие «Программа психокоррекционной помощи детям с повышенной тревожностью»
21. Павлов И.В. Общение с ребенком: тренинг взаимодействия.
22. Рогов Е. Настольная книга практического психолога в образовании
23. Розенцвейг С. Фрустрационный тест рисуночных ассоциаций
24. Рузина М др. Страна пальчиковых игр
25. Семаго Н др. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения
26. Семаго Н. др. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога
27. Старадубцева И.В., Завьялова Т.П. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения.
28. Сакович Н.А. Практика сказкотерапии
29. Экслайн В. Игровая терапия.